

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

1 | 2015

Thema: Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte

Zawacki-Richter/von Prümmer/Stöter:
Open Universities in nationaler und internationaler Perspektive

Rahnfeld/Schiller:
Der Zugang nicht-traditionell Studierender zur Weiterbildung

Maschwitz/Brinkmann:
Das Teilzeitstudium – ein zeitgemäßes Studienmodell?

Wonneberger/Weidtmann/Hoffmann/Draheim:
Die Öffnung von Hochschulen durch flexible Studienformate

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

1 | 2015

Thema: Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte

Zawacki-Richter/von Prümmer/Stöter:

Open Universities in nationaler und internationaler Perspektive

Rahnfeld/Schiller:

Der Zugang nicht-traditionell Studierender zur Weiterbildung

Maschwitz/Brinkmann:

Das Teilzeitstudium – ein zeitgemäßes Studienmodell?

Wonneberger/Weidtmann/Hoffmann/Draheim:

Die Öffnung von Hochschulen durch flexible Studienformate

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen viermal im Jahr

ISSN 0171-645X

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung
und Hochschulplanung, Prinzregentenstraße 24, 80538 München
Tel.: 089/2 1234-405, Fax: 089/2 1234-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de

Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

Herausgeberbeirat:

Mdgt. a. D. Jürgen Großkreutz, Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft,
Forschung und Kunst, München

Dr. Lydia Hartwig, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und
Hochschulplanung, München

Professor Dr. Dorothea Jansen, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissen-
schaften, Speyer

Professor Dr. Dr. h. c. Hans-Ulrich Küpper, Ludwig-Maximilians-Universität,
München

Thomas May, Wissenschaftsrat, Köln

Professor Rosalind Pritchard, AcSS, University of Ulster, United Kingdom

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.)

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Graphische Gestaltung: Haak & Nakat, München

Satz: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Deinungen

Ausrichtung, Themenspektrum und Zielgruppen

Die „Beiträge zur Hochschulforschung“ sind eine der führenden wissenschaftlichen Zeitschriften im Bereich der Hochschulforschung im deutschen Sprachraum. Sie zeichnen sich durch hohe Qualitätsstandards, ein breites Themenspektrum und eine große Reichweite aus. Kennzeichnend sind zudem die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Relevanz für die Praxis sowie die Vielfalt der Disziplinen und Zugänge. Dabei können die „Beiträge“ auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Zeitschrift erscheint seit ihrer Gründung 1979 viermal im Jahr und publiziert Artikel zu Veränderungen in Universitäten, Fachhochschulen und anderen Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs sowie Entwicklungen in Hochschul- und Wissenschaftspolitik in nationaler und internationaler Perspektive.

Wichtige Themenbereiche sind:

- Strukturen der Hochschulen,
- Steuerung und Optimierung von Hochschulprozessen,
- Hochschulfinanzierung,
- Qualitätssicherung und Leistungsmessung,
- Studium und Studierende, Umsetzung des Bologna-Prozesses,
- Übergänge zwischen Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt,
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, akademische Karrieren,
- Frauen in Hochschulen und Wissenschaft,
- Wissenschaft und Wirtschaft,
- International vergleichende Hochschulforschung.

Die Zeitschrift veröffentlicht quantitative und qualitative empirische Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikel, die ein anonymes Peer Review-Verfahren durchlaufen haben. Sie bietet die Möglichkeit zum Austausch von Forschungsergebnissen und stellt ein Forum für Hochschulforscher und Experten aus der Praxis dar. Neben Ausgaben, die das gesamte Spektrum der Hochschulforschung abbilden, erscheinen in regelmäßigen Abständen Themenhefte. Hierfür erfolgt in der Regel ein Call for Papers. Es besteht die Möglichkeit, Aufsätze in deutscher und englischer Sprache einzureichen. Hinweise für Autoren befinden sich auf der letzten Seite.

Die „Beiträge“ richten sich an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen, aber auch an politische Entscheidungsträger, Hochschulleitungen, Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen, Ministerien sowie Wissenschafts- und Hochschulorganisationen.

Alle Ausgaben der „Beiträge zur Hochschulforschung“ werden auf der Homepage unter www.bzh.bayern.de veröffentlicht, die einzelnen Artikel sind nach verschiedenen Kategorien recherchierbar.

Inhalt

Editorial	5
Abstracts	6
Olaf Zawacki-Richter, Christine von Prümmer, Joachim Stöter: Open Universities: Offener Zugang zur Hochschule in nationaler und internationaler Perspektive	8
Romy Rahmfeld, Jan Schiller: Der Zugang nicht-traditionell Studierender zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Erfordernisse an die Didaktik in der Studiengangsentwicklung	26
Annika Maschwitz, Katrin Brinkmann: Das Teilzeitstudium – ein zeitgemäßes Studienmodell?	52
Astrid Wonneberger, Katja Weidtmann, Kathrin Hoffmann, Susanne Draheim: Die Öffnung von Hochschulen durch flexible Studienformate am Beispiel zweier neuer weiterbildender Masterstudiengänge	70
Buchvorstellungen	92
Hinweise für Autoren	93

Editorial

Als im Herbst 2013 ein Call for Papers zum Thema „Durchlässigkeit an Hochschulen“ gestartet wurde, war die Resonanz außergewöhnlich hoch. Am Ende der Begutachtungsverfahren lagen acht aufschlussreiche Artikel vor, die zu zwei Themenheften zusammengefasst wurden, von denen das zweite hier vorliegt. Das große Interesse zeigt, wie die Hochschulen beginnen, sich auf die zunehmende Heterogenität ihrer Studierenden einzustellen und sich neben den klassischen Zielgruppen auch für neue Zielgruppen wie Ältere und Berufstätige öffnen. Heterogene Gruppen von Studierenden benötigen flexible Studienformate, die ihre zeitlichen Beschränkungen und berufliche Vorerfahrungen berücksichtigen, sowie spezifische didaktische Konzepte und Unterstützungsangebote. Nach dem ersten allgemeineren Band zur Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule bilden diese Aspekte den Schwerpunkt der vorliegenden Ausgabe.

Olaf Zawacki-Richter, Christine von Prümmer und Joachim Stöter skizzieren im Rahmen eines internationalen Vergleichs Merkmale und Selbstverständnis der seit Mitte des 19. Jahrhunderts weltweit gegründeten offenen Hochschulen sowie der Fernuniversität Hagen. Die Autoren machen deutlich, dass Open Universities die mit der Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende verbundenen Herausforderungen erfolgreich angenommen haben.

Romy Rahnfeld und Jan Schiller befassen sich am Beispiel eines berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs aus dem Bereich der IT-Sicherheit mit den didaktischen Erfordernissen und den organisatorischen Rahmenbedingungen, die bei der Entwicklung von Studienprogrammen für nicht-traditionelle Studierende berücksichtigt werden müssen.

Annika Maschwitz und Katrin Brinkmann beschäftigen sich mit dem formellen Teilzeitstudium und hinterfragen, ob dieses seit Jahren geforderte Studienmodell dem Bedarf und den neuen Anforderungen an flexible Studienmöglichkeiten gerecht wird.

Astrid Wonneberger, Katja Weidtmann, Kathrin Hoffmann und Susanne Draheim untersuchen am Beispiel zweier neuer Weiterbildungsstudiengänge an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, wie Berufstätige durch die hier erprobten flexiblen Studienformate angesprochen werden und welche Probleme sich bei der Umsetzung stellen.

Lydia Hartwig

Abstracts

Olaf Zawacki-Richter, Christine von Prümmer, Joachim Stöter: Open universities from an international perspective: widening access to higher education

The opening of higher education for new target groups is a challenge for German universities. Non-traditional students strive for higher education, but the profile of the traditional student body changes as well. To fulfil their expectations and to initiate a process of change, new forms of organisation and student support systems have to be implemented. Open universities are directed a priori at non-traditional students and the aim of graduation. Open and lifelong learning are great challenges that open universities meet successfully since their foundation. This article describes this process starting with a historical and international perspective. The authors emphasise that conventional universities can benefit from the experiences of open and distance teaching universities. The German FernUniversity in Hagen is presented as an example.

Romy Rahmfeld, Jan Schiller: Access of non-traditional students to advanced academic education. Didactic requirements for the development of degree programmes

The development of new degree programmes, especially in advanced academic education, is a key task for the opening of higher education organisations towards adult students and lifelong learning processes. Significant differences exist between non-traditional students and those studying in “traditional” courses at universities. These circumstances describe major challenges that have to be met in programme planning. The purpose of this paper is to propose adequate didactic strategies. On the basis of empirical data it outlines the specific characteristics of non-traditional students and points out successful didactic methods and blended-learning-models.

Annika Maschwitz, Katrin Brinkmann: Part-time studies – an appropriate study model?

For more than 20 years, part-time studies have been discussed within the context of higher education policy. Meanwhile this model is regulated by higher education acts of all the federal states in Germany. A look at the current situation at German universities reveals that there is a contradiction between the claim to realise part-time studies and the actual demand for them. Based upon a meta-analysis of various relevant studies, the following paper explains these disparities by showing whether the politically proclaimed need for part-time studies might exceed the actual need for it, or whether the implemented models do not fit the demand of flexible-study programmes.

**Astrid Wonneberger, Katja Weidtmann, Kathrin Hoffmann, Susanne Draheim:
The opening of universities for non-traditional learners by establishing flexible learning pathways: Two new master programmes at the University of Applied Sciences, Hamburg**

Funded by the federal-*Länder* initiative "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" („advancement through education: open universities“), two master programmes are currently being developed at the University of Applied Sciences Hamburg. Aiming at non-traditional target groups, such as working professionals, family care givers or people without formal university entrance qualifications, both programmes started their pilot phases in 2013. Based on the results of the accompanying research projects, this article presents various means of improving flexibility in academic further education in terms of contents and structure, and analyses how they can be successfully implemented on a sustainable basis. The results allow general conclusions about the implementation and promotion of (more flexible) further education programmes and visions for opening Germany's system of higher education to new target groups.

Open Universities: Offener Zugang zur Hochschule in nationaler und internationaler Perspektive

Olaf Zawacki-Richter, Christine von Prümmer, Joachim Stöter

Bei der Öffnung für neue Zielgruppen stehen deutsche Hochschulen vor vielen Herausforderungen. So streben neue Zielgruppen an die Hochschulen, welche bislang nicht im traditionellen Fokus der Hochschulen stehen, aber auch die vermeintlich traditionelle Klientel ändert sich zunehmend. Neue Studienangebote und Lehr-Lern-Formate sind zwingend notwendig, wenn die Hochschulen diese, zum Teil auch politisch gewollten, Veränderungsprozesse erfolgreich umsetzen wollen. Die Open Universities sind in ihrer Ausrichtung von vornherein darauf ausgelegt gewesen, sich für nicht-traditionelle Zielgruppen zu öffnen und diese ganz bewusst zu akademischen Abschlüssen zu führen. Die Öffnung der Hochschulen und lebenslanges Lernen sind große Herausforderungen, denen sie bereits seit ihrer Gründung erfolgreich begegnen. Wir nähern uns diesem Prozess aus historischer Perspektive. Konventionelle Präsenzuniversitäten können von den Erfahrungen der Open Universities profitieren.

1 Einleitung

Aktuelle Förderprogramme auf Bundes- und Landesebene forcieren verstärkt die sogenannte „Öffnung der Hochschulen“ durch die Entwicklung von Studienangeboten für Zielgruppen, welche bisher nicht im klassischen Fokus deutscher Hochschulen standen. Exemplarisch seien an dieser Stelle Förderprogramme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) genannt (z. B. „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschulen“¹ oder „ANKOM - Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“²). Diese politische Forderung einer zunehmenden hochschulischen Öffnung und Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Stufen des Bildungssystems, wie z. B. von der beruflichen in die hochschulischen Bildungsangebote hinein, ist in Deutschland gerade hinsichtlich eines internationalen Vergleichs relevant.

Während in vielen anderen Ländern der Anteil an Hochqualifizierten eines Jahrgangs zunehmend gestiegen ist, wird die Entwicklung in Deutschland z. B. durch die OECD als durchaus problematisch bewertet, empfiehlt sie doch, dass zunehmend Gruppen von sogenannten nicht-traditionell Studierenden der Weg in die Hochschulsysteme

¹<http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/> (Zugriff am 21.03.2014)

²<http://ankom.his.de/> (Zugriff am 21.03.2014)

geöffnet werden sollte (vgl. Teichler & Wolter, 2004; Alheit et al., 2008). Als nicht-traditionell Studierende können unter anderem solche Personen verstanden werden, welche aus bildungsfernen und/oder einkommensschwachen Schichten kommen oder auch solche, welche berufliche Qualifikationen und ggf. Verpflichtungen in ein Studium bringen. Auch familiäre Verpflichtungen (Kinder, Pflege von Angehörigen etc.) sowie Bildungsbiographien fernab des Abiturs werden hierbei als Faktoren in Betracht gezogen (vgl. Stöter, 2013). Im internationalen Vergleich ist insbesondere diese Gruppe mit einem Anteil von etwa vier Prozent an allen Studierenden in Deutschland überaus unterrepräsentiert (vgl. ebd.). Beachtenswert ist darüber hinaus, dass Deutschland im internationalen Vergleich in den 1960er Jahren sogar im oberen Mittelfeld rangierte, was den Anteil an Hochqualifizierten anbelangte (19 %), während es heute mit einem Anteil von etwa 26 Prozent auf einen der letzten Plätze abgerutscht ist³. Insbesondere in den sogenannten MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) wird ein Mangel an Abschlüssen sowie an Studierenden festgestellt. In der Forschung wird als eine bedeutsame Erklärung für diese Entwicklungen auf die mangelnde strategische Ausrichtung der Hochschulen für die Erfordernisse des lebenslangen Lernens verwiesen (vgl. Kerres, Hanft, Wilkesmann & Wolff-Bendik, 2012). Aus diesem Grund bietet es sich an, im internationalen Vergleich mögliche Strategien zu analysieren, welche Hochschulen in die Lage versetzen, auf diese für sie neue Herausforderung angemessen reagieren zu können. Interessanterweise lässt sich aus den OECD-Berichten gleichzeitig ableiten, dass sich im Bereich Weiterbildung in nicht-formalen berufsbezogenen Bildungsmaßnahmen Deutschland auf einem soliden fünften Platz befindet⁴. Es mangelt also nicht an der Bildungswilligkeit spezifischer Zielgruppen, sondern an der fehlenden Öffnung der Hochschulen für eben diese Zielgruppen. Das lebenslange Lernen ist demnach bereits in der Öffentlichkeit angekommen, aber zum Teil noch nicht im deutschen Hochschulwesen.

Selbst in anderen industrialisierten Ländern waren bis in die 1950er Jahre hinein wenig mehr als fünf Prozent eines Altersjahrgangs in ein Studium eingeschrieben (Teichler & Wolter, 2004). Allerdings belegen Zahlen der OECD (Education at a Glance), dass zu Beginn des 21. Jahrhunderts annähernd 50 Prozent eines Jahrgangs ein Studium an einer Bildungseinrichtung des tertiären Sektors aufgenommen hatte. In der internationalen Perspektive hat daher durchaus eine immense Öffnung der Hochschulen stattgefunden. Diese Öffnungsprozesse haben eine Vielzahl an Veränderungsprozessen im internationalen Hochschulwesen nach sich gezogen oder wurden durch diese initiiert. Zunächst einmal wurde die eigentliche Funktion der Hochschulbildung neu definiert, um sich breiteren Zielgruppen zu öffnen. Eine möglichst hohe Qualifizierung bedeutet stets auch ein höheres Einkommen, auch das belegen die OECD-Berichte.

³http://www.gew.de/OECD-Bildungsstudie_Deutschland_faellt_immer_weiter_zurueck.html (Zugriff am: 21.03.2014)

⁴<http://www.oecd.org/berlin/48669662.pdf> (OECD-Bericht, Deutschland, 2011 S. 4) (Zugriff am: 20.03.2014)

Um sich neuen Zielgruppen zu öffnen, bedarf es auch bedarfsgerechter Studienangebote und Strukturen, ggf. muss die Möglichkeit zum berufs begleitenden Studieren gewährleistet sein. In diesem Zusammenhang kann auch auf die Potentiale des Einsatzes von modernen Informations- und Kommunikationstechnologien verwiesen werden, da vor allem diese es ermöglichen, raum-zeitlich flexibel zu studieren (vgl. Stöter, Bullen, Zawacki-Richter & von Prümmer, 2014).

Dieser Beitrag zielt darauf ab, anhand der internationalen Open Learning Bewegung im Bereich der Hochschulbildung (Open Universities) Erkenntnisse zu generieren, welche für die deutsche Hochschullandschaft als Anstoß für eine weitere Öffnung dienen können. Am Beispiel der deutschen FernUniversität in Hagen („Germany’s Open University“) wird eine Universität genauer dargestellt, welche bereits in ihrer Ausrichtung explizit auf nicht-traditionell Studierende hin entwickelt wurde (vgl. Stöter et al., 2014).

2 Die internationale Perspektive: Open Learning und Open Universities⁵

Die Entwicklungen im Bereich des Open Learning und der Open Universities stehen in einem direkten Zusammenhang mit der bildungspolitisch relevanten Fokussierung auf so genannte „non-traditional studies“ (vgl. Gould & Cross, 1977). Bereits in den 1960/1970er Jahren wurde erkannt, dass Bildung eine wesentliche Grundlage für Wertschöpfung, Wachstum und Wohlstand insbesondere in den industrialisierten Ländern darstellt. Nun sollten die Hochschulen sich den nicht-traditionellen Zielgruppen öffnen, um eine zunehmende Hochqualifizierung breiter Bevölkerungsschichten zu ermöglichen („mass higher education“). Realisiert werden sollte dieser ehrgeizige Ansatz mittels offener Hochschulen: Die Open Universities waren geboren. Als Fernstudien-Institutionen sollten sie denjenigen Zielgruppen ein Studium ermöglichen, welche an klassischen Universitäten im Präsenzstudienmodell keinen Zugang hätten. Die Implikation dieser neuen Form von Hochschule war demnach keine, welche sich auf den Modus des Studierens allein beschränkte (Präsenz vs. Fernstudium), sondern explizit auch alte Schranken zum Eintritt in die Hochschulen selbst überwinden sollte. Nach wie vor kann eine grobe Unterscheidung in Fernuniversitäten sowie Open Universities gemacht werden, wenn die Zugangsvoraussetzungen betrachtet werden. So erlauben Fernuniversitäten nicht prinzipiell allen die Aufnahme eines Studiums, sondern sind wie die traditionellen Präsenzhochschulen an die landesspezifischen hochschulischen Zugangsvoraussetzungen wie z. B. das Abitur gebunden. Dennoch können auch die Fernuniversitäten, was eine forcierte Öffnung dieses Zugangs betrifft, als Vorreiter bezeichnet werden (Peters, 2008b).

⁵Dieses Kapitel basiert auf einem Beitrag der erschienen ist in: Zawacki-Richter, Olaf & Christine von Prümmer (2013). Open Universities und Open Learning: offene Hochschulen international. In Anke Hanft & Katrin Brinkmann (Hrsg.): *Offene Hochschulen - Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*, S. 30–41, Münster: Waxmann.

Um alle Open and Distance Education Universities systematisch abzubilden, sind gewisse Einschränkungen zu beachten. Die Grenzen zwischen Open Learning, Distance Learning und Präsenzuniversitäten, welche neben ihren grundständigen Angeboten auch Fernstudienformate etwa in berufsbegleitenden, weiterbildenden Studiengängen anbieten (Blended Learning) sind in vielen Fällen fließend. So erlaubt ein Fernstudium zwar eine räumliche und zeitliche Flexibilität, welche Präsenzhochschulen nicht leisten können, dies bedeutet jedoch nicht, dass Fernstudium auch zwangsläufig Open Learning ist. Moore & Kearsley, 1996: „[...] *the concept of open learning is different from distance education since it embraces the idea of students being able to take courses or programs without prerequisites and being able to choose to study any subject they wish. Indeed most of the 'Open Universities' were founded upon this basic premise. While some distance education programs may involve open learning, most do not*“ (S. 2).

Vor allem die massive Entwicklung von Angeboten des Internet gestützten Lernens hat zu einer massiven Ausweitung von internationalen Angeboten geführt (Tait, 1999). Bevor auf die Entwicklung, Rolle und Struktur der Open Universities eingegangen werden soll, sei anhand einiger Zahlen auf die Bedeutung hingewiesen, welche diese Hochschulen inzwischen weltweit haben. Auf den folgenden Seiten befindet sich daher eine aktualisierte Übersicht einer Vielzahl von internationalen Hochschulen aus den Bereichen Fernstudium und Open University. Sie verfolgt das Ziel, einen Überblick zu geben und erhebt daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ausgangspunkt dieser Abbildung sind die Arbeiten von Peters (2008b) sowie eine eigene Internetrecherche und ein Abgleich mit den Mitgliedsinstitutionen des Weltverbands der Open Universities und Fernuniversitäten (International Council of Open and Distance Education (ICDE)). Bei der Auswahl der unten stehenden Hochschulen handelt es sich um Open Universities bzw. um Fernuniversitäten, die keine Open Universities sein müssen, bzw. um dual-mode Institutionen, wie z. B. die Penn State University in den USA (gegründet 1855), die eine traditionelle Campus-Universität ist, aber auch über 25.000 Fernstudierende in ihrem „World Campus“ zählt.

Tabelle 1: Übersicht der Open Universities (OU) / Fernuniversitäten (DE) in chronologischer Reihenfolge (nach Gründungsjahr)

Name	Jahr	Art	Land	N
Division of Continuing Education, University of Florida (UF)	1853	DE	USA	50*
Penn State University	1855	DE	USA	25
University of London, Correspondence College	1858	DE	UK	50*
University of the Punjab	1882	DE	Pakistan	440
University of British Columbia (UBC)	1908	DE	Kanada	58**
National Autonomous University of Mexico	1910	DE	Mexiko	324
University of Leicester	1921	DE	UK	23*
University of Delhi	1922	DE	Indien	250**
Moscow State University of Economics, Statistics, and Informatics (MESI)	1932	DE	Russland	10
University of Tehran (UT)	1934	DE	Iran	35
University of South Africa (UNISA)	1946	DE	Südafrika	350
University of Maryland University College	1947	DE	USA	90
Beijing Open University (BJOU)	1960	OU	China	150
Beirut Arab University (BAU)	1960	DE	Libanon	k. A.
Universidad Militar Nueva Granada	1962	DE	Kolumbien	k. A.
University of Botswana	1964	DE	Botswana	15
The Open University(OOUK)	1969	OU	UK	260
Athabasca University (AU)	1970	OU	Kanada	38
Ramkhamhaeng University	1971	OU	Thailand	k. A.
Empire State College (SUNY)	1971	DE	USA	18
University of Mumbai, Institute of Distance and Open Learning (IDOL)	1971	DE	Indien	70
Universidad Nacional de Educacion a Distancia	1972	OU	Spanien	205
Korea National Open University (KNOU)	1972	OU	Südkorea	180
Télé-université (TÉLUQ)	1972	DE	Kanada	17
Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)	1972	DE	Brasilien	k. A.
Open University of Israel (OUI)	1973	OU	Israel	46
Allama Iqbal Open University Islamabad	1974	OU	Pakistan	1.806
FernUniversität in Hagen (FeU)	1974	DE	Deutschland	88
University of Phoenix	1976	DE	USA	370
Universidad Estatal Costa Rica a Distancia	1977	DE	Costa Rica	k. A.
Universidad Nacional Abierta (UNA)	1977	DE	Venezuela	k. A.
Sukhothai Thammathirat Open University	1978	OU	Thailand	k. A.
Thompson Rivers University (TRU)	1978	DE	Kanada	23
The Open University of China (OUC)	1979	OU	China	3.590
Central Agricultural Broadcast and Television School	1980	DE	China	360
Anadolu University (AnadU)	1982	OU	Türkei	2.400
Dr. B.R. Ambedkar Open University	1982	OU	Indien	174
Open University of Japan (OUJ)	1983	OU	Japan	85
Shanghai Television University (STVU)	1983	OU	China	80
Open Universiteit Nederland (OUNL)	1984	OU	Niederlande	26

Fortsetzung Tabelle 1 nächste Seite

Fortsetzung **Tabelle 1**

Name	Jahr	Art	Land	N
Universitas Terbuka (UT)	1984	OU	Indonesien	k. A.
Indira Gandhi National Open University	1985	OU	Indien	4.000
National Open University (NOU)	1986	OU	Taiwan	34
Yunnan Radio & TV University (YNRTVU)	1986	OU	China	120
Nalanda Open University NOU	1987	OU	Indien	
Libya Open University	1987	OU	Libyen	k. A.
Payame Noor University (PNU)	1988	DE	Iran	1.000
Universidade Aberta (Uair)	1988	DE	Portugal	12
Cap College Foundation, Inc. Philippines	1988	OU	Philippinen	k. A.
Mauritius College of the Air (MCA)	1988	DE	Mauritius	k. A.
The Open University of Hong Kong (OUHK)	1989	OU	China	16
Yashwantrao Chavan Maharashtra Open University	1989	OU	Indien	424
Open University of Sri Lanka (OUSL)	1990	OU	Sri Lanka	k. A.
Open Polytechnic	1990	OU	Neuseeland	29
Universidad Blas Pascal (UBP)	1990	DE	Argentinien	10
Al-Quds Open University (QOU)	1991	OU	Palästina	66
Madhya Pradesh Bhoj (Open) University	1991	OU	Indien	k. A.
Hellenic Open University (HOU)	1991	OU	Griechenland	k. A.
Bangladesh Open University (BOU)	1992	OU	Bangladesch	309
Modern University for the Humanities (MUH)	1992	DE	Russland	140
Universitäre Fernstudien Schweiz	1992	DE	Schweiz	2
The Open University of Tanzania (OUT)	1993	OU	Tansania	k. A.
Open Universities Australia (OUA)	1993	OU	Australien	131
The Chinese University of Hong Kong (CUHK), School of Continuing and Professional Studies	1994	OU	China	41
Open University of Catalonia (UOC)	1995	OU	Spanien	60
Open Colleges Australia	1995	OU	Australien	k. A.
University of the Philippines Open University	1996	OU	Philippinen	3
Open University of Kohsiung (OUK)	1997	OU	Taiwan	16
Netaji Subhas Open University (NSOU)	1997	OU	Indien	250
Open University of Cyprus (OUC)	2002	OU	Zypern	3
National Open University of Nigeria	2002	OU	Nigeria	200
Arab Open University (AOU)	2002	OU	Kuwait	40
Zambian Open University (ZAOU)	2004	OU	Sambia	k. A.
Asia e University (AeU)	2005	DE	Malaysia	k. A.
Wawasan Open University College (WOUC)	2006	OU	Malaysia	10
Open Campus University of the West Indies	2008	DE	Westindische Inseln	20
Open University of Sudan (OUS)	2002	OU	Sudan	k. A.
Hamdan Bin Mohammed e-University (HBMeU)	2009	DE	VAE	k. A.

*Anteil der Fernstudierenden, **Studierende insgesamt, k. A.=keine Angabe

Die oben aufgeführten Open Universities und Fernuniversitäten zählen weltweit insgesamt ca. 18 Millionen eingeschriebene Studierende (wobei die Hochschulen ohne Angabe der Studierendenzahlen nicht mitgerechnet sind). Um diese Zahl in ein Verhältnis zu setzen: Diese entspricht annähernd allen in den USA eingeschriebenen Studierenden (Knapp, Kelly-Reid & Ginder, 2011).

Zum Selbstverständnis und Leitbild dieser Bildungseinrichtungen finden sich zahlreiche Aussagen verantwortlicher Akteure. So skizzierte der damalige britische Premierminister Harold Wilson die Zielsetzung der britischen Open University anlässlich deren Eröffnung: *„The aim of the OU is to widen the opportunities for higher education by giving a second chance to those who can profit from it, but who have been, for one reason or another, unable to go to a University or a College on leaving school“* (Wilson, 1971, S. 534).

Aus dem Profil der Athabasca University (*“Canada’s Open University“*) lässt sich entnehmen: *„AU is dedicated to the removal of barriers that restrict access to and success in university-level study and to increasing equality of educational opportunity for adult learners worldwide“*.⁶ Die größte Universität der Welt, die Indira Gandhi National Open University in Indien betitelt sich bezeichnenderweise als *„the people’s university“*⁷.

Als erste ihrer Art kann die 1969 gegründete Open University UK (OUUK) in Milton Keynes bezeichnet werden (mehr als 250.000 Studierende). Sie gilt als Vorbild und Muster einer Open University. Aber bereits diese Hochschule kann auf einen längeren Hintergrund zurückblicken, denn das University of London External Study System kann als geistiger Ursprung dieser Open University gelten (vgl. Tait, 2008). 1836 als offener Gegenpol zu den mittelalterlichen englischen Universitäten gegründet, konnten ab 1878 auch Frauen ein Studium aufnehmen. An der University of Cambridge war dies erst 1943 möglich. In einem Vorgriff auf die heutige, breite internationale Verankerung der OUUK mit 18.000 Studierenden⁸, welche in anderen Ländern wohnen, konnten bereits an der University of London sogenannte *„external students“* mit geringer Präsenzpflcht studieren. Schließlich wurde 1858 das University Correspondence College ins Leben gerufen, welches für Engländer und Engländerinnen in den Kolonien Fernstudiengänge anbot (*„imperial mission“*). Einer Anzeige des Correspondence College aus dem Jahr 1889 ist zu entnehmen:

⁶<http://www2.athabasca.ca/aboutau/mission.php> (Zugriff am 17.03.2014)

⁷<http://www.ignou.ac.in/ignou/aboutignou/profile/2> (Zugriff am 21.03.2014)

⁸<http://www.openuniversity.edu/why-the-open-university/internationally-respected-uk-university> (Zugriff am 21.03.2014)

„Each week the pupil receives a scheme of study which consists of selections from text books, distinction of important points upon which stress is laid in the examinations, hints, notes on difficult and salient portions etc ... after the first week, along with these, a test paper (compiled from previous examination papers) is given on the work of the preceding week, the answers to which must be posted to the tutor on a day arranged. These are then examined and returned with corrections, hints and model answers in each subject and solution of difficulties“ (Bell & Tight, 1993, S. 72).

An den bis 1937 aufgebauten 79 kolonialen Studienzentren, welche als Prüfungsorte angelegt waren, wurden zwischen 1887 und 1931 ca. 10.000 Bachelor- und Masterabschlüsse verliehen. Die Zahl der Präsenzstudierenden an der University of London lag im Laufe der 1960er Jahre erstmals höher als die der Fernstudierenden (Tait, 2008).

Auch heute wird die Betreuung der Studierenden durch die Open Universities weltweit über ein – in der Regel regionales – Netz von Studienzentren gewährleistet, welche die jeweiligen Open Universities betreiben (Tait, 2000). Die Entwicklung von hochwertigen und professionell gestalteten Studienmaterialien bis hin zum Bildungsfernsehen (z. B. Telekolleg) sind wesentliche Bausteine, um die Studierenden dieser Hochschulen zu erreichen und mit Lernmaterialien auszustatten. Diese Materialien zählen ebenso wie das große Angebot an Online-Betreuung zu den zentralen Posten, welche aus dem Haushalt dieser Hochschulen zu erbringen sind. Der Gründungsrektor der Fern-Universität in Hagen, Otto Peters, fasst die Charakteristika und Prinzipien von Open Learning folgendermaßen zusammen:

„the acquisition of knowledge, skills and attitudes was to be open to all – nobody should be excluded; traditional educational barriers were to be removed, e. g. financial difficulties, gender-specific educational practices, unfavourable sociocultural milieus or membership of minority groups; learning was not bound to defined life cycles or to specific locations and times – it must be possible to learn at any time and everywhere; teaching programmes were not to be completely developed and determined beforehand [...], but should be ‘open’ for unforeseen developments [...]; the course of learning was not to be stipulated rigidly and independently of the students, but start from and be shaped by their individual value perspectives, interests and experiences; students were not to be objects but subjects of the teaching process; for this reason, learning and teaching institutions were to be created in which students could organize their learning themselves; learning itself was not to be initiated and steered by means of ritualized presentation and reception processes, but by discussion and active management of the student“ (Peters, 2008a, S. 227).

Dass die „offenen Universitäten“ ihre Tore auch tatsächlich für eine Vielzahl von Studierwilligen geöffnet haben, lässt sich anhand der Studierendenzahlen belegen. So kommen die beiden größten Universitäten der Welt, die 1979 gegründete Chinese

Central Radio and Television University (heute Open University of China) mit dreieinhalb Millionen aktiven Studierenden⁹ sowie die 1985 gegründete Indira Gandhi National Open University in Indien mit ca. vier Millionen Studierenden¹⁰ gemeinsam auf annähernd acht Millionen Studierende, Tendenz steigend. In einigen Ländern studiert sogar beinahe die Hälfte aller Studierenden eines Landes in Studiengängen mit Fern- und Abendstudium, wie z. B. in der Russischen Föderation. Dort sind über 3,8 Millionen Studierende im sogenannten „Externat“ eingeschrieben (Zawacki-Richter, Kourotchkina & Bäcker, 2011). Ein weiteres Beispiel ist die Türkei, wo ca. 1,9 Millionen Studierende (Stand Frühjahr 2014¹¹) als Fernstudierende an der Anadolu University eingeschrieben sind. Und auch in Deutschland ist die Universität mit den meisten eingeschriebenen Studierenden, die FernUniversität in Hagen (mit 88.168 Studierenden im WS 2013/2014¹²), die im Folgenden näher betrachtet werden soll.

3 Die FernUniversität in Hagen

Die FernUniversität in Hagen (FeU) wurde 1974 als Gesamthochschule des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) gegründet und nahm mit dem Wintersemester 1975/1976 ihren Studienbetrieb auf. Sie ist die einzige staatliche Universität in Deutschland, deren Studiensystem gänzlich als Fernstudium ausgebaut ist. Als „single-mode distance teaching university“ (DTU) vermittelt sie die Lehre über das Leitmedium gedruckter „Studienbriefe“, die durch weitere Medien ergänzt und unterstützt werden und auf die selbständige Aneignung des Lehrstoffs angelegt sind. In den Anfangsjahren handelte es sich vor allem um Audio- und Videokassetten und um regelmäßige Sendungen im WDR. Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden erfolgte per Post, über das Telefon oder in persönlichen Begegnungen, teils in Sprechstunden, teils in dezentral organisierten Seminaren und Arbeitsgruppen.

Neben ihrem Hauptsitz in Hagen hatte die FernUniversität als Teil ihres Student Support Systems dezentral eine Reihe von Studienzentren eingerichtet (Groten 1992). Bedingt durch das föderale deutsche Bildungssystem waren diese Studienzentren überwiegend in NRW angesiedelt. Die zur Unterstützung der Studierenden beschäftigten Mentorinnen und Mentoren unterstanden fachlich den Fachbereichen bzw. Fakultäten der FernUniversität, die Teilnahme an mentoriellen Veranstaltungen war für die Fernstudierenden fakultativ. Aktuell betreibt die FernUniversität 13 Regionalzentren mit 19 Studienzentren in NRW und sieben weiteren Bundesländern sowie einige Studienzentren im Ausland. Deren Funktion wird so beschrieben:

⁹Stand: Herbst 2014, <http://en.crtvu.edu.cn/> (Zugriff am 20.03.2014)

¹⁰Stand: Frühjahr 2012, <http://content.time.com/time/world/article/0,8599,2107146,00.html> (Zugriff am 20.03.2014)

¹¹<http://www.anadolu.edu.tr/en/> (Zugriff am 06.02.2014)

¹²<http://www.fernuni-hagen.de/universitaet/profil/zahlen/index.shtml> (Zugriff am 2.10.2014)

*„Die Regional- und Studienzentren der FernUniversität in Hagen bilden eine wichtige Komponente im Lehr- und Studiensystem. Sie sind ein wesentliches Element im Blended-Learning-Konzept und fungieren als Kontaktstelle zwischen der Hochschule und den Studierenden. Hier finden Sie ein zentral gesteuertes Betreuungs-, Beratungs- und Informationssystem mit qualitätsgesicherten Standards“.*¹³

Die FernUniversität wurde konzipiert als tertiäre Bildungseinrichtung für Erwachsene, die an anderen Universitäten nicht studieren können oder wollen.¹⁴ Hierzu gehören Personen, deren verfügbare Zeit begrenzt ist, die ortsgebunden oder in ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt sind oder deren Gesundheit ihnen den regelmäßigen Besuch einer „Präsenz“-Hochschule nicht erlaubt. Mit der FernUniversität wurde eine Hochschule geschaffen, deren Studierende nicht am Hochschulort oder in dessen Einzugsbereich wohnen müssen. Auch wird bei „Fern“-Studierenden nicht vorausgesetzt, dass sie zu festgelegten Terminen an festgelegten Orten Lehrveranstaltungen besuchen.

Die Gründung der FernUniversität ist im Kontext der westdeutschen Bildungsreform zu sehen, deren primäres Ziel die Herstellung von mehr Chancengleichheit im Bildungssektor war. Durch die Einführung des universitären Fernstudiums, gebündelt in einer „single-mode Distance Teaching University“ (DTU), verfolgte das Land NRW die drei bildungspolitischen Ziele der Kapazitätserweiterung und der Erhöhung der Bildungsbeteiligung, der Impulsgebung für die Hochschulreform und die Schaffung gezielter Angebote für „Hochschulabsolventen und in gewissem Umfang auch Berufstätige(n) ohne Hochschulabschluss“ (Landtag NW 1974, S. 94).

Dass die FernUniversität ihrem Gründungsauftrag gerecht werden konnte, zeigt sich in der Entwicklung und Zusammensetzung der Studierendenzahlen. Von ursprünglich 1.304 Fernstudierenden im Wintersemester 1975/1976 stiegen die Einschreibzahlen in den ersten sieben Studienjahren auf das 28-fache im Wintersemester 1981/1982. Von den 77.732 Studierenden des Sommersemesters 2014 sind 89 Prozent „ordentlich“, das heißt in Studiengängen eingeschrieben, 4,7 Prozent sind im Akademiestudium, 3,6 Prozent in weiterbildenden Studiengängen eingeschrieben, 1,8 Prozent sind beurlaubt, das heißt vorübergehend nicht aktiv. Von den 76.322 aktiven Studierenden des Sommersemesters 2014 leben 29 Prozent in NRW, 64 Prozent in anderen deutschen Bundesländern und 7,7 Prozent im Ausland. Männer stellen 53 Prozent, Frauen 47 Pro-

¹³<http://www.fernuni-hagen.de/regionalzentren/> (Zugriff am 2.10.2014)

¹⁴Vgl. von Prümmer, 1997, S. 11–44. Die folgenden Ausführungen zur Gründung der FernUniversität und zu ihrem bildungspolitischen Auftrag beziehen sich vor allem auf die Analyse in den Abschnitten 1.1 „Das Fernstudium und gesellschaftliche Reformen“ und 1.3 „Die FernUniversität im Kontext der Bildungspolitik“ (ebd.).

zent der Fernstudierenden. Ca. 80 Prozent sind erwerbstätig, ca. 42 Prozent haben bereits ein Studium abgeschlossen, der Altersschwerpunkt liegt bei 29 bis 35 Jahren.¹⁵

Das wichtigste Stichwort zur Studienreform durch universitäres Fernstudium war die „Öffnung der Hochschule“, das heißt die Zulassung von Studierenden zum ordentlichen Studium auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung (HZB). So sollte eine größere Durchlässigkeit des Bildungssystems auch im tertiären Sektor dazu führen, einmal getroffene Bildungsentscheidungen reversibel zu machen, so dass sie jederzeit durch einen Neueinstieg, Wiedereinstieg oder Quereinstieg korrigiert werden könnten. Für diese Absicht sind die Gesamthochschulen exemplarisch, da sie ihrer Konzeption nach den Zugang zu einem akademischen Studium für diejenigen ermöglichen sollten, die ohne die entsprechende formale HZB auf dem Weg über das Fachhochschulstudium einen weiterführenden Studiengang aufnehmen wollten.

Dem Charakter der Gesamthochschule entsprechend war die „Öffnung der Hochschule“ ein expliziter Gründungsauftrag der FernUniversität, der jedoch in einem gewissen Konflikt zu anderen Zielsetzungen stand. Das Dilemma für die FernUniversität lag darin, dass sie trotz ihres Reformauftrags und trotz der Einmaligkeit ihres Charakters als FernUniversität darum bemüht sein musste, sich als „klassische“ Universität zu etablieren und zu behaupten und „in der Fachwelt eine wissenschaftliche Reputation [zu] erwerben“ (Peters, 1981, S. 15). Ungeachtet dieses Legitimationsdrucks verfolgte die FernUniversität dieses Ziel, allerdings im Laufe der Jahre in unterschiedlicher Weise.

Im Laufe ihrer Entwicklung verfolgte die FernUniversität fünf Ansätze, die den Zugang zu einem akademischen Studium oder zur universitären Weiterbildung auch ohne die formal notwendige HZB ermöglichen sollten: (1) Gesamthochschule, (2) Gasthörerinnen und -hörer, (3) Akademiestudien, (4) gestufte Studiengänge, (5) beruflich Qualifizierte. Dabei ist jeweils eine Wechselwirkung mit hochschulpolitischen Rahmenbedingungen zu beobachten. Die aktuellen Ansätze werden im Folgenden kurz skizziert.

- (1) Als Universität-Gesamthochschule konnte die FernUniversität Studierende zulassen, die lediglich über die Fachhochschulreife verfügten. Nach Erreichen des Fachhochschuldiploms (Diplom I), sei es an der FernUniversität selbst oder an einer anderen Gesamthochschule oder Fachhochschule, und dem Ablegen bestimmter Brückenkurse war die Einschreibung in die universitären Studiengänge und das Erreichen des Diplom II möglich. Von dieser Möglichkeit machten zahlreiche Studierende, insbesondere der Wirtschaftswissenschaft Gebrauch, die als im Erwerbsleben stehende Fachhochschul-Graduierte auf diesem Weg ein Universitätsdiplom anstrebten (Bartels, 1986).

¹⁵Stand: September 2014, <http://www.fernuni-hagen.de/arbeiten/statistik/index.shtml> (Zugriff am 25.09.2014)

- (2) Ganz im Sinne des Prinzips des lebenslangen Lernens war die FernUniversität attraktiv für Studierende mit und ohne HZB, die sich nicht in einem Studiengang einschreiben wollten oder konnten und sich als Gasthörerinnen und -hörer immatrikulierten. Für Personen mit Abitur oder sogar einem bereits abgeschlossenen Hochschulstudium bot dieser Einschreibstatus die Möglichkeit, durch das Belegen einzelner Kurse oder Weiterbildungspakete ihren persönlichen Interessen nachzugehen oder sich bestimmte beruflich relevante Kenntnisse anzueignen. Für Personen ohne Abitur stand zunächst die Möglichkeit im Raum, durch den Erwerb von Scheinen ihre Studierfähigkeit nachweisen und die Zulassung zum Examen erhalten zu können. Diese Tür wurde jedoch 1993 von Seiten der Politik durch das neue nordrhein-westfälische Hochschulgesetz verschlossen, welches den Gaststudierenden verwehrte, die für eine Prüfungsteilnahme erforderlichen Leistungsnachweise zu erhalten (MWF, 1993).
- (3) Seit 2004 eröffnete die FernUniversität – als einzige staatliche Universität – durch die Einführung der Akademiestudien erneut eine Möglichkeit, durch das erfolgreiche Studium einzelner Kurse oder Kurspakete Scheine zu erwerben und sich für die Zulassung zu einer Eingangsprüfung zu qualifizieren, die dann auch ohne Abitur zur Einschreibung in grundständige Studiengänge berechtigt. Im Studienjahr 2008/2009 waren 18 Prozent der FernUniversität-Studierenden im Akademiestudium eingeschrieben, ca. zwei Drittel davon ohne formale Studienberechtigung. Von diesen äußerten in einer repräsentativen Befragung 82 Prozent der Frauen und 70 Prozent der Männer die Absicht, sich zu der Prüfung anzumelden und einen Bachelorabschluss anzustreben (von Prümmer & Rossié, 2009; von Prümmer, 2010).
- (4) Die im Zuge des Bologna-Prozesses ab 1999 eingeführten gestuften Studiengänge haben die deutsche Hochschullandschaft grundlegend verändert. Für die Frage der Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierendengruppen bedeutsam ist die Tatsache, dass ein ohne Abitur an einer Fachhochschule erworbener Bachelorabschluss dem an einer Universität gleichgestellt ist und somit grundsätzlich zur Aufnahme eines Masterstudienganges an einer Universität berechtigt.
- (5) In der bildungspolitischen Diskussion wurde zunehmend die Öffnung des Hochschulstudiums für Personen diskutiert, die zwar keine formale HZB besitzen, aber über eine berufliche Qualifikation und Berufserfahrung verfügen. Um diese Zielsetzung realisieren zu können, einigten sich die Bundesländer 2009 auf allgemeine Standards, die 2010 in NRW durch eine „Berufsbildungshochschulzugangsverordnung“ umgesetzt wurden (GV.NRW, 2010). Die FernUniversität machte zügig von dieser neu eingeräumten Möglichkeit Gebrauch, denn *„Studieren ohne Abitur ist an der FernUniversität in Hagen schon lange möglich. Ab dem Wintersemester*

*2010/11 wurde der Zugang zum Studium für beruflich Qualifizierte erheblich erweitert. Je nach Art der beruflichen Qualifikation und der Berufspraxis gibt es unterschiedliche Wege, die zur Aufnahme des Fernstudiums führen“.*¹⁶

Die Einschreibzahlen bestätigen die Erwartung, dass gerade für diese Zielgruppe ein Fernstudium, welches neben dem Beruf durchgeführt werden kann, erst die Möglichkeit erschließt, überhaupt an ein akademisches Studium zu denken. So haben sich 2011 knapp zwei Drittel aller beruflich qualifizierten Studienanfängerinnen und -anfänger in NRW für das Fernstudium entschieden.¹⁷

Eine im Jahr 2011 durchgeführte Online-Befragung der ersten Einschreibkohorte von beruflich qualifizierten Fernstudierenden zeigt, dass 34 Prozent über die berufliche Qualifikation Meister bzw. Meisterin, 38 Prozent über eine zum Studium fachlich passende und 28 Prozent über eine andere Praxiserfahrung zur FernUniversität kamen (Rossié, 2011, S. 2) Verglichen mit ihren Mitstudierenden mit allgemeiner Hochschulreife waren die beruflich Qualifizierten mit 38 Jahren um durchschnittlich acht Jahre älter, wobei es deutliche Variationen gibt, je nachdem, auf welchem Weg sie zum Fernstudium kamen.

4 Einschätzung und Implikationen

Allein die Zahl der an Open Universities immatrikulierten Studierenden zeigt deutlich, dass dieser zunächst als „Experiment“ gedachte Weg ein richtiger ist, um die Hochschulen für eine große Zahl von Menschen zu öffnen. Manche Autorinnen und Autoren bezeichnen die Open Universities gar als die wichtigste Innovation in der Hochschulreform der 1960/1970er Jahre (MacKenzie, Postgate & Scupham, 1975). Aber warum leisten diese Hochschulen das, was traditionelle Hochschulen oftmals auch nach mehr als 50 Jahren Erfahrung mit der Idee der Öffnung der Hochschulen nicht zustande bringen? Vielleicht liegt es an den von Peters (2008b) skizzierten Erfolgsfaktoren, welche die Open Universities so erfolgreich machen: *„The Open University [...] became famous for its open entrance policy, its focus on teaching adults, and for its extraordinary success in producing more graduates than all other universities of the country put together. [...] Distance Education paves the way from elitist education to mass education“* (S. 227f.).

¹⁶Informationen für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber. <http://www.fernuni-hagen.de/studium/studienangebot/bachelorstudiengaenge/zugangspruefung/index.shtml> (Zugriff am 21.03.2014).

¹⁷Stand August 2011: Studienanfängerinnen und -anfänger in NRW insgesamt 3.691, davon FeU 2.384 (65 %), <http://www.fernuni-hagen.de/universitaet/newsletter/lehreundweiterbildung/25-news-ohne-abi.shtml> (Zugriff am 19.12.2014).

Auch wenn problematische Rahmenbedingungen wie festgelegte Einschreibphasen, getaktete Studienorganisation und vor allem die allgemeine Hochschulreife als notwendige Regelzugangsberechtigung der Idee einer Öffnung der Hochschule im Sinne des lebenslangen Lernens gegenüberstehen, so darf auch die FernUniversität in Hagen als eine Hochschule bezeichnet werden, welche vielen Menschen überhaupt erst die Chance auf ein Studium ermöglicht hat. Der Großteil der Studierenden könnte an einer traditionellen Hochschule nicht studieren und dies nicht, weil die Zugangsberechtigungen fehlten, sondern vor allem, weil die Struktur des Studiums nur an der FernUniversität Hagen so angelegt ist, dass auch neben beruflichen oder sonstigen Verpflichtungen ein erfolgreiches Studium möglich wird (von Prümmer, 2012). Die fehlende Präsenz wird zwar seitens der Studierenden durchaus als herausfordernd geschildert, aber gerade die stetige Implementierung und Verbesserung neuer Informations- und Kommunikationsmittel via Internet hilft, diesen vermeintlichen Nachteil in einen der größten Vorteile umzumünzen. So wird perspektivisch für eine konsequent weitergedachte Öffnung der Hochschulen der freie Zugang zu Lernmaterialien, den sogenannten Open Educational Resources (OER), oder freien elektronischen Bildungsressourcen von zentraler Bedeutung sein (Baumgartner & Zauchner, 2010). Das Versprechen von „anytime, anywhere, anyhow“ kann nämlich durchaus in den Kosten für ein Studium untergehen und nicht zuletzt deswegen stehen einige Autorinnen und Autoren diesem Versprechen durchaus kritisch gegenüber (Friesen, 2008). Freier Zugang zu Lernmaterialien ist seit Beginn der 2000er Jahre, als das Massachusetts Institute of Technology entschieden hat, alle Kursunterlagen zur freien Verfügung ins Internet zu stellen (MIT OpenCourseWare), auch ein zentraler Aspekt des Bestrebens, nicht nur die Hochschulen, sondern Bildung an sich für alle Menschen zu öffnen. Inzwischen werden auch durch die Europäische Kommission Projekte zu OER (seit 2007 z. B. Open eLearning Content Observatory Services, OLCOS) gefördert. Flankiert wird diese Entwicklung durch zahlreiche andere Bestrebungen, wie der Open Access Bewegung bzgl. wissenschaftlicher Publikationen (z. B. Open Access Journale, vgl. Zawacki-Richter, Anderson & Tuncay, 2010), der Open Source Bewegung (z. B. Lernplattform Moodle, Betriebssystem Linux, „Fairphones“, etc.) oder der rasanten Entwicklung von Massive Open Online Courses (MOOCs). Im Rahmen der UNESCO-Erklärung (2002) zu „Open Courseware for Higher Education in Developing Countries“ wurden zahlreiche Initiativen ins Leben gerufen, den Austausch sowie Modifikationen von offenen Lernmaterialien geregelt zu forcieren (z. B. creative commons).

Letztlich können die Open Universities als beeindruckendes Vorbild für traditionelle Präsenzuniversitäten beschrieben werden, sich neuen Zielgruppen zu öffnen und Studienformate zu entwickeln, welche wirklich auf die Bedürfnisse aller Zielgruppen an ihrer Hochschule angepasst sind. Durch den verstärkten Einsatz von Online-Lehr- und Lernformen entstehen zunehmend „mixed-mode“ Universitäten (Peters, 2001). Die aktuell in Deutschland politisch initiierten Förderprojekte haben das Potential, die

deutsche Hochschullandschaft nachhaltig umzugestalten. Hochschulen sehen sich zunehmend mit der Differenzierung ihrer Studierendenschaft konfrontiert, welche mit den traditionellen Lehr-Angeboten unzufrieden sind und sich flexiblere Studienmodelle wünschen (vgl. Stöter, 2013). Es sind also nicht nur vermeintlich „neue“, nicht-traditionell Studierende, welche eine Öffnung der Hochschulen fordern, sondern auch die „klassische“ Klientel der Hochschulen. Wie die Hochschulen mit diesen doppelten Herausforderungen umgehen, welche Formen der Institutionalisierung diese Öffnungsprozesse an Hochschulen auslösen und wie neue Lehr-Angebote für all diese Bedürfnisse der unterschiedlichen Zielgruppen für die Zukunft aussehen könnten, werden die spannenden Fragen der kommenden Dekade. Die Open Universities können hierbei als Beispiel dienen.

Literatur

Alheit, Peter; Rheinländer, Kathrin & Watermann, Rainer (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere - Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 577–606.

Bartels, Jörn (1986). Absolventen des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft. Eine empirische Untersuchung. FernUniversität, Hagen.

Baumgartner, Peter & Zauchner, Sabine (Hrsg.). (2010). *Freie elektronische Bildungsressourcen - Schritte zum Verständnis eines internationalen Phänomens*. Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie. Innsbruck: StudienVerlag.

Bell, Robert E. & Tight, Malcolm (1993). *Open universities: a British tradition?* Milton Keynes, UK: Open University Press.

Friesen, Norm (2008). Critical Theory: Ideology Critique and the Myths of E-Learning. *Ubiquity*, 2008 (June). doi:10.1145/1386858.1386860

Gould, Samuel B. & Cross, Kathryn Patricia (Hrsg.). (1977). *Explorations in non-traditional study*. San Francisco: Jossey-Bass.

Groten, Hubert (1992). *The Role of Study Centres at the Fernuniversität*. Open Learning, Vol. 7, No. 1, pp. 50–56.

GV.NRW., *Gesetz- und Verordnungsblatt* (2010). Ausgabe 2010 Nr. 9 vom 12.3.2010 Seite 155–164. http://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/studium/berufsbildungshochschulzugangsverordnung_8-maerz-2010_miwft_nrw.pdf (Zugriff am 28.04.2012)

Kerres, Michael; Hanft, Anke; Wilkesmann, Uwe & Wolff-Bendik, Karola (Hrsg.). (2012). *Studium 2020 - Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.

Knapp, Laura G.; Kelly-Reid, Janice E. & Ginder, Scott A. (2011). *Enrollment in Post-secondary Institutions, Fall 2009; Graduation Rates, 2003 & 2006 Cohorts; and Financial Statistics, Fiscal Year 2009*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics.

Landtag NW. (1974) Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage 20 der Fraktion der F.D.P. - Drucksache 7/3159- S. 87–116 in: Rau, Johannes (Hrsg.), *Die neue Fernuniversität. Ihre Zielsetzung, ihr Aufbau und ihre geplante Arbeitsweise*. Düsseldorf, 1974.

MacKenzie, Norman; Postgate, Richmond & Scupham, John (1975). *Open learning systems and problems in post-secondary education*. Paris: UNESCO.

Moore, Michael G. & Kearsley, Greg (1996). *Distance education: A systems view*. Wadsworth: Belmont.

MWF, Ministerium für Wissenschaft und Forschung NRW (1993). *Handbuch Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. Teil 2: Die Hochschulen. Daten, Studienangebote, Anschriften*. Düsseldorf, 1993.

Peters, Otto (1981). *Die FernUniversität im fünften Jahr. Bildungspolitische und fernstudiendidaktische Aspekte. Bericht des Gründungsrektors*. Köln.

Peters, Otto (2008a). The contribution of open and distance education to lifelong learning. In Jarvis, Peter (Hrsg.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (S. 223–237). Milton Park, New York: Routledge.

Peters, Otto (2008b). Transformation through open universities. In Evans, Terry; Haughey, Margaret & Murphy, David (Hrsg.), *International handbook of distance education* (S. 279–302). Bingley, UK: Emerald Publishing.

von Prümmer, Christine (1997) *Frauen im Fernstudium. Bildungsaufstieg für Töchter aus Arbeiterfamilien*. Campus Verlag, Frankfurt/M.

von Prümmer, Christine & Rossié, Ute (2009). *Akademiestudierende an der FernUniversität. Wintersemester 2008/09 – Kurzbericht –*. FernUniversität, Hagen.

von Prümmer, Christine (2010). *Unlocking new doors: Access to degree programs for non-traditional students*. Paper presented at: CNIÉ 2010 International Conference, May 16–19, 2010, St. John NB, Canada

von Prümmer, Christine (2012). „Das ist die einzige Möglichkeit für mich überhaupt zu studieren ... „ Eine Untersuchung zur Situation von Studentinnen und Studenten im Fernstudium. Befragung der Drittsemester im WS 2010/11. FernUniversität, Hagen.

Rossié, Ute (2011). *Befragung der Beruflich Qualifizierten an der FernUniversität*. FernUniversität, Hagen.

Stöter, Joachim; Bullen, Mark; Zawacki-Richter, Olaf & von Prümmer, Christine (2014). From the back door into the mainstream – learner characteristics in the context of lifelong learning. In Zawacki-Richter, Olaf & Anderson, Terry (Hrsg.), *Online distance education - Towards a research agenda*. Athabasca, Edmonton, Canada: Athabasca University Press.

Stöter, Joachim (2013). Nicht traditionell Studierende im Hochschulkontext. In Hanft, Anke & Brinkmann, Katrin (Hrsg.): *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann. 53–65.

Tait, Alan (1999). The convergence of distance and conventional education. In Mills, Roger & Tait, Alan (Hrsg.), *The convergence of distance and conventional education: Patterns of flexibility for the individual learner* (S. 141–148). London: Routledge.

Tait, Alan (2000). Planning student support for open and distance learning. *Open Learning*, 15(3), 287–299.

Tait, Alan (2008). What are open universities for? *Open Learning*, 23(2), 85–93.

Teichler, Ulrich & Wolter, Andrä (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, (2), 64–80.

Wilson, Harold (1971). *The Labour Government 1964–1970*. London: Weidenfeld/ Michael Joseph.

Zawacki-Richter, Olaf; Anderson, Terry & Tuncay, Nazime (2010). The growing impact of open access distance education journals - a bibliometric analysis. *Journal of Distance Education*, 24(3). Abgerufen von <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/661>

Zawacki-Richter, Olaf; Kourotchkina, Anna & Bäcker, Eva Maria (2011). Überblick über das Hochschulwesen der Russischen Föderation, insbesondere über die Entwicklung des Fernstudiums. *Das Hochschulwesen - Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, 59(3), 74–82.

Manuskript eingereicht: 01.04.2014
Manuskript angenommen: 23.10.2014

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter
Dipl. Psych. Joachim Stöter
Dr. Christine von Prümmer
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät I
Arbeitsbereich Weiterbildung & Bildungsmanagement (we.b)
26111 Oldenburg
E-Mail: olaf.zawacki.richter@uni-oldenburg.de
E-Mail: j.stoeter@uni-oldenburg.de
E-Mail: christine@vonpruemmer.de

Olaf Zawacki-Richter ist Professor für Wissenstransfer und Lernen mit neuen Technologien an der Fakultät für Bildungs- und Sozialwissenschaften und dem Center für lebenslanges Lernen an der Universität Oldenburg. Er ist wissenschaftlicher Leiter des Master of Distance Education and E-Learning Studiengangs, der gemeinsam mit dem University of Maryland University College (USA) angeboten wird, sowie Mitherausgeber der Zeitschriften „International Review of Research in Open and Distance Learning“, „Distance Education“, „Open Learning“, „Interdisziplinäres Journal für Technologie und Lernen“ sowie des „eLearn Magazine“.

Dr. Christine von Prümmer, ehemalige Leiterin der Stabsstelle Evaluation an der Fern-Universität, ist als Evaluatorin und Institutional Researcher im Bereich Fernstudium und E-Learning tätig. Sie ist Consultant für Gender Issues in (Virtual) Open and Distance Learning Environments sowie für Fernstudienforschung mit besonderer Berücksichtigung des Zugangs und der Situation von Frauen in Fernstudium und E-Learning. Seit 2008 ist sie Evaluationsbeauftragte der Hagen Law School.

Dipl. Psych. Joachim Stöter ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Wissenstransfer und Lernen mit neuen Technologien an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und in verschiedenen BMBF-geförderten Projekten tätig. Sein Promotionsvorhaben behandelt die Charakteristika heterogener Zielgruppen an Hochschulen, Mediennutzungstypen im Lehr-Lern-Kontext sowie Fragen der nachhaltigen Verankerung von Weiterbildungsstrukturen.

Der Zugang nicht-traditionell Studierender zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Erfordernisse an die Didaktik in der Studiengangsentwicklung

Romy Rahnfeld, Jan Schiller

Der Aufbau neuer Studienformate, insbesondere in der wissenschaftlichen Weiterbildung, stellt eine Kernaufgabe der Öffnung der Hochschulen in Richtung beruflich Qualifizierter und des lebenslangen Lernens dar. Zwischen nicht-traditionell Studierenden und den „traditionellen“ Studierenden der grundständigen Präsenzstudiengänge bestehen signifikante Unterschiede. Aufzuzeigen, welche Strategien zur Bewältigung dieser Herausforderungen eingesetzt werden können, ist das Ziel dieses Beitrags. Dazu werden auf der Grundlage empirischer Daten die Besonderheiten der Zielgruppe nicht-traditionell Studierender hervorgehoben und erfolgreiche didaktische Praktiken in Form konkreter Blended-Learning-Szenarien vorgestellt.

1 Einführung

Der vorliegende Beitrag basiert auf empirischen Befunden aus dem Verbundprojekt „Open Competence Center for Cyber Security“ (Open C³S) des Bundeswettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Open C³S ist derzeit die größte Aus- und Fortbildungsinitiative im deutschsprachigen Raum auf dem Gebiet der Cybersicherheit.¹ Ziel dieser Initiative ist es, dringend benötigte Sicherheitsexperten aus- und fortzubilden, um mit einer sicheren IT-Infrastruktur die Informationsgesellschaft zu stärken. Die Bezeichnung „Open“ steht im weitesten Sinne für die Öffnung von Studienprogrammen für nicht-traditionell Studierende. Es werden Vorbereitungs- und Brückenkurse, ein Bachelor- und Masterstudiengang sowie Studienangebote auf Zertifikatsbasis entwickelt und erprobt. Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen runden das Vorhaben ab.

Im Folgenden werden zunächst zentrale Begriffe geklärt und die Betrachtungsdimensionen umrissen. Darauf aufbauend erfolgt die Darstellung der Erkenntnisse aus der Evaluation anhand der unterschiedlichen Studienformate und Beobachtungskriterien. Es zeigt sich, welche besonderen Bedürfnisse nicht-traditionell Studierende in Bezug auf Qualifikation, Kompetenz und zeitliche Ressourcen mitbringen. Im Anschluss daran wird auf die didaktischen Konzepte des Projekts dezidiert eingegangen und eine

¹An Open C³S sind bundesweit insgesamt neun Hochschulen beteiligt. Weitere Informationen unter: <https://open-c3s.de>

Bewertung anhand der Evaluationsergebnisse vorgenommen. Dabei wird explizit darauf verwiesen, welche Konzepte sich in der Praxis bewährt haben und welche kritischen Punkte besondere Beachtung finden müssen.

1.1 Nicht-traditionell Studierende und wissenschaftliche Weiterbildung

Der Begriff „nicht-traditionell Studierende“ scheint in Anbetracht der aktuellen Reformentwicklungen im europäischen Hochschulraum in aller Munde (vgl. *Nickel/Duong 2012, S. 17*). Gleichzeitig werden oft unterschiedliche begriffliche Trennlinien zu den „traditionellen“ Studierenden gezogen (vgl. *Teichler/Wolter 2004, S.70ff*). Daher soll an dieser Stelle kurz umrissen werden, auf welche Merkmale der vorliegende Text rekurriert. Grundsätzlich handelt es sich bei nicht-traditionell Studierenden in Open C³S um berufstätige Absolvierende des zweiten und dritten Bildungswegs. Diese Gruppe zeigt sich erwartungsgemäß stark heterogen bezüglich des Verlaufs der Bildungskarrieren, sozialer Herkunft, Berufstätigkeit, Lebensalter und Lebenslage. Der Terminus wird daher im Folgenden adäquat zu den Zielen wissenschaftlicher Weiterbildung geformt: Er umfasst all jene Studierende, die berufsbegleitende Programme im Hochschulbereich absolvieren. Aspekte von Berufstätigkeit, Hochschulzugangsberechtigung, Teilzeit- und Fernstudium sind zentral. Auf diese Weise zeigt sich die Gruppe der nicht-traditionell Studierenden in erster Linie als eine Gruppe besonderer Bedürfnisse und Anforderungen, auf die im folgenden Beitrag explizit Bezug genommen wird.

Lebenslanges Lernen stellt einen Prozess der Bildungsexpansion dar, der sich in einer breiten Palette der angebotenen Formate am Weiterbildungsmarkt spiegelt.² Da der Öffnungsprozess der Hochschulen für nicht-traditionelle Zielgruppen im vorliegenden Beitrag eine zentrale Rolle einnehmen soll, liegt der Fokus auf der Schnittstelle zwischen beruflichem Lernumfeld und der akademischen Bildungswelt. Diese Schnittstelle erweist sich gerade in didaktischer Hinsicht als Hürde, die nur mit großer Anstrengung seitens der zukünftigen nicht-traditionell Studierenden als auch der Hochschulen überwunden werden kann, wie im Folgenden gezeigt wird.

1.2 Bildungspolitische Einordnung von Open C³S und methodisches Vorgehen

Auch wenn die rechtlichen Rahmenbedingungen berufsbegleitenden Studierens geklärt scheinen (*Jürgens/Zinn 2012, S.34; LHG 2012, §59*) – wenn auch föderal differenziert – und eine Vielzahl an Angeboten besteht, so sind die Anteile der Hochschulen am gesamten Weiterbildungsmarkt äußerst gering (vgl. *Bargel 2013, S. 84f; Hanft/Zilling 2011, S. 84; Wolter 2011, S.18ff*). Zudem wird darauf hingewiesen, dass es trotz

²Die Vielfalt der Angebote, ihre Ursache sowie ihre politische und ökonomische Dimension sollen hier nicht im Fokus stehen, vgl. dazu vor allem *Graßl 2008; Hanft/Zilling 2011*, auch: *Bargel 2013; Wissenschaftsrat 1998; Pellert 2010, S. 35ff*

der formalrechtlichen Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte bisher eine vergleichsweise geringe Nachfrage entsprechender Studieninteressenten gibt (s. *Schwabe-Ruck/Schlögl 2014*).

Um diesem Umstand zu begegnen, wurde 2008 der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung ins Leben gerufen, dessen Ziele „die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern, einen schnelleren Wissenstransfer in die Praxis zu gewährleisten und die Profilbildung der Hochschulen im Bereich des lebensbegleitenden Lernens zu unterstützen“³ umfassen. An politischem Willen und Zukunftsperspektiven mangelt es nicht.⁴

Die im Verbundprojekt Open C³S zu entwickelnden Studienprogramme befinden sich derzeit in einem als Pilotphase bezeichneten Modellversuchsstadium. Die Studierendenbefragung verlief in zwei Schritten: Zu Beginn eines jeweiligen Studienprogramms wurden die Erwartungen der Teilnehmenden gegenüber einem Studium und am Ende die Einschätzung zu modulspezifischen Aspekten sowie Lehrqualität mithilfe von Online-Fragebogen im Zeitraum von Oktober 2013 bis März 2014 erfasst.⁵

1.3 Typen wissenschaftlicher Weiterbildung in Open C³S und Beobachtungskriterien

Die Studienprogramme in Open C³S stellen drei klar voneinander abgrenzbare Ansätze der wissenschaftlichen Weiterbildung mit unterschiedlichen Zieldimensionen dar, die im Folgenden dargestellt werden:

- die Heranführung an die „Lernumgebung“ Hochschule, Studienbefähigung und Qualifikation („*Studium Initiale*“ bestehend aus Vor- und Brückenkursen),
- die auf einzelne Themenfelder und geringen zeitlichen Umfang ausgerichtete Kompetenzvermittlung auf akademischer Grundlage („*Open C³S Zertifikatsprogramm*“ ohne Zulassungsbeschränkung bestehend aus einzelnen Zertifikatsmodulen),
- die Anpassung klassischer Studienformate an neue Zielgruppen (*Bachelorstudien-gang*).

Allen drei Studienprogrammen ist gemein, dass sie berufsbegleitend studierbar sein sollen. Die verschiedenen Programmformen bringen unterschiedliche Anforderungen

³Quelle: <http://www.offene-hochschulen.de/> [07.03.2014] (Webseite der wissenschaftlichen Begleitforschung)

⁴Vgl. auch: *Seger/Beuthel/Schmiede 2009, S. 177f.*

⁵Stand zum Redaktionsschluss, fortlaufend. Ausführliche Informationen und Materialien zu Erhebungsdesign und -verfahren wurden auf der Programmwebseite veröffentlicht (etwa *Schiller 2014a, Schiller 2014b*).

und Zulassungsbeschränkungen mit sich, die sich als Öffnungsrichtungen von Hochschulen beschreiben lassen. Daher fungieren die Programme im Folgenden als übergreifende Kategorien, innerhalb derer die didaktischen Konzepte zur Anwendung kommen.

Zur Erschließung der unterschiedlichen Anforderungen wurden zwei Hauptaspekte bestimmt, die im Bereich der berufsbegleitenden Weiterbildung den Rahmen der Möglichkeiten determinieren. Diese beiden Aspekte sind vom Standpunkt der Studierenden wie auch vom Standpunkt der Organisation (und damit der didaktischen Programmplanung) in Balance zu bringen: (1) *Qualifikations- und Kompetenzziele*, (2) *Zeitliche Ressourcen*.

Qualifikation und Kompetenz werden einerseits differenziert, da sie in zwei Richtungen weisen: Qualifikation in Form von Bildungszertifikaten ist elementar für den Bildungsaufstieg⁶, Kompetenzerwerb als Zuwachs an Befähigung für die Erhaltung oder Weiterentwicklung der (fachlichen) Expertise. Gleichwohl bilden sie gemeinsam den Bereich des Kompetenzerwerbs. Dieser ist vom organisatorischen Bereich der zeitlichen Ressourcen zu unterscheiden. Unter diesen wird die Menge an Zeitstunden gefasst, die eine Teilnehmerin bzw. ein Teilnehmer wöchentlich für alle Studienaktivitäten (Lernen, Anreisen, Teilnahme an Lehrveranstaltungen etc.) in Abhängigkeit zu ihren/seinen beruflichen und familiären Verpflichtungen aufwenden kann.

Qualifikations- und Kompetenzziele der Studierenden wurden in Open C³S vor allem durch die Befragungskategorien Studienmotivation, Studienziele und Entscheidungsfaktoren erhoben (s. *Schiller 2014b*), während Informationen zu den zeitlichen Ressourcen primär über die Bewertung der Vereinbarkeit von Studium und anderen Lebensbereichen, dem angegebenen Zeitaufwand und dem Feedback zu Schwierigkeiten bei der Teilnahme an den Modulen gewonnen wurden. Nach einer empirisch basierten Bestandsaufnahme und Zielgruppenanalyse zu den genannten Aspekten werden in einem dritten Schritt die angewandten didaktisch-organisatorischen Konzepte aus der Studiengangentwicklung von Open C³S dargestellt.

2 Studium Initiale

Das „Studium Initiale“ zielt auf eine Unterstützung bei der Aufnahme eines Hochschulstudiums, fachliche und fachübergreifende Vorbereitung auf ein Studium sowie das Ausgleichen oder Auffrischen fehlender oder vor längerer Zeit erworbener Kompetenzen beruflich qualifizierter Personen. Es setzt sich aus sechs Kursen zusammen und

⁶Im Sinne der vertikalen Mobilität innerhalb sozialer Schichtung, siehe dazu etwa *Graßl 2008*, S. 110ff. Zur Differenzierung der Begriffe siehe auch *Allmendinger/Leibfried 2003*.

hat eine Dauer von sechs Monaten. Die Entwicklung des „Studium Initiale“ erfolgte hauptsächlich unter folgenden Überlegungen:

- Das Kursangebot trägt maßgeblich zur Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionell Studierende bei.
- Es bereitet zukünftige Studierende des Bachelorstudiengangs „IT-Sicherheit“ auf die Anforderungen in einem Studium vor und trägt dazu bei, die Wahrscheinlichkeit eines späteren Studienabbruchs zu minimieren.
- Es begleitet Studierende und ermöglicht das Ausgleichen fehlender fachlicher, sprachlicher oder sozialer Kompetenzen sowie Fertigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens.

Im Laufe der Programmentwicklung war es zudem möglich, die Erlangung einer fachgebundenen, derzeit in Baden-Württemberg gültigen Hochschulzugangsberechtigung durch das erfolgreiche Absolvieren des „Studium Initiale“ zu erreichen. Damit trägt das „Studium Initiale“ auch unabhängig von anderen Programmen in Open C³S zur Qualifizierung nicht-traditionell Studierender bei. Es ist Ziel, die Hochschulzugangsberechtigung auf eine bundesweite Gültigkeit zu erweitern, zumal sich die neun beteiligten Partnerhochschulen in unterschiedlichen Bundesländern befinden. Im Zuge der Programmentwicklung wurden die enormen Hürden des föderalen Bildungssystems deutlich, die über eine bundesweit gültige Hochschulzugangsberechtigung für die Studierenden wie für die Programmplanung gesenkt würden. Zukünftige Änderungen der gesetzlichen Rahmenbedingungen werden hier ausschlaggebend sein.

Qualifikations- und Kompetenzziele

Die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Zielgruppen deckt zwangsläufig die Diskrepanz zwischen der Lernumgebung Hochschule und den betrieblichen Lernorten auf. Der Modus der Kompetenzvermittlung und -aneignung in Studiengängen und seine Differenz zur innerbetrieblichen Weiterbildung formuliert die Kernaufgabe des „Studium Initiale“: Die zertifizierte Studienbefähigung (Qualifikation) und tatsächliche Studienbefähigung (Kompetenz) der Absolventinnen und Absolventen. Aus diesem Grund teilt sich das Angebot in Open C³S in Vor- und Brückenkurse: Während erstere fachliche Grundlagen bieten (etwa Mathematik), zielen letztere (wissenschaftliches Arbeiten und Schlüsselkompetenzen, Englisch) auf fachübergreifende Kompetenzen ab. Diese entsprechen dem Deutschen Qualifikationsrahmen Niveau 6 und begründen ECTS-Punkte⁷. Beide Dimensionen sind im Modellversuch von Open C³S gleichermaßen relevant: Drei Viertel (75 %) der Befragten gaben an, dass bei ihrer

⁷Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, s. www.dqr.de [11.07.2014], ECTS = European Credit Transfer and Accumulation System.

Wahl des Programms der Erwerb neuer Lernmethoden und Fähigkeiten besonders wichtig war, für alle Befragten (100 %) galt dies für die Erlangung neuer (fachlicher) Kenntnisse oder das Auffrischen von Kenntnissen (*Schiller/Rahnfeld 2014a*)⁸.

3 Das Zertifikatsprogramm

Die Hochschulzertifikatsstudien stehen für eine gezielte wissenschaftliche Weiterbildung im Bereich Cyber-Sicherheit. Sie umfassen derzeit 35 jeweils in sich abgeschlossene Studienmodule zu den Themenschwerpunkten Sicherheit, Forensik, Kryptographie, Recht, Politik und praktische Informatik. Ein Modul hat eine Dauer von zwei Monaten. Die Teilnahme unterliegt keinen Zulassungsbeschränkungen. Der erste Block mit vier Modulen wurde im Modellversuch bereits evaluiert.

3.1 Qualifikations- und Kompetenzziele

Die Gestaltung der Lehre in einem Zertifikatsprogramm bedeutet für Hochschulen einen großen Schritt in Richtung des bislang hauptsächlich privatwirtschaftlich organisierten Weiterbildungsmarkts. Er zeichnet sich durch einen starken inhaltlichen und/oder methodischen Fokus aus. Damit geht eine starke Modularisierung in einzelne Lehreinheiten einher, die einzeln oder in sogenannten Profilen kumulativ entsprechend einer Tätigkeitsbeschreibung (z. B. Datenträgerforensiker) studiert werden können. Da die Kernkategorie akademischer Ausbildung - Zertifizierung der Bildungsinhalte durch Studienabschlüsse - hier nur bedingt zum Tragen kommt, fällt den Modulhalten eine erhöhte Bedeutung zu. So gaben 97 Prozent der Studierenden des Modellversuchs an, sich aus persönlichem Interesse am Thema weiterbilden zu wollen, jedoch nur 8,3 Prozent, eine Gehaltserhöhung anzustreben. Auch der Einstieg in ein neues Berufsfeld (38,9 %) oder der berufliche Aufstieg in höhere Positionen (33,3 %) stellen keine Primärziele dar. Die Auswertung der offenen Nennungen betont hier die persönliche Kompetenzerweiterung. Die Aktualität der Inhalte und der Bezug zwischen Theorie und Praxis werden bei den Erwartungen an Zertifikatsmodule als wichtig (100 %) oder sehr wichtig (92,1 %) bewertet. Offene Nennungen zu den Erwartungen an die Modulteilnahme bestätigen diese Angaben. Die Umsetzung der erlernten Inhalte und Kompetenzen in der täglichen Arbeit, also die Erweiterung der eigenen Befähigung und der fachliche Wissenszuwachs, werden häufig genannt (*Schiller/Rahnfeld 2014e*).

Die zertifizierte Qualifikation in Form des verliehenen Hochschulzertifikats wird von 80,4 Prozent als wichtig bei der Wahl des Programms angegeben. Dies verweist auf mehrere Annahmen: Die hohe Heterogenität der Bildungskarrieren und Berufsbilder

⁸Für Stichprobengröße und Erhebungszeiträume s. Quellenverzeichnis.

aufgrund weniger Ausbildungsberufe im Berufsfeld Cyber Security erhöht einerseits die Nachfrage nach passenden Weiterbildungsangeboten mit Bildungszertifikaten, andererseits wird durch die extrem kurze Halbwertszeit des Fachwissens der Lernort Hochschule durch seine institutionelle Nähe zum Forschungsbetrieb als besonders wertvoll angesehen. Daten zu Vorbildung und Beruf der Teilnehmenden stützen diese These: Nur etwa die Hälfte gab an, eine IT-Ausbildung abgeschlossen zu haben (48,2%). Von 53,6 Prozent, die bereits ein Hochschulstudium abgeschlossen hatten, gaben allerdings nur 17,9 Prozent an, dass es sich dabei um ein IT-Studium handelte (Schiller/Rahnfeld 2014d). Auch hier stützen offene Nennungen die Annahme: Für einen Teil der Befragten sind neben den genannten Zielen auch Aspekte der Bildungsplanung von Bedeutung, etwa zur Vorbereitung auf geplante spätere Studienzeiten (Schiller/Rahnfeld 2014e).

3.2 Zeitliche Ressourcen

Die stark eingeschränkte zeitliche Verfügbarkeit berufstätiger Studierender lässt sich als Grund für die Entscheidung für ein Zertifikatsangebot und gegen die Teilnahme an einem vollständigen Studienprogramm mit akademischem Abschluss belegen. Die Möglichkeit, einzelne Module studieren zu können, war für 91,0 Prozent der Teilnehmenden ausschlaggebend bei der Wahl des Zertifikatsprogramms, die relativ kurze Dauer für immerhin 78,6 Prozent. Auf didaktischer Ebene war die Moduldurchführung als Online-Veranstaltung für fast drei Viertel wichtig (73,2%). Die entscheidende Bedeutung des Faktors Zeit wird durch die qualitativ erhobene Kritik an der Moduldurchführung unterstrichen: Abweichungen vom Terminplan wurden als besonders schwer zu bewältigen genannt. Die Mehrdimensionalität der Verpflichtungen macht eine Synchronisation mit allen anderen Lebensbereichen unabdingbar, insbesondere der Ausübung einer Vollzeitbeschäftigung durch die meisten Teilnehmenden (83,9%). Gerade Schichtdienstleistende sind auf eine frühzeitige und verbindliche Terminplanung angewiesen (Schiller/Rahnfeld 2014f).

Aus der Perspektive des Gender Mainstreaming ist zwar ein für MINT-Fächer nur durchschnittlicher Anteil an weiblichen Studierenden (10,9%) festzustellen, überraschender Weise waren jedoch alle Teilnehmenden, die angaben, in oder nach der Elternzeit zu studieren, männlich. Einer dieser Befragten nannte explizit die zeitliche Belastung durch Beruf und Familie als Grund für die Wahl des Zertifikatsprogramms. Positiv ist daher zu werten, dass nur etwa ein Viertel aller familiär Verpflichteten (27,8%; n=18) angab, ihre familiäre Situation sei mit dem Zertifikatsprogramm „nicht so gut“ zu vereinbaren, knapp zwei Drittel jedoch mit „überwiegend gut (55,6%) bis „sehr gut“ (5,6%) antworteten (Schiller/Rahnfeld 2014f).

4 **Berufsbegleitender Bachelor IT-Sicherheit**

Die Entwicklung berufsbegleitender Studiengänge operiert maßgeblich auf der Ebene der Anpassung von Curricula und der Transformation bestehender Strukturen und Studienmaterialien in neue Formen der Studienorganisation. Gleichzeitig stellt diese Studienform die an den Hochschulen bislang am meisten etablierte Form wissenschaftlicher Weiterbildung dar.⁹ Entsprechend dem integrierten didaktischen Ansatz bedeutet dies für den Bachelorstudiengang in Open C³S eine Umsetzung der Studieninhalte in das allgemeine Blended-Learning-Konzept. Da der Workload des berufsbegleitenden Bachelors mit 180 ECTS-Punkten dem grundständiger Präsenzstudiengänge entspricht, muss zur Wahrung der Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit die Studiendauer auf neun Semester gestreckt werden. Dazu soll ein Zeitaufwand von 600 Stunden pro Semester nicht überschritten werden (20 ECTS). Gleichzeitig muss der Studiengang den üblichen Anforderungen hinsichtlich Modularität und Flexibilität entsprechen. Mit Hilfe eines eigens entwickelten Anrechnungsverfahrens können bei bestimmten Voraussetzungen berufspraktisch erworbene Kompetenzen angerechnet und somit die Studiendauer verkürzt werden, was die notwendigen zeitlichen Ressourcen erheblich beeinflussen kann.

4.1 **Qualifikations- und Kompetenzziele**

Durch die zertifizierte Gleichwertigkeit berufsbegleitender oder in Teilzeit absolvierter Studienprogramme gestalten sich die primären Motivationen der Studierenden bezüglich des Qualifikationserwerbs relativ analog zu denen in grundständigen Studienprogrammen. Die Curricula entsprechen weitgehend denen vergleichbarer Studiengänge. Trotzdem bleibt das Interesse an den fachlichen Inhalten die wichtigste Studienmotivation. Die ungleich höhere Zeitdauer legt zwar die Sichtweise seitens der Studierenden nahe, das Programm als Investition (erheblicher) Ressourcen in den Bildungsabschluss zu betrachten, nicht als vorrangig kompetenzerweiternde Weiterbildungsmaßnahme, dies deckt sich aber bisher nicht mit den erhobenen Meinungen. In offenen Nennungen beschrieb der überwiegende Teil der Studierenden den Zugang zu aktuellem Fachwissen im Zusammenhang mit und parallel zur beruflichen Praxis als Hauptziel. Interessant ist hierbei auch, dass es für die meisten Befragten unerheblich war, ob sie an einer Universität oder einer Fachhochschule studieren (*Schiller/Rahnfeld 2014d*).

⁹ Für eine ausführliche Darstellung des Status quo siehe *Bargel 2013*.

4.2 Zeitliche Ressourcen

Die wöchentlich zu investierende Zeit für die berufsbegleitenden Studiengänge ist im Falle von Open C³S aufgrund der höheren Anzahl parallel laufender Module insgesamt höher als im Studium Initiale und im Zertifikatsprogramm. Dennoch bleiben der geplante und tendenziell der abgefragte tatsächliche Zeitaufwand pro Modul gleich. So gaben 64,7 Prozent der Befragten des evaluierten Bachelormoduls an, weniger als fünf Stunden wöchentlich für das Modul aufgewendet zu haben. Interessanter Weise planten dies zu Modulbeginn nur 41,2 Prozent. Mehr als zehn Stunden wöchentlich aufzuwenden gaben allerdings nur 5,9 Prozent an. Nicht überraschend gaben jeweils 76,5 Prozent an, am Wochenende und/oder am Abend Zeit für das Modul aufzubringen, 35,3 Prozent nannten auch „wann immer ich Zeit hatte“ (*Schiller/Rahnfeld 2014c*).

5 Didaktische Konzepte und reaktive Anpassungen

Die Studiengangentwicklung von Open C³S war von Anfang an auf die Frage gerichtet, auf welche Weise sich die unterschiedlichen Studienprogramme mit Hilfe eines übergeordneten didaktischen Konzepts verwirklichen lassen. Die Gemeinsamkeit aller Programme liegt zunächst in ihrer Zielgruppe: Alle Angebote sollten berufsbegleitend ausgerichtet sein und bundesweit offeriert werden. Daher lag es nahe, geeignete Blended-Learning-Formate zu entwickeln, die in allen Teilprojekten des Verbunds umgesetzt werden konnten. Im Folgenden wird dargestellt, welche der angewandten Konzepte sich in Anbetracht der bisherigen Ergebnisse bewährt haben und in der zukünftigen Regelbetriebsphase der Studienprogramme zur Anwendung kommen.

5.1 Studiengangentwicklung in neuen didaktischen Feldern

Die eingangs dargelegte massive Unterrepräsentation der Hochschulen im Sektor der wissenschaftlichen Weiterbildung, insbesondere bei berufsbegleitenden Angeboten, deckte sich mit der im Projekt beobachteten weitgehenden Unkenntnis der Fachexpertinnen und -experten mit den geplanten didaktischen Konzepten der Studienprogramme. Daher musste ein erster Schritt der Programmentwicklung darin bestehen, eine didaktische Grundlage für die eigentliche Entwicklung der Studieninhalte (Module) zu schaffen. Daraus folgte eine Konzeptentwicklung auf drei Ebenen, die den Blended-Learning-Gedanken aufgriff:

- a) Makroebene: Konzepte zum Studiengang-/Kursablauf
- b) Mesoebene: Konzepte zum integrierten Einsatz von Präsenz- und Online-Komponenten (Typen von Blended-Learning-Szenarien)
- c) Mikroebene: Beispiele einzelner Veranstaltungstypen und deren Ablauf sowie Prüfungstypen

Die Konzepte zum integrierten Einsatz von Präsenz- und Online-Komponenten wurden in Form einer Handreichung angefertigt und allen Projektmitarbeitern und -mitarbeiterinnen zur Verfügung gestellt. Die Ausgestaltung wurde dann angepasst und speziell auf die Anforderungen eines jeweiligen Studienprogramms zugeschnitten. Folgende Typen von Blended-Learning-Szenarien wurden aufgestellt:

- Modultyp 1: Mehrzweck I
- Modultyp 2: Mehrzweck II: Hausarbeit mit mündlicher Verteidigung
- Modultyp 3: Praxismodul: Projektarbeit
- Modultyp 4: Fallarbeit oder Praxismodul

Zu den einzelnen Modultypen wurden der Ablauf von Online- und Präsenz-Phasen, „Charakter“ (Wissensaneignung, -vertiefung oder -kontrolle), Veranstaltungstyp (Seminar, Vorlesung, Übung) und (Kommunikations-)Tools (Betreuerforum, Gruppenräume o. a.), ein Ablaufbeispiel, die Dauer, eine Empfehlung für ein Semester, in dem das Szenario eingesetzt werden sollte beschrieben sowie Tipps und Hinweise gegeben.

Im „Studium Initiale“ wurde bewusst auf eine Variation von Blended-Learning-Szenarien verzichtet. Stattdessen wurde ein beispielhafter Ablauf erstellt, der als geeignet empfohlen wurde. Da das „Studium Initiale“ der Vorbereitung nicht-traditionell Studierender dient und in der Dauer wesentlich kürzer als ein Studiengang ist, wird ein einheitlicher Ablauf von Präsenz- und Online-Veranstaltungen für sinnvoll erachtet. Maßgebliche Überlegung war hierbei, den nicht-traditionell Studierenden (insbesondere Personen des zweiten und dritten Bildungswegs) Kontinuität und damit Orientierung anzubieten.

Darüber hinaus wurde ein Leitfaden zur Entwicklung von Modulen erstellt. Dieser Leitfaden unterstützt Modulentwickler und Dozierende bei der Erstellung von Studienbriefen (einzelne Skripte für ein Modul) und zeigt Möglichkeiten in der Lehre bezüglich der Abstimmung von Präsenz- und Onlineveranstaltungen auf. Er enthält Tipps und Hinweise, die aus Erfahrungen mit dem an der Hochschule Albstadt-Sigmaringen bereits laufenden berufs begleitenden Masterstudiengang „Digitale Forensik“ abgeleitet wurden. Somit erhalten die Modulentwickler eine Orientierung und können ihre Arbeit anhand der Anhaltspunkte besser planen. Der Leitfaden wird kontinuierlich weiterentwickelt, sodass ein bedarfsorientiertes Nachschlagewerk für die Entwickler und alle am Lehrbetrieb Beteiligten entsteht.

5.2 Erfahrungen mit den Modultypen

Im Projektverlauf hat sich gezeigt, dass sich die unterschiedlichen Modultypen für unterschiedliche Zwecke bewährt haben. Daher sollen im Folgenden die Modultypen und die ihnen zugrundeliegenden Überlegungen einzeln dargestellt werden. Teilweise wurden im Zuge der Modulentwicklung Anpassungen vorgenommen, die mitunter zu negativen Effekten in der Durchführung führten. Dies soll anschließend im Rückgriff auf die Evaluationsergebnisse entsprechender Modulveranstaltungen verdeutlicht werden. Da sich die Modultypen 3: Projektarbeit und 4: Fallarbeit oder Praxismodul explizit an höhere Semester richten und zu diesen noch keine empirischen Erkenntnisse aus dem Modellversuch vorliegen, werden sie hier nicht behandelt.

5.2.1 Modultyp 1: Mehrzweck I

Dieser Modultyp wurde vorwiegend für die konsekutiven Studiengänge entwickelt und hat bisher im Zertifikatsprogramm und im Bachelorstudiengang Eingang gefunden. Von den bisher evaluierten Modulen kam er in fast allen zur Anwendung. Die untenstehende Darstellung verdeutlicht das Blended-Learning-Konzept:

Abb.1: Modultyp Mehrzweck I. Quelle: Eigene Darstellung

	I. Online-Phase (Vorbereitungsphase)	I. Präsenz-Phase	II. Online-Phase	III. Online-Phase	II. Präsenz-Phase
Ablauf					
„Charakter“	selbstständige Wissensaneignung + Wissenskontrolle, Wissensvertiefung	Wissensvermittlung, Wissensvertiefung, Besprechung des Gelernten und der Anwendung + erneute Anwendung	selbstständige Wissensaneignung + Wissenskontrolle, Wissensvertiefung	selbstständige Wissensaneignung + Wissenskontrolle, Wissensvertiefung	Modulprüfung
Veranstaltungstyp + (Kommunikations)-Tools	Online-Seminar (OS) + Betreuerforum, Onlinetest	Vorlesung + Übung	Online-Seminar (OS) + Betreuerforum	Online-Seminar (OS) + Betreuerforum	Präsenz-Prüfung
Beispiel	Bearbeitung Studienbriefe + Bsp. OV: Vorlesung zu 1 bedeutenden Thematik (Motivation, Anregung) → Weiterführung in Präsenzveranstaltung, Klärung v. Fragen, Vorbereitung auf 1. Präsenz-Phase	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vorlesung Themengebiet (TG) 1 → Übungen TG1 ■ Vorlesung Themengebiet TG2 → Übungen TG2 ■ Vorlesung Themengebiet TG3 → Übungen TG3 ■ Vorlesung Themengebiet TG4 → Übungen TG 4 	<p>1. Bsp. OS: Klärung v. Fragen</p> <p>2. Bsp. OS Experteninterview: Einladung eines externen Referenten zu einer bedeutenden Thematik – Diskussion</p>	OS: Klärung v. Fragen/ Prüfungsvorbereitung	Bsp.: Klausur
Dauer ca.	4 Wochen	2 Tage	4–8 Wochen		1–3 Tage
Empfehlung für Semester	Alle Semester, insbesondere niedrigere , da Präsenz-Phase im 2. Fünftel Kennenlernen, Austausch vis-à-vis ermöglicht. Insbesondere für nicht-traditionell Studierende von Bedeutung.				
Tipps & Hinweise	Nicht zu empfehlen ist: 1. Präsenzphase//II. Online-Phase = Prüfungsphase mit z. B. Referat und anschließender Anfertigung einer Hausarbeit. Zu empfehlen ist stattdessen: Um ein Referat zu halten, muss ein Thema tiefgreifend bearbeitet/durchdacht sein. Dies wird durch die vorherige schriftl. Ausarbeitung begünstigt. Aus dieser können dann gezielt Aussagen für ein Referat „zusammengefasst“ werden.				

Aufgrund der zeitlichen Flexibilität, insbesondere während der zweiten Online-Phase, lässt sich dieser Modultyp für verschiedene Zwecke in seiner Dauer anpassen. Bisher gestalten sich die Online-Phasen als wöchentlicher Wechsel von Online-Vorlesungen und -Sprechstunden, die als Tutorien fungieren. Dies wird von den Studierenden unterschiedlich bewertet, was sich jedoch auf die starke Heterogenität der Studierendengruppe in Bezug auf Vorwissen, bevorzugte Lernmethoden sowie die unterschiedlichen Lehrweisen der Dozierenden zurückführen lässt. Aus den offenen Nennungen der Zertifikatsmodule lässt sich ablesen, dass in allen Modulen positive wie negative Bewertungen abgegeben wurden, die sich jeweils auf die genannten Bereiche beziehen. Eine prinzipielle Ablehnung bestimmter Typen von Online-Veranstaltungen ließ sich jedoch nicht erkennen. Persönliche Präferenzen und die Sorgfalt bei der Umsetzung des Blended-Learning-Konzepts durch die Lehrenden scheinen daher eine dominante Rolle bei der Bewertung der Online-Veranstaltungen zu spielen.

Die Präsenzveranstaltungen sind aus didaktischer Sicht so positioniert, dass diese nach der ersten Modulhälfte bzw. dem ersten Drittel für Effekte des Vor-Ort-Lernens, der Sozialisation der Studierenden und der Motivation, am Modulende dann für die Wiederholung des Lehrstoffes und die Prüfungsleistung genutzt werden. Je nach Umfang des Moduls und der Stoffmenge ist die zeitliche Dauer flexibel anpassbar. In einem bisher evaluierten Modul des Zertifikatsprogramms wurde der Modulaufbau so modifiziert, dass die Phasen 2 und 3 (I. Präsenzphase, II. Online-Phase) entfielen. Die sich daraus ergebenden Effekte in Bezug auf die Inhaltsvermittlung und die Akzeptanz durch die Studierenden werden im Abschnitt „Präsenzveranstaltung“ gesondert herausgestellt.

5.2.2 Modultyp 2: Mehrzweck II

Dieser Modultyp wurde hauptsächlich entwickelt, um unterschiedliche Prüfungsformate innerhalb eines Studienprogramms anzubieten. Der Aspekt der Minimierung von Reisekosten sowie des Zeitaufwands, der mit einer Anreise zu einem Prüfungsort verbunden ist, ist ebenfalls positiv zu bewerten:

Abb.2: Modultyp Mehrzweck II. Quelle: Eigene Darstellung

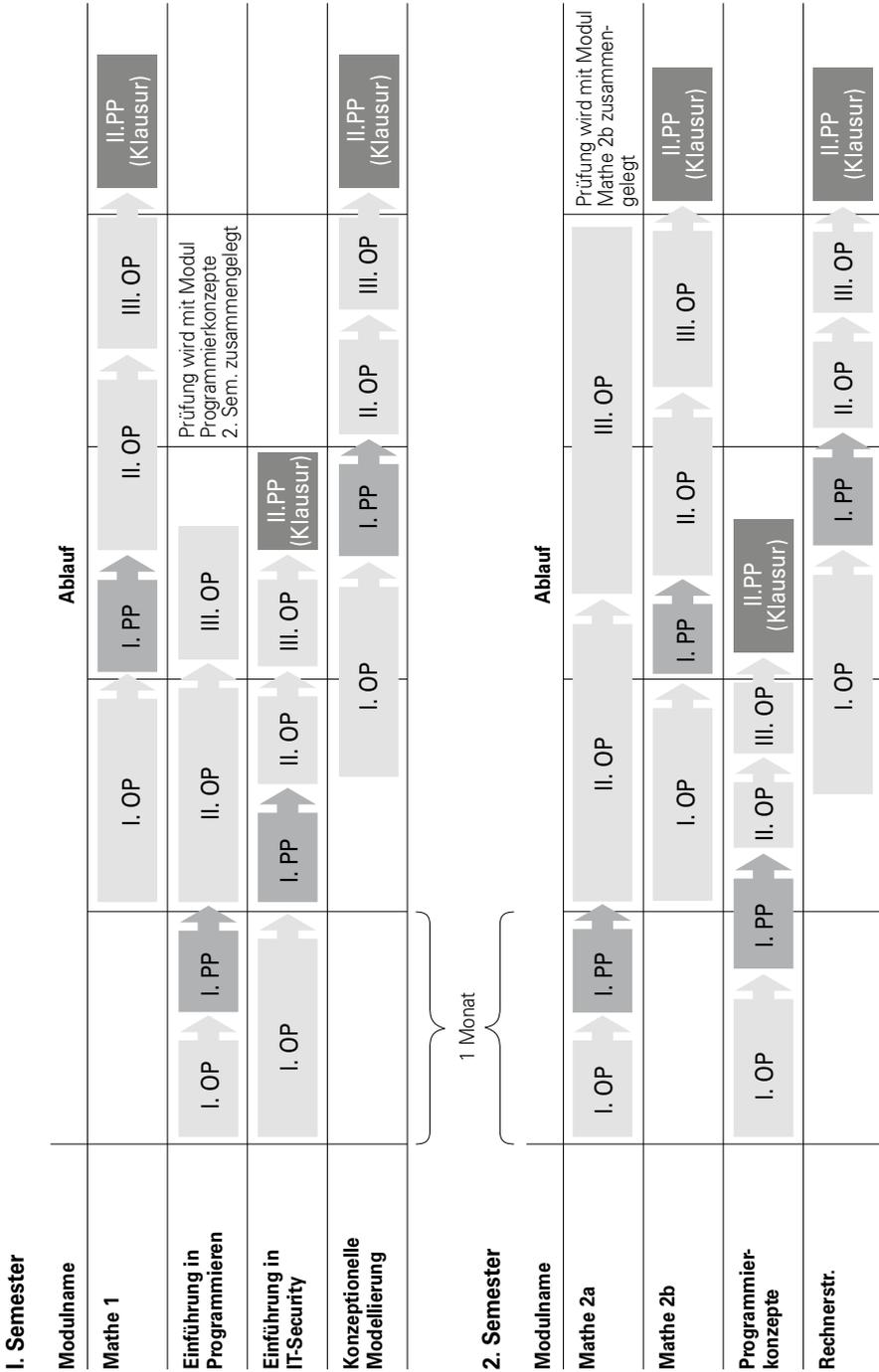
	I. Online-Phase (Vorbereitungsphase)	I. Präsenz-Phase	II. Online-Phase	III. Online-Phase	IV. Online-Phase
Ablauf					
„Charakter“	selbstständige Wissensaneignung + Wissenskontrolle, Wissensvertiefung	Wissensvermittlung, Wissensvertiefung, Besprechung des Gelernten und der Anwendung + erneute Anwendung	selbstständige Wissensaneignung + Wissenskontrolle, Wissensvertiefung, Projektarbeit	selbstständige Wissensaneignung + Wissenskontrolle, Wissensvertiefung, Projektarbeit	Modulprüfung
Veranstaltungstyp + (Kommunikations)-Tools	Online-Seminar (OS) + Betreuerforum, Onlinetest	Vorlesung + Übung	Online-Seminar (OS) + Betreuerforum	Online-Seminar (OS) + Betreuerforum	mündliche Online-Prüfung
Beispiel	Bearbeitung Studienbriefe + OS: Vortrag mit Einführung in die Modul-Thematik, Klärung Fragen, Vorbereitung auf 1. Präsenz-Phase Ausgabe v. Hausarbeitsthemen Einreichung Thesen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vorlesung Themengebiet (TG) 1 → Übungen TG1 ■ Vorlesung Themengebiet TG2 → Übungen TG2 ■ Vorlesung Themengebiet TG3 → Übungen TG3 ■ Vorlesung Themengebiet TG4 → Übungen TG 4 	Bsp. OS: Klärung v. Fragen	Bsp. OS: Klärung v. Fragen	Mündliche Prüfung online Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> ■ Theorieprüfung ■ Referat zu einer schriftl. Ausarbeitung (Verteidigung) ■ Referat zu einem Thema
Dauer ca.	4 Wochen	2 Tage	4–8 Wochen		1–3 Tage
Empfehlung für Semester	Alle Semester				

Die inhaltliche Verwandtschaft zum Modultyp Mehrzweck I ist offensichtlich, der Ablauf der Online-Phasen gestaltet sich analog. Die Umsetzung des didaktischen Grundkonzepts in den einzelnen Modulen führt in der Praxis zu Anpassungen oder auch Erweiterungen, die sich an den Lehrinhalten orientieren. Da der Modultyp bisher nicht evaluiert werden konnte, liegen noch keine Daten zur Eignung der Prüfungsform im „Studium Initiale“ vor. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich die mündliche Onlineprüfung für die einzelnen Curricula unterschiedlich eignet. Während in Mathematik die Durchführung einer Prüfung in Präsenz unbedingt empfohlen wird, ließe sich etwa bei „wissenschaftliches Arbeiten und Schlüsselkompetenzen“ eine Referatsleistung oder klassische mündliche Prüfung gut umsetzen. Hier muss insbesondere auf die Möglichkeiten der multimedialen Kommunikationsmittel wie dem verwendeten Adobe Connect verwiesen werden, die später noch im Detail erörtert werden.

5.2.3 Beispielhafte Modulverteilung im Bachelorstudiengang

Der Bachelorstudiengang stellt im aktuellen Modellversuch von Open C³S das einzige Programm dar, bei dem es zwangsweise zu Überschneidungen und Parallelität von Modulen kommt. Daher soll an dieser Stelle die didaktische Konzeption parallel laufender Module anhand des Bachelorstudiengangs dargelegt werden. Ausgehend von der oben beschriebenen Festlegung der Modultypen wurde für die ersten beiden Semester untenstehende Anordnung festgelegt. Eine Anpassung der Modultypen wird vorgenommen, wenn Präsenzveranstaltungen zu dicht aufeinander folgen. In der Regel soll die Anreise der Studierenden zu Präsenzveranstaltungen maximal einmal im Monat verlangt oder Prüfungen von mehrteiligen Modulen zusammengelegt werden.

Abb. 3: Ablauf Blended-Learning-Szenario pro Semester. Quelle: Eigene Darstellung



Bei der Verteilung der Module auf die Kalendermonate eines Jahres wird darauf geachtet, dass die Klausuren eines Moduls in Verbindung zu einem Präsenzwochenende eines anderen Moduls angelegt werden, um den Reiseaufwand weiter zu minimieren.

Bereits in der Planungsphase wurde die Parallelität der Module innerhalb eines Semesters problematisch gesehen. Der Wunsch der Teilprojektverantwortlichen war es ursprünglich, die Hauptbelastung (Prüfungszeitraum) auf drei Monate eines Semesters verteilt anzulegen und den Studierenden die Möglichkeit einer vorlesungsfreien Zeit einzuräumen. Dadurch würde zwar der Modulablauf entzerrt, aber es bedeutete auch, dass Studierende sehr diszipliniert ihre Lernzeiten und Lernpakete selbstbestimmt planen oder sich mit der parallelen Vorbereitung auf mehrere Veranstaltungen und Prüfungen arrangieren müssten. Aus Erfahrungen ist bekannt, dass nicht-traditionell Studierende Probleme mit dieser Parallelität haben. Bachelorstudierende (insbesondere nicht-traditionell-Studierende) besitzen keine oder nur begrenzte Erfahrungen hinsichtlich der Lernplanung, und müssen Selbstsicherheit hinsichtlich persönlicher Lernleistungen und Fähigkeiten erst aufbauen. Wenn sie eine lange Zeit im Beruf standen, nimmt der Unterstützungsaufwand seitens des Fachpersonals sowie der Betreuer einen großen Stellenwert ein. Hier besteht die Gefahr der Überforderung der Studierenden. Wichtig ist aus diesen Gründen,

- über strukturierende Lerneinheiten den Lernprozess Studierender zu unterstützen (über feste Tutorien-, Seminar- und Vorlesungszeiten sowie kurze Zeiträume und Termine für die Einreichung von Übungen),
- Sprechstundentermine und andere Angebote zur Lernunterstützung anzubieten, wie etwa Materialien zum effektiven Lernen im Fernstudium.

In Anbetracht des heterogenen Kompetenzniveaus der Studierenden in den unterschiedlichen Programmen besteht die Gefahr der Überforderung prinzipiell in allen Veranstaltungsformen. Daher sollen im Folgenden programmübergreifende Aspekte dargestellt werden, die sich im Modellversuch als besonders relevant gezeigt haben.

5.3 Makroaspekte des didaktischen Konzepts und Praxiserfahrungen

Die Erprobung des didaktischen Konzepts erfolgt in der andauernden Modellphase des Projekts, die extensiv evaluiert wird. Es haben sich in der Praxis einige zentrale Punkte herauskristallisiert, die mit der prinzipiellen Umsetzung des Blended-Learning-Konzepts und der Moduldurchführung zusammenhängen und als Makro-Effekte unabhängig von den Studieninhalten zu bewerten sind. Dazu zählen insbesondere:

- die Bedeutung und Problematik von Präsenzveranstaltungen,

- die Einführung von zusätzlichen sozialisierenden und motivierenden Veranstaltungsformen (Modul-Kick-off, vor Modulbeginn vorgeschalteter Wake-up-Call),
- die Wichtigkeit des konsistenten Modulablaufs und der Terminverbindlichkeit,
- die Ausschöpfung des Potentials multimedialer Tools für Online-Veranstaltungen und Lernplattformen.

Diese Punkte werden im Folgenden unter Einbezug der Evaluationsergebnisse sowie vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Hauptaspekte Qualifikations-/Kompetenzziele und zeitliche Ressourcen behandelt.

5.3.1 Die Bedeutung und Problematik von Präsenzveranstaltungen

Präsenzveranstaltungen decken im Blended-Learning-Konzept zwei zentrale Ebenen ab: Zum einen werden sie organisatorisch für die Durchführung der Prüfungen verwendet, zum anderen dienen Sie der Erhaltung wichtiger Aspekte des Präsenzstudiums. Man ging von Anfang an davon aus, dass sie entscheidend sind, um einem vorzeitigen Abbruch der Studienprogramme durch die Teilnehmenden zu verhindern. Die sozialen Beziehungen, die durch Kommunikation und Kooperation mit Teilnehmenden oder Lehrenden entstehen, können maßgeblich zur Motivation beitragen. Dies wurde ebenfalls in vorab geführten Gesprächen mit Organisatoren der Z-Kurse¹⁰ (Vorbereitung auf Hochschulzugangsprüfung) an der Volkshochschule Verden in Niedersachsen bestätigt. Es wurde darauf verwiesen, dass sich Studierwillige bei der Bewältigung der Anforderungen oftmals überschätzen. Aus diesem Grund ist eine fortwährende Begleitung und Unterstützung in (Präsenz-)Veranstaltungen entscheidend, und dies in einem möglichst konstanten Veranstaltungsrhythmus.

Auch die Präsenzveranstaltungen in Open C³S lassen sich unter den oben genannten Hauptaspekten Qualifikations-/Kompetenzziele (im Sinne von Kompetenzerwerb) und allgemein Ressourcen betrachten (zu den zeitlichen kommen die Aufwendungen für An- und Abreise, ggf. Übernachtung etc. hinzu). Die Vermutungen zur Wichtigkeit der Präsenzveranstaltungen auf der Kompetenzerwerbsebene werden durch die Evaluationsergebnisse in Open C³S gestützt. Die Präsenzveranstaltungen zur Stoffvermittlung wurden von 82,5 Prozent der Teilnehmenden in den Zertifikatsmodulen als lohnenswert oder sehr lohnenswert für den Lernerfolg bewertet. 95,0 Prozent gaben an, dass sie die Arbeitsatmosphäre als überwiegend bis sehr angenehm empfanden. Ausreichend Raum für den persönlichen Austausch mit anderen Teilnehmenden sahen ebenso 95,0 Prozent als voll oder eher gegeben an. Insbesondere die Herstellung einer Verbin-

¹⁰Zugangsbestimmungen sind über die *Verordnung über den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung durch Prüfung (HZbPrüfVO)* des Landes Niedersachsen geregelt. URL: <http://www.studieren-in-niedersachsen.de/rechtliches/ImmaturenVO.pdf> [18.03.2014]

dung zwischen den vermittelten theoretischen Kenntnissen und ihrer Umsetzung durch die Anwender war vor dem Hintergrund der berufsbegleitenden Teilnahme von Interesse. Hier gaben 75,0 Prozent an, dass dies eher oder voll zutreffe (*Schiller/Rahnfeld 2014f*). In der Auswertung des erwähnten Zertifikatsmoduls ohne Präsenzveranstaltung wird die Wichtigkeit einer solchen Veranstaltung für die Studierenden deutlich. In den offenen Nennungen des Modulfeedbacks wurde das Fehlen einer vorangehenden Präsenzphase explizit bemängelt, da in diesem Modul nur die Prüfung in Präsenz abgehalten wurde. Auch die Aussage, ob die Teilnehmenden das Modul weiterempfehlen würden, ist vor diesem Hintergrund mit zu beachten: Gab bei den anderen Modulen der größte Teil an, dieses weiterempfehlen zu wollen (78,6–88,8 %), so waren es beim Modul ohne Präsenzveranstaltung nur 36,4 Prozent (*Schiller/Rahnfeld 2014f*).

Gleichzeitig scheint es, als sei die richtige Art der Durchführung auf Ebene der eingebrachten Ressourcen von enormer Bedeutung. 82,1 Prozent der Teilnehmenden an Präsenzveranstaltungen im Zertifikatsprogramm waren der Ansicht, die Aufwendungen zum Besuch der Veranstaltungen hätten sich in jeder Hinsicht gelohnt. Von 85,0 Prozent der Teilnehmenden wird die Durchführung an einem Samstag bis Sonntagnachmittag bevorzugt, um An- und Abreisezeiten zu berücksichtigen sowie ausreichend Zeit für Präsenzlehre zu bieten (*Schiller/Rahnfeld 2014f*). Dies wird gestützt durch die Kritik an eintägigen Präsenzveranstaltungen, wie sie im evaluierten Modul des Bachelorstudiengangs aufkam. In diesem wurde die Präsenzveranstaltung ausschließlich an einem Sonntag durchgeführt. Hier bewerteten ohnehin 41,2 Prozent der Befragten die Anzahl der Präsenzveranstaltungen im Modul als eher zu gering. Dazu kommt, dass nur 23,5 Prozent angaben, keine Schwierigkeiten bei der Teilnahme aufgrund langer Fahrtzeiten, beruflicher oder familiärer Verpflichtungen zu haben. In den offenen Nennungen wird deutlich, dass die teilweise erhebliche Anreisezeit durch die geographische Verteilung der Studierenden in einem ungünstigen Verhältnis zur Veranstaltungsdauer stand. Mehrere Teilnehmende des Moduls gaben an, aus diesen Gründen nicht an der Präsenzveranstaltung teilgenommen zu haben (*Schiller/Rahnfeld 2014c*).

5.3.2 Zusätzliche sozialisierende Veranstaltungen

Im Zuge der Programmentwicklung wurden zusätzlich zu den oben aufgeführten Präsenzveranstaltungen weitere, auf die Schaffung sozialer Beziehung abzielende Veranstaltungen erprobt. Dabei handelt es sich um eine vorbereitende Informationsveranstaltung vor dem eigentlichen Modulstart (Wake-up-Call) sowie eine Einführungsveranstaltung im klassischen Sinne (Kick-off). Die Besonderheit der Veranstaltungen liegt in ihrer Medialität als Onlinekonferenzen. Beiden vorgestellten Veranstaltungstypen ist gemeinsam, dass sie unabhängig von den Lehrinhalten auf einer Gemeinschaft stiftenden Ebene operieren, und damit in gewissem Sinne des Kompetenzerwerbs in Form von Lernerfolgen. Ihr Zweck ist es, ähnlich den Präsenzveranstaltungen,

die negativen Effekte auf die Studienmotivation und das Lernverhalten aufgrund der räumlichen Distanz der Teilnehmenden zu verringern. Gerade auf dieser Ebene bestehen zum Teil didaktische Lücken im Vergleich zu Präsenzstudierenden (vgl. *Wilkins 2007, S. 170f*).

Der sogenannte Wake-up-Call bezeichnet eine Form der Informationsveranstaltung, die in der Zeit vor dem Studienbeginn (periodisch) abgehalten wird und auf mehrere Ebenen abzielt: Einerseits sollen sich die Studierenden und Lehrenden bereits vorab kennenlernen, andererseits können hier bereits technische Fragen der Moduleinhalte geklärt werden. Somit kommen diese nicht erst beim Modulstart auf und eine Beeinträchtigung der Lehrveranstaltungen durch technische Schwierigkeiten kann vermieden werden. Der Wake-up-Call wurde bisher nur im Zertifikatsprogramm getestet, aber als sehr empfehlenswert betrachtet und projektintern zur allgemeinen Umsetzung vorgeschlagen.

Das sogenannte Kick-off gleicht einer typischen Auftaktveranstaltung eines Präsenzstudienmoduls, bei der sich die lehrenden und betreuenden Personen vorstellen und ein Überblick über die Lerninhalte des Moduls gegeben wird. Es stellt die erste Online-Veranstaltung im Modulablauf (Zertifikatsprogramm) dar oder wird als erster Präsenztermin zum Studienbeginn („Studium Initiale“) eingesetzt. Bei einer Online-Durchführung werden Fragen zum Modulverlauf und der Organisation geklärt sowie auf informeller Ebene Erwartungen und Ziele der Studierenden abgefragt. Das sogenannte Kick-off hat sich in allen bisherigen Modulen bewährt. Besonders positiv wird von den Studierenden genannt, dass die Möglichkeit besteht, die Lehrenden und Mitstudierenden in einem informellen Rahmen ohne direkte Lernverpflichtung vorab kennenzulernen. Da wie in einem Präsenzstudium gerade zu Beginn des Studiums viele Fragen aufkommen, ist ihre Klärung angesichts der besonders kurzen Studierendauer des Zertifikatsprogramms zu Beginn besonders wichtig.

5.3.3 Konsistenter Modulablauf und Terminverbindlichkeit

Aus den Erfahrungen im Modellversuch lässt sich die hohe Wichtigkeit eines konsistenten, das heißt sorgfältig umgesetzten Modulablaufs ableiten. Auch hier zeigen sich die beiden Hauptaspekte der Kompetenzziele und der zeitlichen Ressourcen. Aus den offenen Nennungen der Zertifikatsprogramm-Evaluation lässt sich allgemein ablesen, dass der subjektiv empfundene Lernerfolg der Studierenden bei Nichtumsetzung einzelner Teile des didaktischen Gesamtkonzepts leidet. Hier sind insbesondere die zeitgerechte Korrektur und Bearbeitung von einzusendenden Aufgaben, die Vorbereitung der Lehrenden auf die Veranstaltungen und ihre Sorgfalt beim Umgang mit den verwendeten Medien zu nennen (*Schiller/Rahnfeld 2014f*), was sich unter dem Begriff Lehrqualität zusammenfassen lässt.

Auf der Ebene der zeitlichen Ressourcen sind insbesondere die frühzeitige Bekanntgabe aller relevanten Modultermine (Online- und Präsenzveranstaltungen) und ihrer verlässlichen Einhaltung durch die Veranstaltenden von großer Wichtigkeit. Abweichungen vom geplanten Modulverlauf sind von den Studierenden meist nur sehr schwer zu bewerkstelligen und werden dementsprechend scharf kritisiert (*Schiller/Rahnfeld 2014f*). Dies rekurriert auf die zeitlichen Ressourcen der Studierenden, die einerseits knapp bemessen und andererseits durch die Lage der mehrdimensionalen Verpflichtungen (Beruf und ggf. Familie) terminlich gebunden sind. Mit Verweis auf die bereits dargelegten Daten zur zeitlichen Verfügbarkeit, den bevorzugten Lernzeiten, der geographischen Distanz der Studierenden und dem Aspekt des virtuellen Lernorts lässt sich festhalten, dass die Modulorganisation in Blended-Learning-Szenarien, zumal in berufsbegleitenden Programmen, unter einem vielfach höheren Konsistenzdruck steht als in Präsenzstudiengängen.

5.3.4 Ausschöpfen des Potenzials multimedialer Tools für Online-Veranstaltungen und der Lernplattform

Dieser Punkt scheint aus Sicht der Studierenden stark mit der konsistenten Modulorganisation zusammenzuhängen, verweist jedoch auf eine technisch-didaktische Ebene. Er bezieht sich gerade nicht auf die Einstellung von Übungsergebnissen oder anderer inhaltsbezogener Elemente, sondern auf die in der Phase der Modulentwicklung vorbereitete Stoffvermittlung mit Hilfe der eingesetzten Werkzeuge. Auch hier sind es vorwiegend Qualitätsaspekte, die zum Tragen kommen. Damit ein reibungsloser Ablauf gewährleistet werden kann, müssen Dozierende einerseits mit den technischen Möglichkeiten vertraut sein (was aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung des Programms auf IT-Sicherheit ein geringes Problem darstellt), andererseits aber ein didaktisches Konzept an die Hand sowie Schulungen angeboten bekommen, wie sich bestimmte Inhalte zielführend vermitteln lassen. Von Studierenden der ersten Zertifikatsmodule wurden in offenen Nennungen beispielsweise schlecht leserliche Informationen auf virtuellen Tafeln, widersprüchliche Informationen in verschiedenen Bereichen der Lernplattform, mangelhafte Ton- oder Bildqualität bei Online-Konferenzen oder „virtueller Frontalunterricht“ beanstandet. Gerade vor dem Hintergrund der knappen zeitlichen Ressourcen und ihrer Alternativlosigkeit muss mit Blick auf den Lernerfolg unbedingt vermieden werden, dass die Studierenden die Online-Veranstaltungen als „Zeitverschwendung“ betrachten (*Schiller/Rahnfeld 2014f*). Die „Funktionalität“ eingesetzter Werkzeuge bezieht sich auf der didaktischen Mikroebene auf einen in der Praxis oft vernachlässigten Bereich, wie Bruder und Sonnberger (2008, S. 231) betonen. Hier spannt sich der Bogen zurück zu den didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden abseits der fachlichen Kompetenz. Die eingesetzten Werkzeuge müssen nicht nur versiert bedient, sondern auch sinnvoll eingesetzt werden.

Ebenso wichtig wie die sorgfältige Durchführung der E-Lehre erscheint die Bereitstellung und Vermittlung geeigneter Kommunikationsmittel für die Studierenden untereinander. Im evaluierten Bachelormodul wurde in dieser Hinsicht die Lernplattform in offenen Nennungen kritisiert. Passend dazu gab nur eine Minderheit an, sich mit den anderen Studierenden über den Chat (11,8 %) oder das Forum (35,3 %) der Lernplattform auszutauschen. Als Alternativen wurden daher vor allem E-Mail (70,6 %) und Videochat (52,9 %) verwendet (*Schiller/Rahnfeld 2014c*). Als besonderer Aspekt kommt im thematischen Rahmen der IT-Sicherheit noch hinzu, dass die Studierenden die Lernplattformen besonders kritisch, auch hinsichtlich der technischen Funktionalität, bewerten. Dies ist auch vor dem Hintergrund der sich rasant entwickelnden technischen Potentiale zu sehen, insbesondere im Kontext von Interaktivität und performativem Lernen, wie er sich unter dem Begriff des „*E-Learning 2.0*“ (z. B. bei *Mayrberger 2008, S.159*) subsumiert findet und der insbesondere auf vernetzte Lerngruppen zutrifft (*ebd., S. 165*).

6 Abschließende Bewertung

Aus den in Open C³S gemachten Erfahrungen lassen sich insbesondere auf didaktischer Ebene folgende Punkte identifizieren, die bereits in der Entwicklung von Studienprogrammen Beachtung finden müssen:

1. Der Zugang der stark heterogenen Studierendengruppe zur akademischen Weiterbildung unterliegt vielfach differenten Ansprüchen an Qualifikation und vermittelte Kompetenzen, die sich als Ziele der Bildungsbeteiligung beschreiben lassen. Sie werden über unterschiedlich geartete Programme („Studium Initiale“, Zertifikatsprogramm, Bachelor) abgedeckt.
2. Die zeitlichen Ressourcen nicht-traditionell Studierender sind knapp bemessen und müssen mit hohem Lernwert eingesetzt werden. Eine bewusste zeitliche Programmplanung (Anzahl und Ausgestaltung von Präsenzveranstaltungen, Moduldauer und Verteilung des Workload) ist unabdingbar.
3. Die Entwicklung von Blended-Learning-Formaten für berufsbegleitende Studienformate erfordert ein didaktisches Gesamtkonzept, das besonders auf nicht-traditionell Studierende zugeschnitten ist. Weitreichende Vorarbeiten im Bereich der Modulentwicklung sind zu leisten, insbesondere im Verbund verschiedener Hochschulen und unterschiedlicher Studienprogramme. Leitfäden für Modulentwickler/innen, vorgefertigte Blended-Learning-Szenarien in Form von Modultypen und einheitliche Abläufe in der praktischen Durchführung (Lernplattformen, Werkzeuge, Betreuungsformen) sowie Schulungen sind zentral für die Studierbarkeit der Angebote und haben sich im Projekt bewährt.

4. Nicht-traditionell Studierende haben einen besonderen Bedarf an konsistenter Betreuung. Die räumliche Distanz erfordert die Bereitstellung besonderer Angebote zur Sozialisation der Studierenden einerseits untereinander, andererseits mit den Lehrenden. Bewährt haben sich hier Einführungs(Kick-off)- und Informationsveranstaltungen (Wake-up-Call). Der Nutzwert der verwendeten E-Learning-Werkzeuge und ein niederschwelliger Zugang zu ihnen sind von besonderer Bedeutung für die Durchführung der Module.
5. Präsenzveranstaltungen sind zentral für die Studienmotivation und den Lernerfolg, die Aufwendungen hierfür werden seitens der Studierenden unkritisch gesehen.
6. Eine fortlaufende Evaluation der Studienprogramme ist notwendig, damit Erfahrungen aus bereits durchgeführten Modulen in den andauernden Entwicklungs- und Überarbeitungsprozess der Programme einfließen können.

Gerade in diesem letzten Punkt zeigt sich die Parallelität zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und grundständiger Lehre: Qualitätsentwicklung und -management stellen eine wichtige Säule erfolgreicher Programmentwicklung und Lehre in den sich durch den Bologna-Prozess verändernden Bildungsinstitutionen dar.

Quellen

Schiller, Jan; Rahnfeld, Romy (2014a): Evaluationsergebnisse Open C³S. Ergebnisse der Evaluation des „Studium Initiale“ - Erwartungen der Studierenden (n=4; Zeitraum: 18.02.2014 bis 09.03.2014). Veröffentlichung ausstehend.

Schiller, Jan; Rahnfeld, Romy (2014b): Evaluationsergebnisse Open C³S. Ergebnisse der Evaluation des berufsbegleitenden Bachelors (n=26, Zeitraum: 01.12.2013 bis 15.12.2013). Veröffentlichung ausstehend.

Schiller, Jan; Rahnfeld, Romy (2014c): Evaluationsergebnisse Open C³S. Ergebnisse der Evaluation des berufsbegleitenden Bachelors (n=17; Zeitraum: 10.02.2014 bis 28.02.2014). Veröffentlichung ausstehend.

Schiller, Jan; Rahnfeld, Romy (2014d): Evaluationsergebnisse Open C³S. Ergebnisse der Evaluation des berufsbegleitenden Bachelors (n=26; Zeitraum: 01.10.2013 bis 14.10.2013). Veröffentlichung ausstehend.

Schiller, Jan; Rahnfeld, Romy (2014e): Evaluationsergebnisse Open C³S. Ergebnisse der Evaluation des Zertifikatsangebots – Erwartungen der Studierenden (n=36; Zeitraum: 09.01.2014 bis 27.01.2014). Veröffentlichung ausstehend.

Schiller, Jan; Rahnfeld, Romy (2014f): Evaluationsergebnisse Open C³S. Ergebnisse der Evaluation des Zertifikatsangebots – Abschlussbefragung Block I (n=56; Zeitraum: 14.02.2014 bis 09.03.2014). Veröffentlichung ausstehend.

Literatur

Allmendinger, Jutta; Leibfried, Stephan: Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B21-22/2003. Bonn, S.12–18.

Bargel, Tino (2013): Studieren in Teilzeit als Beitrag zur Flexibilisierung des Hochschulstudiums. Definitionen, Daten, Konzepte, Erfahrungen, Positionen, und Prognosen für Baden-Württemberg. Konstanz.

Bruder, Regina; Sonnberger, Julia (2008): Die Qualität steckt im Detail – kreative Aufgabengestaltung und ihre Umsetzung in E-Learning-Lösungen. In: Zauchner, Sabine et al. (Hrsg.): Medien in der Wissenschaft 48. Offener Bildungsraum Hochschule. Münster, S. 228–238

Graßl, Hans (2008): Ökonomisierung der Bildungsproduktion. Zu einer Theorie des konservativen Bildungsstaats. Baden-Baden.

Hanft, Anke; Zilling, Michaela (2011): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen – Deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4/2011. München

Jürgens, Alexandra; Zinn, Bernd (2012): Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4/2012. München, S. 34–53.

Landtag von Baden-Württemberg (2012): Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg. Darin: §59. <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BW+%C2%A7+59&psml=bsbawueprod.psml&max=true> (dauerhafte URL).

Mayrberger, Kerstin (2008): Fachkulturen als Herausforderung für E-Learning 2.0. In: Zauchner, Sabine et al. (Hrsg.): Medien in der Wissenschaft 48. Offener Bildungsraum Hochschule. Münster, S. 157–168.

Nickel, Sigrun; Duong, Sindy (2012): Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen, (CHE Arbeitspapier Nr. 157). http://www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf (Zugriff: 08. Juli 2014).

Pellert, Ada (2010): Neue Öffentliche und private Institutionalisierungsformen wissenschaftlicher Weiterbildung: Weiterbildung und die Herausforderung Lebenslangen Lernens. In: Strate, Ulrike; Kalis, Peer-Olaf (Hrsg.): Beiträge 49 – DGWF-Jahrestagung 2009. Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna – alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel. Hamburg, S. 34–44.

Schiller, Jan (2014a): Evaluationsverfahren in Open C³S: Problemlagen und Durchführung von Evaluationen in berufsbegleitenden Online-Formaten. <https://www.open-c3s.de/files/openc3s/veroeffentlichungen/Evaluationsverfahren%20in%20Open%20C3S.pdf> (Zugriff 08. Juli 2014).

Schiller, Jan (2014b): Spezifische Fragestellungen zur Evaluation des „Studium Initiale“. <https://www.open-c3s.de/files/openc3s/veroeffentlichungen/Spezifische%20Fragestellungen%20zur%20Evaluation%20des%20Studium%20Initiale.pdf> (Zugriff 08. Juli 2014).

Seger, Mario; Beuthel, Regina; Schmiede, Rudi (2009): Wege zum Lifelong Learning. Möglichkeiten des Übergangsmanagements zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung am Beispiel des IKT-Bereichs. In: Schmiede, Rudi (Hrsg.): Darmstädter Studien zu Arbeit, Technik und Gesellschaft, Bd. 8. Aachen.

Schwabe-Ruck, Elisabeth; Schlögl, Peter (2014): Gleichwertig aber nicht gleichartig? Bildungshistorische Perspektiven auf berufsbezogene Wege an die Hochschule in Deutschland und Österreich. In: DIPF: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 21. Frankfurt a. M.

http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8801/pdf/Erwachsenenbildung_21_2014_SchwabeRuck_Schloegl_Gleichwertig_aber_nicht.pdf

Teichler, Ulrich; Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionell Studierende. In: die hochschule 2/04, 2004, S. 64–80.

Wilkens, Ulrike (2007): Missing Links – Online-Lernumgebungen gegen didaktische Lücken der Hochschulreform. In: Merkt, Marianne et al. (Hrsg.): Medien in der Wissenschaft 44. Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken. Münster, S. 169–179.

Wissenschaftsrat (1998): Empfehlung zur Hochschulentwicklung durch Teilzeitstudium, Multimedia und wissenschaftliche Weiterbildung. Köln.

Wolter, Andrä (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4/2011. München, S. 9–35.

Manuskript eingereicht: 24.03.2014
Manuskript angenommen: 13.11.2014

Anschrift der Autoren:

Romy Rahnfeld
Hochschule Albstadt-Sigmaringen
Institut für wissenschaftliche Weiterbildung
Steinachstraße 11
72336 Balingen
E-Mail: romy.rahnfeld@gmail.com

Jan Schiller
Hochschule Albstadt-Sigmaringen
Jakobstraße 6
72458 Albstadt-Ebingen
E-Mail: schiller@hs-albsig.de

Romy Rahnfeld ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschule Albstadt-Sigmaringen und im Projekt Open C³S im Bereich Didaktik tätig.

Jan Schiller ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschule Albstadt-Sigmaringen und im Projekt Open C³S im Bereich Qualitätsentwicklung/Evaluation tätig.

Das Teilzeitstudium – ein zeitgemäßes Studienmodell?

Annika Maschwitz, Katrin Brinkmann

Seit mehr als 20 Jahren wird das Teilzeitstudium als alternatives Studienmodell im hochschulpolitischen Kontext diskutiert und ist mittlerweile in fast allen Landeshochschulgesetzen verankert. Betrachtet man allerdings die aktuelle Situation an deutschen Hochschulen, wird ein Widerspruch zwischen der Forderung nach der Realisierung von Teilzeitstudiengängen und der tatsächlichen Nachfrage nach formellen Teilzeitangeboten deutlich. Woran dies liegt und ob es über den politisch proklamierten Bedarf hinaus faktisch vielleicht gar keinen Bedarf gibt, oder ob die eingeführten Modelle an den Bedarfen nach flexiblen Studienmodellen vorbei gehen, wird im folgenden Beitrag basierend auf einer Literaturmetaanalyse vertiefend betrachtet.

1 Einleitung

Seit mehr als 20 Jahren wird das Teilzeitstudium als alternatives Studienmodell im hochschulpolitischen Kontext diskutiert. So forderte der Wissenschaftsrat bereits 1993 die Ausweitung der Angebote von Teilzeitstudiengängen an Fachhochschulen, um angesichts des bestehenden Bedarfs auch abends und/oder an einem Wochentag sowie an den Wochenenden Angebote für Berufstätige zu schaffen (vgl. *Wissenschaftsrat 1993, S. 34*). Daneben wurde vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens die berufsbegleitende Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen bestärkt, wobei die Öffnung einzelner Lehrveranstaltungen für Berufstätige oder die Einrichtung von Aufbaustudiengängen als nicht ausreichend angesehen wurden (ebd., S. 47). Fünf Jahre später wurden dann konkrete Empfehlungen zur Differenzierung des Studiums für Teilzeitstudienmöglichkeiten veröffentlicht (vgl. *Wissenschaftsrat 1998*).

Trotz dieser Forderungen wurde der Bedarf an Teilzeitangeboten von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) relativiert. „Von bestehenden oder zukünftigen Möglichkeiten des Teilzeitstudiums würde erst Gebrauch gemacht, wenn – erhebliche – Überschreitungen der Regelstudienzeit sanktioniert werden. Bis dahin wird – ungeachtet vereinzelter Angebote von Teilzeitstudien – eine Notwendigkeit, sich als Teilzeitstudierende/r zu immatrikulieren nicht oder kaum gesehen“ (*HRK 1997, S. 1*). Ein Blick auf die aktuelle Situation verdeutlicht, dass formelle Teilzeitangebote tatsächlich kaum angenommen werden (vgl. u. a. *Bargel 2013; Middendorff/Apolinarski/Poskowsky/Kandulla/Netz 2013*). Vielmehr sprechen verschiedene Gründe und Rahmenbedingungen (u. a.

BAföG-Regelungen) aus Studierendensicht dagegen, ein Teilzeitstudium aufzunehmen. Ein de facto Teilzeitstudium scheint für viele Studierende einfacher zu realisieren.

Aus den vorliegenden Untersuchungen (vgl. u. a. *Bargel 2013; Middendorff et al. 2013; Zimmer 2013*) kann wenig über den Widerspruch zwischen der Forderung nach der Realisierung von Teilzeitangeboten und der mangelnden Nachfrage abgeleitet werden. Dadurch kann hinterfragt werden, ob es über den politisch proklamierten Bedarf hinaus faktisch überhaupt einen Bedarf an Teilzeitangeboten gibt oder ob die eingeführten Modelle am Bedarf nach flexiblen Studienmodellen vorbei gehen. Sind vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens nicht sehr viel flexiblere Modelle erforderlich als sie die aktuell verbreiteten Teilzeitmodelle bieten? Diesen Fragen wird auf den folgenden Seiten auf Basis einer Literaturmetaanalyse (vgl. *Lueglinger/Renger 2013*) nachgegangen, wobei auf der Grundlage bereits vorhandener wissenschaftlicher Literatur und Primärstudien das Themenfeld strukturiert dargestellt und analysiert wird. Damit verbunden ist das Ziel, „einen wissenschaftlichen Mehrwert auf einer höheren Ebene als jener der Einzelstudien zu erbringen“ (ebd., S. 26f.).¹

2 Studierende heute

„Studieren werde zunehmend zum Teil einer Lebensphase, die Lernen mit Erwerbstätigkeit und Erwachsenenendesein zu einer umfassenden Lebensform verbinde“ (Wissenschaftsrat 1998, S. 4ff.).

Mit diesen Worten hat der Wissenschaftsrat bereits im Jahr 1998 auf das veränderte Studierverhalten und auf die sich wandelnden Lebenswelten von Studierenden hingewiesen. Mittlerweile kann weitgehend davon ausgegangen werden, dass es nicht mehr *den* „traditionellen“ Studierenden gibt, vielmehr muss von einer zunehmenden Heterogenität ausgegangen werden, die von sehr jungen Abiturienten und Abiturientinnen bis zu berufs- und lebenserfahrenen Personen ohne Abitur reicht (vgl. *Webler 2013, S. 128f.*). Dabei kommen verschiedene Dimensionen der Heterogenität zu tragen, die vor allem auf „sozialen Differenzen“ beruhen (ebd., S. 120ff.):

- Unterschiedliche Bildungsbiographien und damit Studienvoraussetzungen,
- Alter, Geschlecht, Herkunft (national, ethisch und konfessionell),
- Behinderung,
- Vorbildung, soziale Herkunft, Sprache, Kultur,
- Hierarchie, Arbeits- und Lebensstil,
- Motivation, Ziele, Erwartungen.

¹Grundlage der Analyse bilden Studien im Zeitraum von 2005 bis heute. Studien, die sich auf die „alten“ Studiengänge beziehen (vor der Studienstrukturreform), wurden nicht oder nur ausgewählt (z. B. bei Definitionen) berücksichtigt.

Studierende, die nicht auf dem klassischen Zugangsweg (Abitur) in ein Studium kommen, in Deutschland häufig auch als nicht-traditionelle Studierende beschrieben (vgl. u. a. *Wolter 2013, S. 152*), haben unter anderem aufgrund ihres Alters, ihres Arbeits- und Lebensstils, ihrer Studienmotivation andere Anforderungen an ein Studium (*Hanft/Brinkmann 2013*). Doch auch darüber hinaus zeigt die aktuelle 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, dass Studium und Hochschule immer seltener den Lebensmittelpunkt der Studierenden bilden. Für 48 Prozent der Studierenden im (Vollzeit-)Erststudium sind Studium und Hochschule gleich wichtig wie andere Interessen und Aktivitäten außerhalb der Hochschule; für fünf Prozent der Studierenden stehen Studium und Hochschule eher im Hintergrund. Weniger als die Hälfte der (Vollzeit-)Studierenden (47 Prozent) sieht in Studium und Hochschule den Mittelpunkt ihrer Studien- und Lebenssituation (vgl. *Middendorff et al. 2013, S. 354*).² Diese Ergebnisse lassen sich vermutlich in erster Linie dadurch begründen, dass die Erwerbstätigkeit für den Großteil der Studierenden bereits zum Alltag gehört und sich auf die finanzielle Situation ebenso auswirkt wie auf das Zeitbudget und das soziale Leben (ebd., S. 34). In der Vorlesungszeit im Sommersemester 2012 waren 62 Prozent³ der (Vollzeit-)Studierenden erwerbstätig (ebd., S. 370), was ökonomische und/oder lebenslaufspezifische Motive haben und/oder auf den anstehenden Übergang in eine berufliche Tätigkeit gerichtet sein kann (ebd., S. 385).

Angesichts des demographischen Wandels und der Entgrenzung von Lebensphasen (vgl. *Zimmer 2013, S. 179ff.*) ist zu erwarten, dass sich das traditionelle Bild des klassischen Vollzeitstudierenden noch weiter aufweichen wird und Hochschulen vor der Herausforderung stehen, ihre Angebote auf zunehmend heterogen werdende Zielgruppen auszurichten (vgl. *Hanft/Brinkmann 2013*).

3 Teilzeitstudium

Trotz der Forderungen des Wissenschaftsrats (1993; 1998) nach Teilzeitangeboten und der Annahme, dass „die Vorstellung eines traditionellen Vollzeitstudiums nach dem Erwerb der Hochschulreife mit dem Ziel des Erlernens von Kenntnissen und Fähigkeiten, die für ein ganzes Berufsleben qualifizieren, [...] in der Wissensgesellschaft obsolet geworden“ ist (*Donk/Leszczensky 2012, S. 455*; vgl. auch *Wilkesmann/Virgil-lito/Bröcker/Knopp 2012*), verdeutlicht ein Blick auf die Hochschullandschaft, dass Studiengänge an öffentlichen Hochschulen überwiegend in Vollzeit angeboten werden

²Das faktische Studienverhalten der Studierenden hat sich in den letzten 20 Jahren – entkoppelt von den Gelegenheiten zur Nutzung formaler Teilzeitangebote – gewandelt: „2006 – auf dem „Höhepunkt“ dieser Entwicklung – wurde im Rahmen der 18. Sozialerhebung ermittelt, dass 25 Prozent der Studierenden innerhalb einer durchschnittlichen Semesterwoche weniger als 25 Wochenstunden für Lehrveranstaltungen und Selbststudium aufgebracht haben“ (*Donk/Leszczensky 2012, S. 476*).

³Hier ist ein leichter Rückgang der Studierenden in Erwerbstätigkeit zu beobachten, im Sommersemester 2009 waren noch 67 Prozent der Studierenden erwerbstätig (vgl. *Middendorff et al. 2013, S. 370*).

(vgl. u. a. *Middendorff et al., 2013; Wex 2005*). Auch Kerres/Hanft/Wilkesmann (2012, S. 286) zeigen auf, dass die Angebotsstrukturen an deutschen Hochschulen kaum Rücksicht auf heterogene Zielgruppen nehmen und durch ihre große Homogenität auffallen. Obwohl sich alternative Studienformen in den letzten Jahrzehnten zunehmend weiterentwickelt und etabliert haben (u. a. duales Studium, Fernstudium, berufsbegleitendes Studium), bleibt das Teilzeitstudium im Konglomerat dieser verschiedenen (alternativen) Studien- und Lehrformen häufig ein vager und nicht einheitlich definierter Begriff (vgl. u. a. *Bargel 2013; Minks/Netz/Völk 2011; Steinhardt 2011*).

3.1 Definitionen

Schindler (2001) versteht relativ weit gefasst unter Teilzeitstudierenden „Studierende, die sich aus unterschiedlichen Gründen nicht in der Lage sehen oder nicht bereit sind, ihre gesamte verfügbare Zeit und Kraft dem Studium zu widmen“ (ebd., S. 18). Etwas differenzierter ist die Definition des Wissenschaftsrats (1998), die unter anderem auch den Sozialerhebungen zugrunde liegt (vgl. u. a. *Middendorff et al. 2013*). Hier wird neben einem formellen Teilzeitstudium zusätzlich ein de facto Teilzeitstudium beschrieben (vgl. auch Punkt 4). Ausschlaggebend für die Unterscheidung, ob ein Studierender in Teilzeit oder Vollzeit studiert, ist auch hier die investierte Zeit in ein Studium: Ein de facto Teilzeitstudium liegt vor, wenn Studierende weniger als 25 Stunden in der Woche für ihr Studium (Lehrveranstaltungen und Selbststudium) aufbringen (vgl. *Wissenschaftsrat 1998; Steinhardt 2011*). Auch Minks et al. (2011) bleiben bei dieser Messgröße, führen aber neben der Perspektive des Studierenden zusätzlich die Perspektive des Studienangebots an. Demnach „bedeutet Teilzeitstudium einen im Curriculum bereits eingeplanten reduzierten Aufwand, der i. d. R. mit einer längeren Soll-Studien-dauer einhergeht“ (ebd., S. 63). In Abgrenzung zum Vollzeitstudium nimmt Bargel (2013) einen weiteren Definitionsversuch vor, wobei er drei Koordinaten in den Vordergrund stellt: Zeit, Raum und Setting der Studierenden (ebd., S. 6). Ausgehend von diesen Faktoren und der Annahme, dass nach Wolter (2010, S. 14) zwischen einem „formalen Angebot“ (mode of study) und dem „informellen Studierverhalten“ (intensity of study) unterschieden werden muss, differenziert Bargel (2013, S. 7) zwischen einem informellen, entfristeten, individualisierten und formellen Teilzeitstudium (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Formen des Teilzeitstudiums (*Bargel 2013, S. 7*)

1. Informelles Teilzeitstudium:

Das Vollzeitstudium erfolgt mit reduziertem studentischen Einsatz (weniger Besuch von Lehrveranstaltungen; weniger Workloads und geringere Zahl an ECTS-Punkten), oft nur phasenweise im Studienverlauf, teilweise Beeinträchtigungen hinnehmend oder kompensierend.

2. Entfristetes Teilzeitstudium:

Das Vollzeitstudium wird formal aufrechterhalten, aber es kann eine offizielle Fristverlängerung über die Prüfungstermine und Regelstudienzeit hinaus beantragt und gewährt werden. Die mögliche Fristverlängerung als „Ausnahmeregelung“ kann unterschiedlich lang sein.

3. Individualisiertes Teilzeitstudium:

Eine „individuelle Gestaltung des Studienverlaufs“ wird offiziell ermöglicht; Studierende können Aufwand und Dauer des Studierens nach der persönlichen Ausgangslage individuell vorsehen, unterstützt durch Beratungen und Abmachungen zum Studienfortgang.

4. Formelles Teilzeitstudium:

Einrichtung eines gesonderten Studienangebots als „formeller Teilzeitstudiengang“, wobei durchweg das Lehrangebot und damit der Studieraufwand reduziert (oft auf die Hälfte), verteilt und gestreckt wird; und die Studiendauer sich entsprechend verlängert (bis zur Verdoppelung).

Das Teilzeitstudium wird dementsprechend an deutschen Hochschulen unterschiedlich verstanden und gelebt. Offen bleibt, ob sich die Bedürfnisse von Teilzeitstudierenden ebenfalls heterogen gestalten oder ob es vielmehr die Rahmenbedingungen sind, die zu diesen unterschiedlichen Ausprägungen führen.

3.2 Teilzeitstudierende – Bedürfnisse und Studienmotive

Da es bisher nur wenige empirische Studien über das Profil, die Belastungen und die Bedürfnisse von Teilzeitstudierenden gibt und sich die Aussagen der vorhandenen Studien häufig nur auf eine Hochschule oder wenige Fachbereiche beziehen (vgl. *Bargel 2013, S. 11; zit. n. Steinhardt 2011; Pfeiffer 2012*), scheint es bisher schwierig, allgemeingültige Aussagen zu den Teilzeitstudierenden zu treffen. Dennoch können aus den Ergebnissen erste richtungsweisende Annahmen abgeleitet werden.

Zunächst ist bei den Studierenden in Teilzeit zu beachten, dass sie in der Regel andere Voraussetzungen zum Hochschulstudium mitbringen als Studierende in einem Vollzeitstudium. So haben sie meist einen erhöhten Zeitbedarf für ihre Berufstätigkeit und/oder familiäre Verpflichtungen (vgl. *Middendorff et al. 2013, S. 361*), wodurch Studium und Hochschule gleich wichtig wie andere Interessen und Aktivitäten werden bzw. das Studium sogar eher im Hintergrund rückt, „weil andere Interessen und Aktivitäten vorrangig sind“ (ebd., S. 347).

Bargel (2013, S. 42) geht davon aus, dass der spezielle Bedarf flexibler Möglichkeiten des Studiums in Abgrenzung zum Studium in Vollzeit von den jeweiligen Lebens- und Studienbedingungen beeinflusst wird und unterscheidet fünf Gruppen von Studieren-

den mit besonderen Verpflichtungen und Belastungen (vgl. auch *Wissenschaftsrat 1998, S. 5f.*), die vermutlich häufiger Teilzeitangebote nachfragen:

1. Studierende in der Erwerbstätigkeit (im Semester mit zwölf Stunden und mehr pro Woche; der Anteil liegt bei annähernd 25 Prozent),
2. Studierende mit Kind (Kinderbetreuung; der Anteil liegt bei etwa fünf Prozent),
3. Studierende mit chronischer Behinderung (unterschiedliche Verteilung nach Art der Beeinträchtigung; der Anteil liegt insgesamt bei bis zu sieben Prozent),
4. Studierende mit familiären Verpflichtungen (Pflege von Eltern oder Angehörigen; es liegen keine genauen Zahlen vor und der Anteil wird auf bis zu sechs Prozent geschätzt – Tendenz steigend),
5. Studierende mit besonderem Engagement (in der Politik, der Kultur, dem Sport oder in anderen sozialen Bereichen; der Anteil liegt im Rahmen der hochschulpolitischen Gremienarbeit höchstens bei einem Prozent, bei Erweiterung auf andere Bereiche könnte der Anteil auf drei Prozent bis zu fünf Prozent ansteigen).

Diese Annahme von Bargel (2013) hinsichtlich der Abhängigkeit des speziellen Bedarfs an flexiblen Möglichkeiten des Studiums von den jeweiligen Lebens- und Studienbedingungen der Studierenden kann auch durch andere Studien bestätigt werden (vgl. Tabelle 2):

Tabelle 2: Gründe für ein Teilzeitstudium (eigene Darstellung)

Autor/Autorinnen	Gründe für ein Teilzeitstudium
<i>Schindler (2001, S. 24)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – familiäre und finanzielle Gründe – Praxiserfahrungen neben dem Studium
<i>Wex (2005, S. 252)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Erwerbstätigkeit – Konsumorientierung – Arbeits- und Lernschwierigkeiten – Engagement außerhalb der Hochschule – familiäre und persönliche Umorientierung
<i>Steinhardt (2011, S. 46)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Erwerbstätigkeit, die zur Bestreitung des Lebensunterhaltes dient – Kinderbetreuung – Pflege von Angehörigen – Krankheit/Behinderung – Gremienarbeit und Sonstiges
<i>Middendorff et al. (2013, S. 33f.)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Erwerbstätigkeit – Kinderbetreuung – Pflege von Angehörigen – Krankheit
<i>Zimmer (2013, S. 7)</i>	<ul style="list-style-type: none"> – finanzielle und berufliche Gründe – „Entweder wollen die Studierenden eine vorhandene qualifizierte Beschäftigung nicht aufgeben oder sind darauf angewiesen Geld zu verdienen, um ihren Lebensunterhalt und das Studium zu finanzieren“ – persönliche Gründe (von der Kinderbetreuung bis zu individuellen Lernschwierigkeiten)

3.3 Angebot und Nachfrage

Die Verankerung des Teilzeitstudiums in mittlerweile 15 Landeshochschulgesetzen⁴ zeigt die zunehmende politische Bedeutung und verpflichtet die deutschen Hochschulen in überwiegender Zahl, ein Teilzeitstudium anzubieten. Dementsprechend ist auch das Angebot an Teilzeitstudienmöglichkeiten in den letzten Jahren deutlich angestiegen. „Laut Angaben der Hochschulrektorenkonferenz werden von den Hochschulen inzwischen 2.012 Studiengänge angeboten, die in Teilzeit, berufsbegleitend oder dual studiert werden können. Das sind zwölf Prozent aller grundständigen und weiterführenden Studiengänge“ (Middendorff et al. 2013, S. 361), wobei anzunehmen ist, dass „die Hälfte dieser Studiengänge [hier bezogen auf berufsbegleitende Angebote] von privaten Hochschulen angeboten wird, die in Deutschland in der Dimension von Studierendenzahlen noch immer eine untergeordnete Rolle spielen“ (Donk/Lesczensky 2012, S. 473).⁵ Der letzten Sozialerhebung folgend hat sich somit der Anteil an grundständigen Teilzeitstudiengängen seit 2009 (2,5 Prozent) mehr als verdoppelt (5,4 Prozent) (vgl. Middendorff et al. 2013, S. 344). Dennoch wird auf die Bedürfnisse der Teilzeitstudierenden bisher nicht ausreichend eingegangen und eine entsprechende Gestaltung des Teilzeitstudiums steht immer noch weit hinter der des Vollzeitstudiums zurück. Dementsprechend ist die Nachfrage nach den bestehenden formellen Teilzeitangeboten weiterhin nur geringfügig. Aktuell ist nur ein Prozent der Studierenden in einem Teilzeitstudium eingeschrieben (ebd., S. 361).⁶ Vor diesem Hintergrund weist Bargel (2013) darauf hin, dass es an vielen Hochschulen weiterhin Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Teilzeitstudiums gibt.

3.4 Schwierigkeiten bei der Umsetzung

„Solange der formale Status als Teilzeitstudierender mit unübersehbaren Nachteilen verbunden ist, kann die Akzeptanz dieser Studienform und deren Besuch kaum entscheidend erhöht werden“ (Bargel, 2013, S. 39f.).

So ist zum einen „das bisherige Verfahren zum Teilzeitstudium als zu bürokratisch und wenig attraktiv angesehen“ (Bargel, 2013, S. 40; zit. n. Steinhardt 2010, S. 2) und zum anderen erschwere die fehlende Flexibilität der gegenwärtigen Teilzeitangebote die Teilnahme am Teilzeitstudium. In Bezug auf Hanft (2012) führt Bargel (2013, S. 40)

⁴Das Teilzeitstudium ist außer im Bundesland Rheinland-Pfalz in allen Hochschulgesetzen in unterschiedlicher Form verankert.

⁵Unterscheidet man zudem nochmals zwischen Universitäten und Fachhochschulen wird deutlich, dass Fachhochschulen eher ein Teilzeitstudium anbieten: 47 von 106 (44 Prozent) an Universitäten, 111 von 210 (53 Prozent) an Fachhochschulen (vgl. Bargel 2013, S. 8ff.).

⁶Zum Vergleich: Jeweils drei Prozent der Studierenden sind in einem berufsbegleitenden bzw. dualen Studiengang eingeschrieben.

weiter aus, dass das Teilzeitstudium – häufig aus kapazitären Gründen und Regeln – „in der Regel nach einem recht starren Modus organisiert“ wird (zit. n. Hanft 2012, S. 29) und dass „die nach wie vor sehr geringe Anzahl an Teilzeitangeboten im Grundstudium für berufstätige Studierende als Hemmnis angeführt wird“ (zit. n. Hanft 2012, S. 30). Darüber hinaus macht Bargel (2013, S. 40) deutlich, dass die Ansprache und Gewinnung neuer Studierendengruppen (vor allem Berufstätige) deutlich erschwert wird und dass bisher noch keine ausreichenden Kenntnisse über die Lebenswirklichkeit der Studierenden bestehen, um das Teilzeitstudium entsprechend deren Bedarfen zu gestalten.

Auch andere Studien kommen zu dem Schluss, dass das Teilzeitstudium noch nicht ausreichend an die Bedürfnisse der Studierenden angepasst wurde und dass Schwierigkeiten bei der Umsetzung bestehen (vgl. Tabelle 3):

Tabelle 3: Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Teilzeitstudiums (eigene Darstellung)

Autor/Autorinnen	Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Teilzeitstudiums
<i>Wex</i> (2005, S. 352)	die Orientierung des BAföGs, der Kindergeldregelungen, des Unterhaltsrechts, des Steuerrechts, der studentischen Krankenversicherungen, der Gewährung von Arbeitsgeld und weiterer sozialer sowie kultureller Vergünstigungen am Maßstab des Vollzeitstudierenden
<i>Steinhardt</i> (2011, S. 43f.)	Erläuterung von fünf Aspekten, welche die Aufnahme eines Teilzeitstudiums erschweren oder sogar verhindern: „1. der Anspruch auf BAföG entfällt, 2. evtl. erhöhte Krankenkassenbeiträge, 3. Verlängerungsanträge alle zwei Semester, 4. verpflichtende Studienfachberatung, 5. Beantragung nur noch in zulassungsfreien Semestern möglich“
<i>Zimmer</i> (2013, S. 185)	Kritik der Studierenden an den bestehenden Teilzeitmodellen: – das Verfahren der Genehmigung und Abwicklung sehr bürokratisch, – starre zeitliche Vorgaben (die Entscheidung für ein Teilzeitstudium muss immer für ein ganzes Jahr getroffen werden), – z. T. Pflichtberatung vor der Antragstellung, – fehlende Flexibilität, – Teilzeitstudium nicht bekannt (fehlendes Marketing)

Ergänzend zum Thema Studienfinanzierung geraten Teilzeitstudierende vor allem in Bezug auf das Thema BAföG in einen „Teufelskreis“ (Bargel, 2013, S. 14), da sie ihre Studienfinanzierung aufgrund der ausbleibenden BAföG-Mittel und der eher geringen Unterstützung durch die Eltern viel häufiger durch eine Erwerbsarbeit neben dem Studium sichern müssen als Studierende in Vollzeit. Im Vergleich zum Anteil der Erwerbstätigen im Vollzeitstudium (62 Prozent) gehen in Teilzeitstudiengängen 79 Prozent und in berufsbegleitenden Studiengängen 95 Prozent der Studierenden einer Erwerbstätigkeit nach (Middendorff et al. 2013, S. 370f.). Zudem ist der durch Eltern, Partner oder Vermögen finanzierte Anteil des Studiums bei den Teilzeitstudierenden deutlich

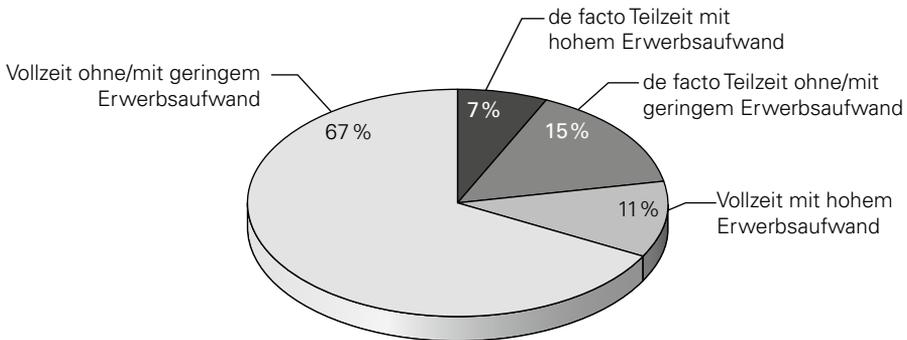
geringer (Teilzeit: 35 Prozent zu Vollzeit: 63,5 Prozent) und der Anteil an BAföG-Empfängern nur halb so hoch (*Hennings 2006, S. 6f.*). Hier ist anzunehmen, dass aufgrund der am traditionellen Studierenden und der Regelstudienzeit ausgelegten Rahmenbedingungen nur wenige der Teilzeitstudierende BAföG beziehen können und einer Erwerbstätigkeit zur Sicherung des Lebensunterhalts nachgehen müssen oder wollen. Auch Kerres, Hanft und Wilkesmann (2012) sehen die Einschränkungen zum Erhalt von BAföG für die formellen Teilzeitstudierenden „offensichtlich zu Recht als ein Haupthindernis für die Akzeptanz offizieller Teilzeitangebote“ (ebd., S. 285).

4 Ausweichen in ein de facto-Teilzeitstudium

Das Studierverhalten weicht somit, wie auch schon Wolter (2010) feststellt (vgl. auch *Bargel 2013, S. 6*), deutlich vom formellen Angebot ab. Dies hat unterschiedliche Gründe: Zum einen gestaltet sich in der Praxis ein formelles Teilzeitstudium bislang sehr starr (vgl. *Zimmer 2013, S. 185*) sowie „uneinheitlich und diskontinuierlich“ (*Bargel 2013, S. 1*). Zum anderen „belegen die Angaben der Studierenden zum Zeitbudget seit Jahren, dass viele Studierende auch im formellen Vollzeitstudium de facto ein Teilzeitstudium [vgl. Punkt 3.1] realisieren und einen Studienaufwand betreiben, der unterhalb bestimmter Normwerte liegt“ (*Middendorff et al. 2013, S. 344f.*). Dementsprechend erfolgt, wenn der Bedarf der Studierenden an Flexibilisierung nicht durch entsprechende Angebote der Hochschulen bedient wird, „ein Ausweichen in das informelle de-facto-Teilzeitstudium“ (*Bargel 2013, S. 8*). Aktuell absolviert neben den formell Teilzeitstudierenden „mehr als jeder fünfte [der Vollzeitstudierenden] de facto ein Teilzeitstudium (22 Prozent)⁷. Bei sieben Prozent ist das de facto Teilzeitstudium gekoppelt mit einem überdurchschnittlich hohen Zeitaufwand für Erwerbsarbeit“ (*Middendorff et al., 2013, S. 346f.*). Die anderen 15 Prozent der de facto Teilzeitstudierenden haben eher eine geringere Zeitbelastung, die auf Nebenjobs sowie möglicherweise Kinderbetreuung zurückzuführen ist (ebd., S. 346ff.; vgl. auch Abbildung 1). Zusammen mit den formell Teilzeitstudierenden (ein Prozent) sowie den berufsbegleitend Studierenden (drei Prozent) studieren somit nach den Ergebnissen der 20. Sozialerhebung gut ein Viertel der Studierenden in Teilzeit (vgl. ebd.; vgl. auch *Bargel 2013, S. 1*).

⁷Seit 2009 (21 Prozent) stagniert diese Zahl bzw. ist zwischenzeitlich leicht gesunken. So studieren aktuell ähnlich viele Studierende im de facto Teilzeitstudium wie 2009 (vgl. *Middendorff et al. 2013, S. 347f.*).

Abbildung 1: Studienerwerbstypen im Vollzeitstudium (eigene Darstellung nach Middendorff et al. 2013)



Abweichend davon gibt die auf Selbsteinschätzung beruhende CHE-Studie (vgl. Hennings 2006, S. 5f.) an, dass sich 12,3 Prozent aller Studierenden als de-facto-Teilzeitstudierende bezeichnen.⁸ Des Weiteren ist zu beachten, dass die Möglichkeiten für ein de facto Teilzeitstudium in den einzelnen Studienfächern scheinbar stark variieren und zudem von studienorganisatorischen Voraussetzungen abhängen (vgl. Middendorff et al. 2013, S. 350). Fächergruppen mit einem vergleichsweise geringen Studienaufwand (Sprach- und Kulturwissenschaften oder Sozialwissenschaften, Sozialwesen, Psychologie und Pädagogik) werden demnach eher in Teilzeit studiert (ebd., S. 347). Während in den Erziehungswissenschaften ca. ein Drittel (32,8 Prozent) der Studierenden in Teilzeit studiert, geben dies in den Naturwissenschaften nur fünf Prozent der Studierenden an (vgl. Hennings 2006, S. 7f.). Damit kohärent verläuft die Verteilung der Erwerbstätigkeit (ebd., S. 9).

Vor dem Hintergrund, dass die Erwerbstätigkeit der Studierenden im Rahmen der meisten Studien als Hauptgrund für ein Teilzeitstudium angegeben wird, sollte berücksichtigt werden, dass „jede Stunde, die Studierende erwerbstätig sind, [...] sowohl ihren Studienaufwand als auch ihre Freizeit um jeweils ca. 30 Minuten [vermindert]“ (Middendorff et al., 2013, S. 341f.). Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, dass bei einem de facto Teilzeitstudium vor allem dann die Zentralität von Studium und Hochschule tendentiell verloren geht (vgl. auch Punkt 3.2), wenn die Studierenden einer erhöhten Erwerbstätigkeit nachgehen (ebd., S. 350).

Bereits vor dem Bologna-Prozess mit den einhergehenden Studienstrukturreformen haben viele Studierende offiziell ein Vollzeitstudium absolviert, aber das Studium ihren anderen Bedürfnissen und Verpflichtungen angepasst – also de facto in Teilzeit studiert.

⁸Insgesamt sind deutliche Unterschiede zwischen Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung zu vermerken (vgl. auch Steinhardt 2011).

Allerdings zeichnete sich das Studium vor der Umstellung auf die Bachelor- und Masterstudiengänge durch eine große Offenheit und Flexibilität aus und wurde trotz einiger organisatorischer Mängel von den Studierenden weitgehend akzeptiert, „unterlagen sie doch vergleichsweise wenig festen Regeln und zeichneten sich durch große Freiräume, Offenheit und Flexibilität für die individuelle Gestaltung aus. Es bestanden große Interpretationsmöglichkeiten hinsichtlich der curricularen Vorgaben und die Anzahl der Prüfungen während des Studiums war minimal. Dies führte dazu, dass auch berufstätige Studierende Beruf und Studium relativ gut verbinden konnten, solange sie keine speziell auf ihre Interessen ausgerichteten Angebote verlangten“ (Hanft 2014, S. 108; zit. n. Hanft/Teichler 2007, S. 24f.).

Somit kann festgehalten werden, dass heutigen Studierenden das Ausweichen in ein de facto Teilzeitstudium – was für viele Studierende ein besserer Weg zu sein scheint als ein formelles Teilzeitstudium – trotz zunehmender Veränderung ihrer Lebenswelten und Heterogenität durch die Umsetzung der Studienstrukturreform ohne eine Berücksichtigung der Ansprüche und Bedürfnisse erschwert wird (vgl. hierzu auch Bloch 2009).

5 Bedarf an flexiblen Studienmodellen

Bargel (2013, S. 47) weist auf unterschiedliche Untersuchungen zum Bedarf an flexiblen Studienmöglichkeiten hin, bei welchen die Ergebnisse des bestehenden Bedarfs stark voneinander abweichen und von zwölf Prozent (vgl. Hennings 2006) über 16 Prozent (vgl. Middendorff 2011, S. 43) bis hin zu 40 Prozent (vgl. Pfeiffer 2012) reichen. Weiterhin führt er in Bezug auf Simeaner, Ramm und Kolbert-Ramm (2010) an, dass der Bedarf nach Angabe der Studierenden, die sich selbst als Teilzeitstudierende einschätzen, bei 21 Prozent liegt. Hinsichtlich dieser Ergebnisse prognostiziert Bargel (2013, S. 40ff.) in einem Grundmodell zur Klärung von Potential, Bedarf und Nachfrage für flexible Studienangebote und formelle Teilzeitstudienangebote⁹ exemplarisch für die staatlichen Hochschulen in Baden-Württemberg einen konstanten Bedarf an flexiblen Studienmodellen. Für die Jahre 2015 und 2020 sieht er sogar einen dringenden Bedarf an flexiblen Studienmodellen (ebd., S. 47). Auch Donk und Leszczensky (2012, S. 476) zeigen auf, dass an deutschen Hochschulen ein zunehmender Bedarf an flexiblen Studienangeboten, z. B. berufsbegleitend und in Teilzeit, durchaus vorhanden ist. Betrachtet man zudem verschiedene Stellungnahmen und Empfehlungen zum Teilzeitstudium¹⁰, wird deutlich, dass diese – wenn auch teilweise noch mit etwas Zurückhal-

⁹Bargel (2013, S. 47) geht von verschiedenen Parametern zur Berechnung der Zahl der Studierenden im Erststudium mit Bedarf nach flexiblen Studienmöglichkeiten aus (sehr hoher Bedarf: 16 Prozent der Studierenden (Minimum), dringender Bedarf: 21 Prozent der Studierenden (mittlerer Schwerpunkt), erweiterter Bedarf: 28 Prozent der Studierenden (Maximum)) und weist darauf hin, dass die Werte aufgrund der vielfältigen Einflussgrößen und der verschiedenen Kriterien zur Einstufung eine große Spannweite haben.

¹⁰Einen guten Überblick gibt hier Bargel (2013, S. 29f.), wobei er sowohl die Sicht der Hochschulpolitik, der Studierenden, der Interessensverbände und Gewerkschaften sowie wissenschaftlicher Experten mit aufnimmt.

tung – besonders auf die Flexibilisierung des Studiums vor dem Hintergrund heterogener Lebenswelten von Studierenden und die Schaffung entsprechender rechtlicher Rahmenbedingungen (vor allem in Bezug auf die Studienfinanzierung) fokussieren.

6 Neue Modelle denken – flexibel Studieren in Zeiten des Lebenslangen Lernens

Ein Teilzeitstudium ist nicht nur, wie die vorhergehenden Ausführungen zeigen, notwendig, um den geänderten Bedarfen der Studierenden entgegenzukommen und damit die Studierendenbedingungen zu verbessern, sondern mit Blick auf die demographische Entwicklung auch „eine notwendige Modernisierung von Hochschulen“ (Steinhardt 2011, S. 5). Zugespitzt formulierte Wex (2005) während der Zeit der Studienstrukturreform, dass „die Aufrechterhaltung eines in Teilen fiktiven betriebenen Vollzeitstudiums das Festhalten an einem strukturellen Defizit im Studienangebot eines Hochschulsystems manifestiert“ (ebd., S. 35). Beruflich qualifizierte Studierende nehmen bisher kaum ein Studium auf (vgl. Middendorff et al. 2013), da die jetzigen überwiegend starren Teilzeitmodelle nicht mit ihren Lern- und Lebenswelten übereinstimmen und ihnen somit keine praktikable Alternative bieten. Donk und Leszcensky (2012) konstatieren hier, dass „neue Optionen im Bereich des Zulassungswesens nur genutzt werden, wenn passgenaue Angebote an den Hochschulen in ausreichender Zahl und Qualität entstehen. Teilzeitangebote, bei denen nur formal der jährliche Workload halbiert und die Regelstudienzeit verdoppelt wird, reichen nicht aus“ (ebd., S. 476; vgl. auch Zimmer 2013, S. 11). Somit ist der durch Bargel (2013) prognostizierte Bedarf an flexiblen Studienmöglichkeiten an öffentlichen Hochschulen in den nächsten Jahren (vgl. Punkt 5) nicht mit einer Nachfrage nach einem formellen Teilzeitstudium zu verwechseln. Vielmehr führen die „individuell unterschiedlichen Voraussetzungen, Erfahrungen und Erwartungen zu hochgradig individualisierten Bildungs- und damit auch Studienmodellen“ (Zimmer 2013, S. 188). Es gilt eine möglichst flexible Gestaltung des Studiums zu erreichen, die es den Studierenden ermöglicht, „das Studium möglichst weitgehend der jeweiligen Lebenssituation anzupassen“ (Zimmer 2013, S. 11). Auch Bargel (2013) beschreibt hier, dass eine „große Kluft zwischen dem Bedarf vieler Studierender und den tatsächlichen Angeboten eines offiziellen Teilzeitstudiums oder anderer flexibler Möglichkeiten für ein Studieren in Teilzeit besteht. Bislang werden die Studierenden mit besonderen Belastungen, die ein reguläres Vollzeitstudium beeinträchtigen oder behindern, weithin allein gelassen. Bleibt solche Heterogenität in der studentischen Lebenswirklichkeit unberücksichtigt, führt dies nicht selten zum Verzicht auf eine Studienaufnahme, zu Verzögerungen im Studienablauf oder sogar zu einem Scheitern im Studium und zum vorzeitigen Studienabbruch“ (ebd., S. 1).

Auch die höhere Anzahl an Studierenden in den kostenpflichtigen berufsbegleitenden Angeboten (drei Prozent) gegenüber formellen Teilzeitangeboten (ein Prozent) (vgl.

Punkt 3) macht deutlich, dass der Bedarf an einem entsprechenden (zeitlich und räumlich) flexiblen Angebot besteht. Dabei ist davon auszugehen, dass die hohen Kosten auf der einen Seite (berufsbegleitende Angebote) und die fehlende Flexibilisierung auf der anderen Seite (formelle Teilzeitangebote) potentielle Studierende bislang von der Aufnahme eines Studiums abgehalten haben.

Gleichzeitig sind mit dem Bologna-Prozess weitreichende Möglichkeiten geschaffen worden, um ein (Teilzeit-)Studium individuell zu gestalten (vgl. u.a. *Wex 2005, S. 355f.; Wissenschaftsrat 1998*). Die zweistufige Studienstruktur, die Modularisierung, die Kreditpunkte etc. wurden bereits vor Umsetzung der Studienstrukturreform als wesentliche Instrumente betrachtet, um eine flexible Studienorganisation zu ermöglichen, um „Praxiserfahrungen der Teilzeitstudierenden in das Studium zu integrieren“ und damit „auch die Situation von Teilzeitstudierenden zu berücksichtigen“ (*Schindler 2001, S. 26*). Allerdings hat die bisherige Umsetzung nicht zum Erfolg geführt bzw. das Gegenteil bewirkt (vgl. *Steinhardt 2011, S. 5*), da unter anderem den Forderungen nach der Integration von anderen Lernorten der Teilzeitstudierenden sowie nach einem Studierendensupport, wie sie von Schindler bereits 2001 gestellt wurden¹¹, nur unzureichend nachgekommen wurde. Eine Nachfrageorientierung und damit die Aufnahme der Bedarfe der unterschiedlichen Studierendengruppen sowie potentiellen Studierendengruppen in die Planung und Entwicklung von Studiengängen hat bei der Umstellung auf die gestuften Studienstrukturen überwiegend nicht stattgefunden (vgl. *Hanft 2014*). Hier sind Potentiale der Reform verschenkt worden, die nun – in Anbetracht der sich ändernden Studierendenstrukturen sowie der demographischen Veränderungen – nachgeholt werden müssen. Studierende in alternativen Studienformen (Teilzeit, berufsbegleitend oder dual) sind „mit anderen zeitlichen und organisatorischen Anforderungen konfrontiert als Studierende, die in einem Vollzeitstudiengang immatrikuliert sind“ (*Middendorff et al. 2013, S. 361*), welche durch eine entsprechende Unterstützung und Supportkultur aufgefangen werden müssen.

Wesentliche erste Ansatzpunkte für eine Flexibilisierung des (Teilzeit-)Studiums bieten die Ergebnisse des Verbundprojekts „Studium für Berufstätige: Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen (STU+BE)“, welches von 2009 bis 2012 durchgeführt wurde. So verweisen Kerres et al. (2012) darauf, dass die „starrten Rahmenbedingungen für Teilzeit-Studiengänge“ (ebd., S. 289) flexibler zu gestalten seien (vgl. hierzu auch *Bargel 2013, S. 33f.*) und auf die Bedarfe sowie Anforderungen der Zielgruppen eingegangen werden müsste. Des Weiteren fordern sie, durch eine verstärkte Modularisierung des Studiums das Studieren einzelner Module und damit eine Akkumulierung von Kreditpunkten zu ermöglichen. Insgesamt sei die Studienorganisation auf die Bedürfnisse der Studierenden auszurichten. Dies umfasst zum einen geeignete didak-

¹¹Schindler (2001) geht allerdings davon aus, dass ein formelles Teilzeitstudium nur die Ausnahme sein sollte (Vollzeit in Regelstudienzeit ist das Ziel).

tische Modelle, die mit einer strafferen zeitlichen Organisation verbunden sind (Projektarbeit, Praxisverzahnung, Blockunterricht, on- und off-Campus-Lernen, Selbstlernangebote etc.) und zum anderen die Anerkennung von beruflich erworbenen Kompetenzen (vgl. *Kerres et al. 2012, S. 289f.*). Zimmer (2013, S. 187) fasst als Ergebnisse einer explorativen Studie an der Universität Oldenburg zusammen, dass die Studierenden sich vor allem eine Abrechnung per Modul (und nicht pro Semester), ein Teilzeitstudium auch für einzelne Semester sowie generell eine höhere zeitliche Flexibilität und entsprechend andere Lehr- und Lernformate wünschen.

Darüber hinaus gilt es, wenn ein zeitlich flexibles Angebot an den deutschen Hochschulen ernsthaft etabliert werden soll, über die bestehenden Rahmenbedingungen nachzudenken.¹² Bereits 1997 hat die HRK hinsichtlich der Gestaltung des Teilzeitstudiums verschiedene Fragen aufgeworfen und unter anderem die Problematik der Renten- und Krankenversicherung thematisiert. So wird auch aktuell deutlich, dass die „BAföG Regelungen an flexiblere Studienstrukturen mit individualisierten Studienzeiten anzupassen“ sind (*Kerres et al. 2012, S. 289*), wenn sie einem Teilzeitstudium nicht entgegenstehen wollen. Solange die Rahmenbedingungen und die Studienorganisation sich an einer Regelstudienzeit orientieren, werden Teilzeitangebote den Studierenden nicht die gewünschte Erleichterung bringen und dementsprechend nicht nachgefragt werden. Teilzeitmodelle, so der hier postulierte Standpunkt, werden in der Form, wie sie bislang praktiziert werden, nicht zu den intendierten Resultaten führen. Es bedarf einer speziellen Studienorganisation und einer Loslösung von bestehenden Studienstrukturen, um den Bedarfen der immer heterogener werdenden Studierenden gerecht zu werden und gleichzeitig ein Ausweichen in ein de facto Teilzeitstudium zu verhindern.¹³ Dafür müssten allerdings „mehr Ressourcen den Hochschulen zur Verfügung gestellt werden, um ein Studieren in Teilzeit (z. B. für Beratung und Coaching) oder den Aufbau von Teilzeitstudiengängen (z. B. für Personal, Lehrmaterialien) zu ermöglichen“ (*Bargel 2013, S. 50*).

7 Schlussfolgerungen

Die vorhergehenden Darlegungen zeigen, dass ein Vollzeitstudium auf der einen Seite in Deutschland den Studierenden Gestaltungsspielraum für ein de facto-Teilzeitstudium¹⁴ lässt und auf der anderen Seite das Angebot eines formellen Teilzeitstudiums

¹²Hier ist zudem zu beachten, dass aufgrund der gestuften Studienstrukturen eine weitere Differenzierung nötig ist. „Die Art des ‚Teilzeitmodus‘ in der grundständigen oder in der weiterführenden Studienphase ist durch einen anderen Lebenskontext der Studierenden bestimmt (Berufstätigkeit, Alter), was sich im Gestaltungsspielraum für die Teilzeitangebote niederschlägt“ (*Bargel 2013, S. 7/S. 16*).

¹³Middendorff et al. (2013) weisen hier darauf hin, dass der geringere Studienaufwand hier weniger „durch erhöhten Erwerbsaufwand aufgrund finanzieller Notwendigkeit oder Zeitbedarf für die Betreuung von Kindern“ bedingt sei „als vielmehr dadurch, dass sie dem Studium tendenziell entfremdet seien“ (ebd., S. 347).

¹⁴Dies bezieht sich vor allem auf geisteswissenschaftliche Fächer (vgl. Punkt 4).

aufgrund der weitgehend starren Regelungen und Vorgaben nicht angenommen wird. Das Teilzeitstudium in Deutschland hat sich – wie die unterschiedlichen Definitionsversuche und Differenzierungen verdeutlichen (vgl. Punkt 3.1) – in verschiedene Richtungen entwickelt und variiert je nach Bundesland und Hochschule in der Ausgestaltung. Möglichkeiten einer flexiblen Studienorganisation bleiben allerdings begrenzt, weshalb es trotz eines Ausbaus der Teilzeitangebote kaum eine Nachfrage gibt bzw. vielmehr in de facto Teilzeit und berufsbegleitende Modelle ausgewichen wird. Es kann somit festgehalten werden, dass das Teilzeitstudium in der bisherigen Gestaltung kein geeignetes Studienmodell darstellt, um der Heterogenität studentischer Lebenswelten gerecht zu werden. Die bisherigen Teilzeitangebote werden seitens der Hochschulen überwiegend an der Nachfrage der Zielgruppen vorbei entwickelt bzw. angeboten und liegen unter den Anforderungen, die bereits vor mehr als 20 Jahren durch den Wissenschaftsrat (1993) formuliert wurden.

Es bedarf einer professionellen Planung und Entwicklung zielgruppengerechter Studienangebote (Markt- und Zielgruppenanalysen) sowie entsprechenden Rahmenbedingungen (BAföG, Kindergeld, Krankenversicherung etc.) anstelle einer Halbierung der Studienzeiten, die von der Forderung nach Einhaltung der Regelstudienzeit sowie bestehender Indikatorensteuerung¹⁵ geprägt ist, um den tatsächlichen Bedarfen der Studierenden zu entsprechen. Dies bedeutet aber auch, sich von dem jetzigen Bild eines Teilzeitstudiums zu lösen und ein flexibles Studienangebot im Sinne des lebenslangen Lernens zu gestalten (vgl. auch *Hanft/Brinkmann 2013*). Internationale Beispiele zeigen hier, dass in anderen Ländern Teilzeitmodelle längst entsprechend etabliert sind (vgl. *Orr/Gwos/Netz 2011, S. 82*)¹⁶ bzw. Teilzeitstudierende offiziell gar nicht von Vollzeitstudierenden unterschieden werden. Das System in Finnland ist z. B. so organisiert, dass Erwerbsarbeit und andere Verpflichtungen mit dem Studium vereinbart werden können (vgl. *Hanft/Brinkmann 2012, S. 136*), während in Deutschland das Hochschulsystem weiter „auf Schulabsolventen ausgerichtet [ist], für die das Studium eine Vollzeitbeschäftigung mit Präsenzpflicht darstellt“ (*Klumpp/Rybnikova 2010, S. 36*). Der durch neue Modelle und Strukturen höhere organisatorische und häufig befürchtete administrative Aufwand (vgl. *Zimmer 2013, S. 11*), wird sich vermutlich dann rentieren, wenn die Ausrichtung der Hochschulen auf die Anforderungen der „neuen“ Zielgruppen als Wettbewerbsvorteil genutzt wird.

Um flexible Studienangebote zu entwickeln, die den heterogenen Lebenswelten der Studierenden gerecht werden, sind weitere Forschungsbemühungen notwendig, die über

¹⁵Weit verbreitete Indikatoren, wie z. B. Studierende in der Regelstudienzeit, wirken aktuell kontraproduktiv auf die Implementierung von flexiblen Studienmodellen. Vgl. weiterführend zur Indikatorensteuerung Hanft (2008, S. 121ff.).

¹⁶Nach den Ergebnissen des Eurostudent Reports (vgl. *Orr/Gwos/Netz 2011, S. 82*) studieren in England/Wales (27 Prozent), Norwegen (25 Prozent) und der Slowakei (24 Prozent) jede/r vierte Student/in Teilzeit. In Polen sind es sogar jeder zweite (52 Prozent) und in Litauen jeder dritte Student/in (36 Prozent).

die Fragestellungen bisheriger Studien zum Teilzeitstudium hinausgehen. Eine umfassende Untersuchung der potentiellen, der de facto und der formellen Teilzeitstudierenden, die gültige Aussagen zum Profil, den Belastungen und Bedürfnissen der Zielgruppe zu lassen, könnte dazu erste wichtige Hinweise geben. Weiterhin sollte überprüft werden, welche Rahmenbedingungen aktuell die Einführung flexibler Studienmöglichkeiten an Hochschulen verhindern bzw. die potentiellen Teilzeitstudierenden in ein de facto Teilzeitstudium drängen. Darüber hinaus gilt es die Umsetzung flexibler Studienmöglichkeiten im Ausland in den Blick zu nehmen, wobei zu hinterfragen ist, ob erfolgreiche Studienmodelle aus dem In- und Ausland adaptiert werden können oder ob individuelle Studienformen je nach Hochschule, Standort, Fach etc. entwickelt werden müssen.

Literatur

Bargel, Tino (2013): Studieren in Teilzeit als Beitrag zur Flexibilisierung des Hochschulstudiums. Definitionen, Daten, Konzepte, Erfahrungen, Positionen und Prognosen für Baden-Württemberg. Hefte zur Bildungs- u. Hochschulforschung 69. AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. http://cms.uni-konstanz.de/index.php?eID=tx_nawsecured1&u=0&g=0&t=1387314233&hash=7dfcb6131c8ed405b1efae1431b21576613b5ce3&file=fileadmin/gso/ag-hochschulforschung/publikationen/Blaue_Hefte/HEFT69-Teilzeit1.pdf (Zugriff: 12.03.2014)

Bloch, Roland (2009): *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis.* Leipzig

Donk, André; Leszczensky, Michael (2012): Teilzeitstudium – Angebote und Bedarfe. In: Erichsen, Hans-Uwe; Zöllner, Jürgen; Schäfer, Barthold; Staschen, Heiner (Hrsg.): *Lebensraum Hochschule.* Siegburg, S. 455–474

Hanft, Anke (2014): *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen.* Münster

Hanft, Anke (2012): Studienorganisation und Programmgestaltung als Balance zwischen Neuem und Bewährtem. In: Kerres, Michael; Hanft, Anke; Wilkesmann, Uwe; Wolff-Bendik, Karola (Hrsg.): *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen.* Münster, S. 28–35

Hanft, Anke (2008): *Bildungs- und Wissenschaftsmanagement.* München

Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin (2013): Studienorganisation für heterogene Zielgruppen. In: Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin (Hrsg.): *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen.* Münster, S. 208–222

Hanft, Anke; Teichler, Ulrich (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch. Zur Funktion und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hrsg.): *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen.* Münster, S. 23–36

Hennings, Mareike (2006): Indikator im Blickpunkt: Das Teilzeitstudium. Auswertung aus dem CHE-Hochschulranking. Centrum für Hochschulentwicklung. http://www.che.de/downloads/Indikator_Teilzeitstudium.pdf (Zugriff: 12.03.2014)

Hochschulrektorenkonferenz (1997). *Position der HRK zum Teilzeitstudium*. <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/position-der-hrk-zum-teilzeitstudium/> (Zugriff: 12.03.2014)

Kerres, Michael; Hanft, Anke; Wilkesmann, Uwe (2012): Implikationen einer konsequenten Öffnung der Hochschulen für lebenslanges Lernen – eine Schlussbetrachtung. In: Kerres, Micheal; Hanft, Anke; Wilkesmann, Uwe; Wolff-Bendik, Karola (Hrsg.): *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster, S. 285–290

Klump, Matthias; Rybnikowa, Irma (2010): *Differenzierte Studienformen: eine empirische Forschungserhebung in Deutschland*. Bielefeld

Lueglinger, Elisabeth; Renger, Rudi (2013). Das weite Feld der Metaanalyse. Sekundär-, Literatur- und Metaanalytische Verfahren im Vergleich. In: *kommunikation.medien* (2), S. 1–31

Middendorff, Elke (2011): Studienbelastung im Bachelor-Studium – alles nur gefühlt? In: Duriska, Marica; Ebner-Priemer, Ulrich; Stolle, Michael (Hrsg.): *Rückenwind – Was Studis gegen Stress tun können*. Karlsruhe, S. 42–45. https://www.tu-ilmeneau.de/fileadmin/media/studierende/STUDIUM_Publikationen/rueckenwind.pdf (Zugriff: 12.03.2014)

Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Poskowsky, Jonas; Kandulla, Maren; Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. http://www.bmbf.de/pub/wslsdl_2012.pdf (Zugriff: 12.03.2014)

Minks, Karl-Heinz; Netz, Nicolai; Völk, Daniel (2011): *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven*. http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf (Zugriff: 12.03.2014)

Orr, Dominic; Cristoph, Gwosc; Netz, Nicolai (2011): *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators | Final report | Eurostudent IV 2008–2011*. Bielefeld

Pfeiffer, Gabriele (2012): Flexibel, individuell, fachorientiert – Teilzeitstudium an der TU Darmstadt. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): *Diversität. Projekt Nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre*. Bonn, S. 35–37. <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Broschuere-Diversitaet.pdf> (Zugriff: 12.03.2014)

Schindler, Götz (2001): Teilzeitstudierende Schlussfolgerungen und Diskussion der Ergebnisse der Untersuchung des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 23: 3, S. 18–28. <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/3-2001-schindler.pdf> (Zugriff: 12.03.2014)

Simeaner, Hans; Ramm, Michael; Kolbert-Ramm, Crista (2010): *Datenalmanach Studierendensurvey 1993-2010*. Hefte zur Bildungs- u. Hochschulforschung 59. AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Steinhardt, Isabel (2010): *Förderung des Teilzeitstudiums*. https://www2.uni-frankfurt.de/37365038/Teilzeit_Zwischenbericht-Befragung-Informatik-Steinhardt.pdf (Zugriff: 12.03.2014)

Steinhardt, Isabel (2011): Förderung des Teilzeitstudiums. Abschlussbericht. https://www2.uni-frankfurt.de/37365029/Teilzeit_Abschlussbericht.pdf (Zugriff: 12.03.2014)

Webler, Wolff-Dietrich (2013): Umgang mit steigender Heterogenität bei Studierenden. In: Gützkow, Frauke; Quaißer, Gunter (Hrsg.): Hochschule gestalten: Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit. Bielefeld, 119–147

Wex, Peter (2005): Bachelor und Master. Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland – Ein Handbuch. Berlin

Wilkesmann, Uwe; Virgillito, Alfredo; Bröcker, Tobias; Knopp, Laura (2012): Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden – Was erwarten Studierende? In: Kerres, Michael; Hanft, Anke; Wilkesmann, Uwe; Wolff-Bendik, Karola (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster, 59–81

Wissenschaftsrat (1993): 10 Thesen zur Hochschulpolitik. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1001-93.pdf> (Zugriff: 12.03.2014)

Wissenschaftsrat (1998): Empfehlungen zur Differenzierung des Studiums durch Teilzeitstudienmöglichkeiten. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3535-98.pdf> (Zugriff: 12.03.2014)

Wolter, Andrä (2010): Studium und Berufstätigkeit. Historische Entwicklungen, aktuelle Bedarfe und zukünftige Potentiale. Beitrag zur HIS-Konferenz „Berufsbegleitend studieren in Deutschland“ am 08./09.03.2010 in Berlin. http://bas.dzhw.eu/index_html/fileadmin/pdf/Studium_und_Berufstaetigkeit_Wolter.pdf (Zugriff: 12.03.2014)

Wolter, Andrä (2013): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland - Ein Beitrag zur Durchlässigkeit des Hochschulzugangs. In: Gützkow, Frauke; Quaißer, Gunter (Hrsg.): Hochschule gestalten: Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit. Bielefeld, 119–147

Zimmer, Marco (2013): Entgrenztes studieren – Teilzeitstudium als Option?! In: Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin (Hrsg.): Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster, S. 179–191

Manuskript eingereicht: 01.04.2014
Manuskript angenommen: 23.10.2014

Anschrift der Autorinnen:

Dr. Annika Maschwitz
Katrin Brinkmann
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I
26111 Oldenburg
E-Mail: a.maschwitz@uni-oldenburg.de
E-Mail: katrin.brinkmann@uni-oldenburg.de

Annika Maschwitz und Katrin Brinkmann sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Arbeitsbereich Weiterbildung & Bildungsmanagement der Universität Oldenburg

Die Öffnung von Hochschulen durch flexible Studienformate am Beispiel zweier neuer weiterbildender Masterstudiengänge

Astrid Wonneberger, Katja Weidtmann, Kathrin Hoffmann,
Susanne Draheim

An der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg werden im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zwei weiterbildende Masterstudiengänge entwickelt. Beide Studienprogramme adressieren nicht-traditionelle Zielgruppen wie Berufstätige, Personen mit Familienpflichten oder Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung und sind im Jahr 2013 mit Pilotkohorten gestartet. Basierend auf den Ergebnissen der Begleitforschung werden in diesem Beitrag am Beispiel der beiden Programme Möglichkeiten der Flexibilisierung weiterbildender Studienformate auf inhaltlicher und struktureller Ebene aufgezeigt und im Hinblick auf nachhaltige Umsetzbarkeit analysiert. Die Ergebnisse ermöglichen generelle Rückschlüsse auf den Prozess der Etablierung und Förderung von (flexiblen) Weiterbildungsformaten für neue Zielgruppen und eröffnen Visionen für die Öffnung der Hochschulen in Deutschland.

1 Einleitung, Rahmen und Zielsetzung

Wissenschaftliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen¹ führen neben den etablierten Standbeinen Forschung, Studium und grundständige Lehre an deutschen Hochschulen nach wie vor ein Nischendasein. Auch wenn sich in diesem Bereich in den letzten Jahren schon einiges bewegt hat und die Zahl der Hochschulen, die sich hierzulande in der Weiterbildung engagieren, gestiegen ist, sind diese in anderen Ländern nicht nur engagierter, sondern auch durchlässiger (*Hanft/Zilling 2011, S. 84–91; Wolter 2011, S. 8–9, Wolter 2012, Minks 2011, S. 23, Grassl/Mörth 2013, S. 24*).

¹Zu den Begriffen Lebenslanges Lernen sowie wissenschaftliche Weiterbildung siehe ausführlich *Wolter 2011, Wolter 2010, Bloch 2006, Grassl/Mörth 2013, Schuetze 2007, Wolter/Geffers 2013, Dobischat et al. 2010*. Wissenschaftliche Weiterbildung im engeren Sinne bezeichnet vor allem Weiterbildungsangebote für Erwerbstätige, die bereits über einen (ersten) Studienabschluss verfügen. Lebenslanges Lernen hingegen wird nach langen Debatten inzwischen eher als inklusives Konzept verstanden, das über diese relativ enge Definition von Weiterbildung hinausgeht. Gemeint ist hiermit nicht nur formale, institutionsgebundene Bildung, sondern Lebenszyklen und Institutionen übergreifendes Lernen, das gleichzeitig als Herausforderung für alle Bildungseinrichtungen zu verstehen ist, da diese ihre Angebote den individuellen Bedürfnissen der (potenziellen) Teilnehmenden über alle Phasen des Bildungs- und Lebensverlaufs hinweg anpassen sollten. So steigt auch die Bedeutung von Hochschulen als Orte des lebenslangen Lernens.

Dabei besteht auch in Deutschland schon lange die Forderung nach Stärkung und Ausbau der Weiterbildung in der Hochschullandschaft, insbesondere seit der Bologna-Reform (z. B. *Hanft/Zilling 2011, Wolter 2011, Dobischat u. a. 2010, Stamm-Riemer/Hartmann 2011*). Das ist zu begrüßen, denn sogenannte „nicht-traditionelle Zielgruppen“ (s. u.) werden auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt auch in Deutschland in den nächsten Jahren eine immer bedeutendere Größe werden (*Hanft/Zilling 2011, S. 92*). Diese Tendenz ist unter anderem zurückzuführen auf die generelle Entwicklung unserer Gesellschaft zu einer Wissens- und Bildungsgesellschaft sowie auf den besonderen Weiterbildungsbedarf akademischer Berufe. Wissensintensivierung, wachsende Spezialisierung und Höherqualifizierung machen eine lebenslange Weiterbildung unerlässlich, um berufliche Kompetenzen zu erhalten, sie aktuellen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt anzupassen und damit dem erwarteten Fachkräftemangel entgegenzuwirken (*Wolter 2011, S. 25, Dobischat u. a. 2010, S. 22, Wanken u. a. 2011, Minks 2011*). Hinzu kommen demographische Veränderungen: Die zunehmend alternde Gesellschaft bringt die Notwendigkeit längerer Lebensarbeitszeiten mit sich, die lebenslange Bildung erfordern. Aus (volks-)wirtschaftlicher Sicht muss sich das Bildungssystem dahingehend verändern, um langfristig älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern² Beschäftigungsperspektiven aufzeigen zu können. Sinkende Geburtenraten führen langfristig zu schrumpfenden Zahlen an Erststudierenden, die durch einen Anstieg an Weiterbildungsstudierenden ausgeglichen werden könnten. Weiterbildung ist damit auch ein potentieller Wachstumsmarkt, der von vielen privaten Hochschulen bereits entdeckt wurde. Staatliche Hochschulen tun sich dagegen nach wie vor schwer, Weiterbildung in ihrem Portfolio in größerem Umfang fest zu verankern (*Hanft/Zilling 2011, S. 92–99, Solga/Dombrowski 2009, Dobischat u. a. 2010, Minks 2011*).

Eine der größten Herausforderungen für den Zukunftsmarkt Weiterbildung wird es sein, die neuen, insgesamt sehr heterogenen Zielgruppen mit innovativen Formaten an die Hochschulen zu locken, die ihnen ein Studium neben ihren oft vielfältigen beruflichen und privaten Verpflichtungen ermöglichen. Zu diesen Personengruppen gehören neben allgemein Berufstätigen insbesondere im Arbeitsleben stehende beruflich qualifizierte ohne formale Hochschulzugangsberechtigung (HZB), Berufsrückkehrer, Studienabbrecher, arbeitslose Akademiker sowie Personen mit Familienpflichten (vgl. Ausschreibung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, der später noch genauer beschrieben wird; *Wolter/Geffers 2013; Wanken u. a. 2011, S.19*). Insbesondere die Notwendigkeit, die traditionellen Zugänge zu Studienangeboten zu erweitern, wird mit der Öffnung der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt schon lange und intensiv diskutiert (vgl. z. B. *Freitag u. a. [Hrsg.] 2011, Minks 2011, Wolter/Geffers 2013, Dobischat u. a. 2010, Stamm-Riemer/Hartmann 2011*). Nachdem die Kultusministerkonferenz (KMK) seit 2002 regelmäßig die Öffnung des Hochschul-

²Im Interesse der Lesbarkeit wird im Folgenden auf die weibliche Form verzichtet. Falls nicht anders angegeben, sind immer beide Geschlechter gemeint.

zugangs empfohlen hat (vgl. *Dobischat u. a. 2010, S. 23*) und seit 2009 die Zulassung zu Bachelor- und Masterangeboten ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung bzw. ohne vorherigen Hochschulabschluss prinzipiell ermöglicht (vgl. *Minks 2011, S. 27, Stamm-Riemer/Hartmann 2011*), wurden die jeweiligen Bestimmungen in den letzten Jahren auf Länderebene neu geregelt. So ist z. B. in mehreren Bundesländern ein Zugang zu einem Weiterbildungs-Masterstudiengang ohne ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss möglich (vgl. *Stamm-Riemer/Hartmann 2011*), unter anderem in Hamburg. Laut § 39 Abs. 3 des Hamburgischen Hochschulgesetzes (HmbHG) ist „zum Studium in einem weiterbildenden Masterstudiengang auch berechtigt, wer eine Eingangsprüfung bestanden hat, in der eine fachliche Qualifikation nachgewiesen wird, die der eines abgeschlossenen grundständigen Studiums gleichwertig ist“.³ Nur in wenigen Fällen wurden diese Bestimmungen bisher jedoch tatsächlich umgesetzt (vgl. *Wolter 2011, S. 28, Dobischat u. a. 2010, S. 26*).

All diese nicht-traditionellen Zielgruppen benötigen flexible und durchlässige Bildungs- und Lernwege, um an weiterbildenden Formaten teilnehmen zu können. Aktuell gibt es in Deutschland generell zu wenige Studienangebote für berufstätige bzw. zeitlich eingeschränkte Lerninteressierte, obwohl die rechtlichen Rahmenbedingungen zur Ausgestaltung des Übergangs zwischen beruflicher und akademischer Bildung inzwischen weitgehend geregelt sind (*Hanft/Zilling 2011, S. 87–90, Jürgens/Zinn 2012, S. 34, Wolter 2011, S. 28, Dobischat u. a. 2010*)⁴.

Wie passfähige Flexibilisierungsmaßnahmen aussehen könnten, zeigt ein Blick ins europäische Ausland, wo Weiterbildung vielerorts schon stärker etabliert ist, insbesondere wenn berufliche Bildung und Studium enger verzahnt sind. Ein vorbildliches Beispiel ist Finnland. Hier sind hochschulische Weiterbildungsmaßnahmen auf die Anforderungen von Berufstätigen zugeschnitten und besonders nachgefragt. Die Flexibilisierung der Formate wird hier durch eine Reihe organisationaler Maßnahmen gefördert. Dazu gehören das Angebot von Einzelmodulen ebenso wie Unterstützungsstrukturen für Berufstätige, die ihnen das berufsbegleitende Studium erleichtern sollen, die Gestaltung von flexiblen Übergängen zwischen verschiedenen Sektoren des Bildungssystems sowie die Anrechnung vorhandener Kompetenzen (*Wolter 2011, S. 22, Hanft/Zilling 2011, S. 87–91*).

Allerdings reichen diese Schritte längst nicht aus, um flächendeckend ein berufsbegleitendes Studieren zu ermöglichen, auch wenn einige dieser flexibilisierenden Maßnahmen, wie z. B. die Modularisierung, insbesondere seit der Bologna-Reform europaweit diskutiert und (auch in Deutschland) verbreitet umgesetzt wurden, während andere,

³Siehe ausführlich <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/laender/hamburg/>.

⁴Zu diesem Ergebnis kommt auch eine im Rahmen von FitWeiter durchgeführte Bedarfsanalyse bei Behörden und freien Trägern.

wie das Teilzeitstudium, in immer mehr Fällen möglich werden (*Schick 2001, Schindler 2001, Bloch 2006, S. 36–37*), und die vielfältigen Möglichkeiten der biographischen, örtlichen, zeitlichen und organisatorischen Flexibilisierung bereits hinreichend publik gemacht wurden (z. B. *Schuetze/Slowey 2002, Bloch 2006, Cendon/Grassl/Pellert [Hrsg.] 2013, Grassl 2012*). *Banscherus (2010)* fasst die Diskussionen um die verschiedenen Herausforderungen der Flexibilisierung, denen sich die Hochschulen im Rahmen des lebenslangen Lernens stellen sollten, in vier zentrale Komponenten zusammen: (1) Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf den Zugang bzw. das Studium; (2) Ausbau und Förderung nicht-traditioneller Zugangswege; (3) Eröffnung flexibler Lernwege und Studienformen sowie (4) Anpassung von Organisation und Finanzierung der Hochschulen an die Erfordernisse lebenslangen Lernens.

Um Weiterbildung und lebenslanges Lernen an deutschen Hochschulen zu fördern, startete das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2008 den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Diese Qualifizierungsinitiative soll die Öffnung der Hochschulen stärken, indem nicht-traditionellen Zielgruppen in zu entwickelnden flexiblen Studienformaten ermöglicht wird, neue Bildungschancen wahrzunehmen. Dadurch soll langfristig die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung verbessert, das Fachkräfteangebot dauerhaft gesichert sowie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems gestärkt werden (*BMBF 2013*; siehe auch *Wolter/Geffers 2013*).

Eines der 26 Vorhaben, die in der ersten Wettbewerbsrunde gefördert werden, ist das Projekt Fit für soziale Netzwerke: Neue Studienformate und Zielgruppen an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg (kurz: FitWeiter). Mit diesem Projekt zielt die HAW Hamburg darauf ab, die Öffnung für neue, nicht-traditionelle Zielgruppen voranzutreiben und die Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Hochschule auszubauen. Dies geschieht in Form von drei Weiterbildungsstudiengängen, die speziell für diese Zielgruppen entwickelt und in denen verschiedene Flexibilisierungsmodelle erprobt werden (vgl. *FitWeiter 2014*).

Bei den drei Studiengängen handelt es sich neben dem Bachelorstudiengang Interdisziplinäre Gesundheitsversorgung (IGV)⁵ um die beiden Masterstudiengänge Angewandte Familienwissenschaften und Next Media. Basierend auf der Empfehlung der *DGWF (2010)*, in Weiterbildungsprogrammen nicht mehr Zertifikate, sondern bevorzugt Master- und Bachelorabschlüsse anzubieten (vgl. *Hanft/Zilling 2011, S. 96*), wurden alle drei Studienangebote von Beginn an als Master- und Bachelorprogramme geplant, um damit die Möglichkeit zu schaffen, die Einführung von innovativen Weiterbildungsformaten unter möglichst realitätsnahen Bedingungen zu starten und erforschen zu können.

⁵Angebote des Teilprojekts IGV waren zum Zeitpunkt des Entstehens des Artikels gerade erst gestartet, sodass noch keine Forschungsergebnisse vorlagen.

Am Beispiel der beiden Masterprogramme werden in diesem Beitrag verschiedene Möglichkeiten der Flexibilisierung weiterbildender Studienformate vorgestellt und analysiert. Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund:

- Wo liegen die spezifischen Herausforderungen für nicht-traditionelle Zielgruppen, die ihnen ein grundständiges Studium erschweren oder unmöglich machen? Welche dieser Gruppen sollen mit den neuen Studienformaten angesprochen werden?
- Welche Arten der Flexibilisierung stellen sich als geeignet heraus? Welche lassen sich an der Hochschule unter den jetzigen Rahmenbedingungen tatsächlich umsetzen und wo ergeben sich Hürden?
- Wie kann unter Berücksichtigung der spezifischen Probleme auf unterschiedlichen Ebenen eine Öffnung der Hochschule gelingen? Welche Anforderungen muss ein wissenschaftliches Studienangebot erfüllen, um auf dem Weiterbildungsmarkt bestehen zu können?

Um diese Fragen zu beantworten, werden zuerst die beiden Studienprogramme und die begleitenden Forschungen vorgestellt. Im analytischen Teil werden die geplanten und erprobten Flexibilisierungs- und Öffnungsmaßnahmen beschrieben und auf ihre Umsetzbarkeit untersucht. Im Fazit werden die Ergebnisse der Analysen zusammengefasst und mögliche Erklärungen für eine erfolgreiche Umsetzung von Flexibilisierungsmaßnahmen gegeben. Abschließend werden Probleme erörtert, die generelle Rückschlüsse auf Prozesse der Etablierung von Weiterbildungsformaten für neue Zielgruppen und Visionen für die Öffnung von Hochschulen in Deutschland ermöglichen.

2 Masterstudiengang „Angewandte Familienwissenschaften“

2.1 Ausgangssituation und Problemlage

2.1.1 Familienwissenschaften im deutschsprachigen Raum

Aus vielfältigen demographischen und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen ergeben sich neue Anforderungen an praxisbezogene Institutionen und Wissenschaften, die sich mit Familien beschäftigen. Im Gegensatz zum anglo-amerikanischen Sprachraum, wo Familienwissenschaften schon lange eine interdisziplinäre Tradition haben und in der Aus- und Weiterbildung fest etabliert sind (*Bailey/Gentry 2013, Wonneberger 2014*), behandeln in Deutschland verschiedene Disziplinen Familie überwiegend „exklusiv“. Folglich gibt es bisher auch kein grund- oder weiterbildendes Studienangebot, das die Familie fächerübergreifend wissenschaftlich beleuchtet. Bereits seit Jahren wird deshalb die Einführung einer solchen interdisziplinären Fachwissenschaft gefordert, sowohl in der akademischen Forschung und Bildung als auch für die praktische Arbeit mit und für Familien (siehe z. B. *Wingen 2004, Schwenzler/Aeschlimann 2006*).

2.1.2 Bedarfs- und Zielgruppenanalysen

Vor der Entwicklung des Studienprogramms an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW) erfolgten unter anderem (über-)regionale Gespräche mit Führungskräften aus Behörden, Familienhilfe, -bildung und -forschung sowie der freien Wirtschaft, um aus Sicht potentieller Arbeitgeber künftiger Absolventen den Bedarf an einem entsprechenden Weiterbildungsprogramm zu ermitteln sowie relevante Inhalte und Kompetenzen zu erfragen (vgl. *Stelzig-Willutzki 2012*). Diese Bedarfsanalyse ergab eine hohe Nachfrage nach qualifizierten Fach- und Führungskräften rund um die Familie, der das neue Masterprogramm Rechnung tragen soll.

Erhebungen unter potentiellen Teilnehmern, den Bewerbern und Studierenden zu ihren Ausgangsbedingungen und Erwartungen zeichnen ein recht übereinstimmendes Bild über die Zusammensetzung der Zielgruppe für den geplanten weiterbildenden Masterstudiengang: Es handelt sich fast ausschließlich um Frauen, von denen etwa die Hälfte Kinder unter 18 Jahren und etwa jeder Fünfte noch darüber hinausgehende Familienpflichten hatte. Die meisten waren zwischen 40 und 50 Jahre alt und im unbefristeten Angestelltenverhältnis seit mehreren Jahren in Arbeitsfeldern rund um die Familie berufstätig.

Ein Masterabschluss (in Abgrenzung zu einem Teilnahme-Zertifikat) war für die Mehrheit erstrebenswert, weil die Befragten neben ihrem (Fach-)Hochschulabschluss bereits über zahlreiche Weiterbildungszertifikate verfügten und sich durch ein wissenschaftliches Studium einen umfassenderen interdisziplinären Blick auf Familie sowie berufliche Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten erhofften (vgl. *Weidtmann 2013*).

Bei dem Masterstudiengang „Angewandte Familienwissenschaften“ zeigt sich somit eine typische nicht-traditionelle Zielgruppe, die insbesondere aufgrund von Berufstätigkeit und Familienpflichten ein klassisches grundständiges Studium aus zeitlichen und organisatorischen Gründen kaum antreten, geschweige denn erfolgreich abschließen könnte. Bezüglich der Organisation des berufsbegleitenden Studienprogramms wünschten sich die meisten Interessenten einen hohen, zeitlich flexibel zu gestalten Anteil an Selbststudium und kompakte Präsenzphasen.

Neben den Markt-, Bedarfs- und Zielgruppenanalysen im Vorfeld wurden die Prozesse der Programmplanung, -entwicklung und -erprobung begleitend erforscht.

2.2 Konzeptuelle Überlegungen und daraus resultierendes Studiendesign

Um den Bedarfen der speziellen Studierendengruppe gerecht zu werden, wurden sowohl auf strukturell/organisatorischer als auch auf inhaltlicher Ebene verschiedene

Maßnahmen getroffen⁶. Da dieser Beitrag den Fokus auf die Öffnung der Hochschulen legt, werden im Folgenden insbesondere die Wünsche der Studierenden im Mittelpunkt stehen, an denen sich die Flexibilisierungsmaßnahmen orientieren. Die Bedarfe des Marktes wurden zwar ebenfalls berücksichtigt, werden hier aber nicht dargestellt.

2.2.1 Strukturelle Flexibilisierung

Tabelle 1: Die wichtigsten Rahmendaten des weiterbildenden Masterstudiengangs „Angewandte Familienwissenschaften“

Beginn	SoSe 2013
Anzahl CP	90
Semester	5
Anzahl Module	11
Workload pro CP	25 h
Verhältnis Präsenzzeit zu Selbststudium	1 zu 4
Struktur Präsenzzeiten (pro Semester)	1 Wochenende, 2 Blockwochen
Größe der Pilotkohorte	N=33
Anrechnung des Studiums als Bildungsurlaub	ja
Zugangsvoraussetzung abgeschlossenes Hochschulstudium	ja

In erster Linie wurde bei der Gestaltung des Studiums auf eine möglichst große strukturelle Flexibilisierung geachtet und dabei auf bereits bewährte Modelle (wie z. B. die unter 1 diskutierten und für Finnland beschriebenen Maßnahmen) zurückgegriffen, um ein berufsbegleitendes Studieren zu ermöglichen. So umfasst die Regelstudienzeit statt der für ein Vollzeitstudium üblichen drei insgesamt fünf Semester, und das Programm ist damit als Teilzeitstudium angelegt. Die Präsenzzeiten sind nicht wöchentlich, sondern kompakt in Blöcken angeordnet und (mit ca. 25 Prozent des gesamten Workloads) im Vergleich zu den meisten grundständigen Angeboten deutlich reduziert. Sie werden ergänzt durch individuell gestaltbare Selbststudienphasen sowie durch Blended Learning und intensive Einzelbetreuung durch Lehrende.

2.2.2 Inhaltliche Flexibilisierung

Wie Studien in anderen Ländern zeigen, haben berufsbegleitend Studierende häufig die Erwartung, dass ihre berufliche Expertise und professionelle Kompetenzen mit dem Studium z. B. durch Projekte verknüpft werden (*Hanft/Zilling 2011, S. 96*). Da die Interessenten für den Masterstudiengang „Angewandte Familienwissenschaften“ in

⁶Details zu den folgenden Ausführungen sind nachzulesen im Modulhandbuch des Studiengangs „Angewandte Familienwissenschaften“ unter <http://www.familienwissenschaften-hamburg.de/>.

den Befragungen sehr ähnliche Wünsche äußerten, wurde in den entsprechenden Modulen die Lehre nicht nur interdisziplinär ausgerichtet, sondern auch intensiv mit der Praxis verzahnt, indem die Studierenden z. B. (Forschungs-)Projekte in ihrem eigenen beruflichen Umfeld durchführen.

2.2.3 Ausbau nicht-traditioneller Zugangswege

Ein weiteres Anliegen im Sinne des Wettbewerbs „Offene Hochschulen“ besteht darin, den Kreis nicht-traditioneller Adressaten um Interessenten ohne formale Hochschulzugangsberechtigung (im Falle eines Masterstudiums ein erster berufsqualifizierender Studienabschluss) zu erweitern. Das Hamburgische Hochschulgesetz ermöglicht dies prinzipiell, und die HAW Hamburg setzt dies bereits in den Zugangs- und Auswahlordnungen einiger weiterbildender Masterstudiengänge um. Eine grundsätzliche Rahmenordnung dazu ist allerdings erst in Vorbereitung. Auf Ebene der Fakultäten und Departments sind diesbezüglich teilweise noch Zurückhaltung bzw. Widerstände zu beobachten, sodass für die Pilotkohorte entschieden wurde, auf eine Öffnung für Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung zu verzichten. Für die Zukunft wird dies jedoch angestrebt.

2.3 Probleme und Herausforderungen bei der Umsetzung neuer Lernwege und Studienformen

Zum Sommersemester 2013 startete die Pilotkohorte mit 33 Studierenden. Im Folgenden wird dargestellt, welche der ursprünglich konzipierten inhaltlichen und strukturellen Ideen für diese Gruppe bereits umgesetzt werden konnten und welche nicht. Warum funktionierten einige Maßnahmen und andere nicht? Was muss und kann geändert werden, um diese Probleme zu beheben?

2.3.1 Inter- und Transdisziplinarität

Auf inhaltlicher Ebene besteht eine der größten Herausforderungen in der interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden, die auch von den Teilnehmern ausdrücklich gewünscht wird. Um fachübergreifende Bezüge herzustellen, waren viele Inhalte der ersten drei Semester explizit interdisziplinär aufgebaut, unter anderem indem zentrale Themen der Familienwissenschaften durch Team Teaching vermittelt wurden, teilweise mit vier gleichzeitig in den Lehrveranstaltungen anwesenden Fachvertretern. Neben der Herausforderung, nicht nur die Komplexität der Gegenstände, sondern auch die unterschiedlichen Sichtweisen der Wissenschaften in einem neuen Ansatz zu integrieren, um letztlich eine transdisziplinäre Familienwissenschaft zu schaffen, ergaben sich auf kapazitätsrechtlicher Ebene durch die Mehrfachbesetzungen beim Lehrpersonal Probleme. Hierauf wird später genauer eingegangen.

2.3.2 Heterogenität der Zielgruppe

Eine weitere Herausforderung resultierte aus der großen Heterogenität der Studierendengruppe in Bezug auf Alter, Art des absolvierten Studiums und zeitliche Distanz zum ersten Studienabschluss. Insbesondere im wissenschaftlichen Arbeiten erschwerte es das unterschiedliche Leistungsniveau innerhalb der Gruppe, den Ansprüchen inhaltlich und didaktisch gerecht zu werden. Eine mögliche Lösung bestünde hier in vorgeschalteten Brückenkursen, um ein homogeneres Niveau ab dem ersten gemeinsamen Semester herzustellen.

2.3.3 Zeitliche und organisatorische Flexibilisierung

Auf struktureller Ebene haben die Befragungen der Studierenden eine hohe Zufriedenheit mit den geblockten Präsenzphasen und der zeitlichen Flexibilität durch das ausgedehnte Selbststudium ergeben. Die aktuelle Struktur wurde als die am besten für ein berufsbegleitendes Studium geeignete Form angesehen, die vielen die Teilnahme erst ermöglichte.⁷ Die Blockwochenstruktur zeigte sich auch deshalb als unverzichtbar, weil nur so ein Teil des Studiums als Bildungsurlaub anrechenbar ist, ein Angebot, das bisher von 73 Prozent der Pilotkohorte angenommen wurde.

Dennoch ergibt sich gerade aus dem wertgeschätzten hohen Selbststudienanteil auch eine Reihe von Problemen. Insbesondere angesichts der beschriebenen Mehrfachbelastung der Studierenden scheint die Gefahr groß zu sein, die Motivation zum eigenständigen Lernen, die während der Präsenzzeiten u. a. durch Austausch und gemeinsames Lernen mit Kommilitonen gestärkt wird, im Alltag zu verlieren. Um dem Zeitdruck entgegenzuwirken, wurden die Abgabefristen für Studienleistungen insgesamt großzügig bemessen, wodurch es jedoch oft zu Arbeitsstaus kam. Unvorhergesehene private oder berufliche Krisen führten in einigen Fällen sogar zum Abbruch des Studiums. Die Motivations- und Zeitmanagementprobleme konnten in den meisten Fällen jedoch durch gezielte Maßnahmen der Programmverantwortlichen aufgefangen und behoben werden, z. B. durch zusätzliche freiwillige Präsenzzeitangebote sowie intensive Einzelbetreuung und -beratung.

2.3.4 Individuelle Betreuung und Team Teaching

Zwei der dargestellten Maßnahmen, das Team Teaching und die intensive Einzelbetreuung, gehen mit der Forderung der Hochschulrektorenkonferenz 2005 einher, eine bessere Beratung und Betreuung der Studierenden zu gewährleisten, indem z. B.

⁷84 Prozent der Teilnehmer der ersten Kohorte sehen in der aktuell erprobten Struktur eine „sehr geeignete“ bis „eher geeignete“ Variante. Am ungeeignetsten wird das grundständige Vollzeitstudium angesehen, das 85 Prozent als „eher ungeeignet“ bis „sehr ungeeignet“ einschätzen.

Selbstlernphasen intensiv begleitet werden. Auch die Förderung von Interdisziplinarität, z. B. in Form von Co-Teaching und permanenter Präsenz der Lehrenden in den Lehrveranstaltungen, die dann grundsätzlich auf mehrere Deputate voll anrechenbar seien, wird dort angemahnt. Beide Maßnahmen lassen sich in dieser Form jedoch formal und kapazitätsrechtlich an der HAW unter Realbedingungen bisher nicht adäquat abbilden:

Durch den geringen Anteil an Präsenzlehre fällt der Curriculare Normwert (CNW) des Masterstudiengangs „Angewandte Familienwissenschaften“ relativ niedrig aus, denn die sinnvolle und personalaufwendige individuelle Betreuung der Studierenden in allen Phasen des Studiums findet nach der aktuell üblichen und in erster Linie für grundständige Angebote entwickelten Berechnungsweise keine Berücksichtigung, da hier nur Präsenzlehre angerechnet wird. Auch Lehre im Team Teaching kann nur für eine der beteiligten Lehrpersonen verrechnet werden, und fakultative Zusatzangebote lassen sich gar nicht auf das Lehrdeputat anrechnen. In der Folge führen solche innovativen Unterrichtsmodelle unter der bestehenden Berechnungsweise langfristig zu einem personellen Defizit im Lehrkörper und scheinen deshalb noch nicht ohne weiteres umsetzbar.

2.3.5 Module im Baukastenprinzip

Eine weitere Herausforderung besteht darin, der Vereinbarkeitsproblematik der Weiterbildungsstudierenden mit passenden Lösungen zu begegnen. Dies gilt sowohl für die Selbststudienphasen als auch für die ohnehin reduzierten Präsenzblöcke, die kaum Fehlzeiten erlauben und jedes unvorhergesehene Ereignis im Leben der Teilnehmer zu einem Risikofaktor für eine erfolgreiches Studium werden lassen können. Daher wird in diesem Zusammenhang erwogen, das Studium noch flexibler zu gestalten, indem die Modulstruktur als Baukastenprinzip angelegt wird. Module könnten dann im Idealfall in jedem Semester nach Bedarf gewählt werden und würden langfristig auf das Studium angerechnet, unabhängig davon, wann und in welcher Reihenfolge sie absolviert würden. Will man dadurch nicht die Studienzeiten übermäßig ausdehnen und das Studium dadurch wenig attraktiv machen, ist eine wichtige Voraussetzung für ein solches System das regelmäßige Angebot aller Module sowie eine intensive Koordination und Absprache unter den Lehrenden, um eine stringente Lehre zu ermöglichen (vgl. *Schick 2001*). Dies wäre auch im Hinblick auf die angestrebte Interdisziplinarität wünschenswert.

Im Gegensatz zu vielen großen grundständigen Studiengängen, in denen Module bzw. Modulteile oft von verschiedenen Lehrenden unabhängig voneinander verantwortet werden, bietet sich bei dem neuen Programm mit einem kleinen Team von Lehrenden die besondere Möglichkeit, Inhalte gemeinsam vorzubereiten. Dadurch kann ein inte-

griertes Ganzes entstehen. Ob der damit verbundene hohe zeitliche und personelle Aufwand langfristig finanzierbar ist und ob die organisatorischen und administrativen Herausforderungen lösbar sein werden, wird nicht zuletzt unter anderem davon abhängen, ob in Zukunft der Vorbereitung der Lehre mehr Kapazitäten zur Verfügung gestellt werden (vgl. *Schick 2001*).

3 Masterstudiengang „Next Media“

Der weiterbildende Masterstudiengang „Next Media“ startete ein Semester nach dem Masterstudiengang „Angewandte Familienwissenschaften“ und konnte daher von dessen ersten Erfahrungen bei der Einrichtung und Erprobung profitieren.

3.1 Ausgangssituation und Problemlage

3.1.1 Informatikkompetenzen für professionelle Informationsvermittler

Hinter dem Namen „Next Media“ steht die Prämisse: Der technologische Wandel der Medienproduktion und -nutzung erfordert zukünftig eine interdisziplinäre Zusammenarbeit von Professionellen aus Publizistik, Journalismus und Medienproduktion mit Professionellen des IT-Sektors. Die Zielsetzung von „Next Media“ besteht deshalb darin, professionelle Informationsvermittler mit innovativen Einsatzmöglichkeiten neuer digitaler Medien vertraut zu machen. Sie sollen durch das Studium befähigt werden, diese kontextbezogen kompetent anzuwenden, ohne sie selbst softwaretechnisch umsetzen zu müssen. Ihnen sollen grundlegende Kenntnisse aktueller (und absehbar zukünftiger) Informatiksysteme sowie über deren Potentiale und Grenzen für die journalistische Arbeit vermittelt werden, damit sie kreativ mit den unterschiedlichen Kanälen und Formaten umgehen können. Hinzu kommt das im Übergangsfeld von Medienproduktion und Journalismus vorhandene Reservoir „nicht-traditioneller“ Weiterbildungsinteressierter, die sich unter anderem durch nichtakademische Vorqualifikationen, etwa einen Berufseinstieg über Praktikum und Volontariat, auszeichnen.

Anlässlich der fortgeschrittenen Digitalisierung bei der Erstellung und Distribution klassischer Medienprodukte ist die bisherige Rolle und Funktion des Journalismus in einen ergebnisoffenen Umbruchprozess geraten, denn der technologiegetriebene Wandel macht die klassischen Medienproduzenten zu Stakeholdern, die sich von Bedeutungsverlust und neuer Konkurrenz bedroht sehen (vgl. *DGPuK 2013, Downie/Schudson 2009, Jones 2009*). Für die Professionellen im IT-Sektor, die innovative digitale Technologien und Werkzeuge zum Kommunizieren und Verbreiten von Informationen und Narrativen entwickeln, sieht die skizzierte Entwicklung weitaus positiver aus, da hier das Potential der Beteiligung Vieler an der Erstellung von Inhalten und Formaten durch den Einsatz von Digitaltechnik hervorgehoben wird.

Das wirtschaftliche Umfeld in der Metropolregion Hamburg mit ihren Clusterinitiativen Medien und IT bietet ein vielfältiges Umfeld für einen interdisziplinären Weiterbildungsstudiengang, da sich die zukünftigen Absolventen als Schnittstelle zwischen IT, Softwareentwicklung und Redaktion verorten sollen bzw. teilweise schon jetzt in großen Medienunternehmen tätig sind. Im Hamburger Hochschulraum gibt es bisher kein konzeptionell vergleichbares Studienangebot.⁸

„Next Media“ greift in seinem Konzept die skizzierten fachpolitischen Debatten auf und verknüpft die beiden Bereiche Content & Technology⁹ so, dass ausgewähltes informatisches Grundwissen praxisorientiert an Medien- und Textproduzenten vermittelt wird und diese in Projekten hinsichtlich der Gestaltung innovativer Formate selbst aktiv werden. Das Studienprogramm wurde grundsätzlich für beruflich erfahrene Personen entwickelt, wobei – den Möglichkeiten des Hamburgischen Hochschulgesetzes folgend – ein abgeschlossenes Hochschulstudium bereits in der Pilotkohorte keine zwingende Voraussetzung für die Zulassung darstellte. Die konkrete Ausgestaltung des Ansatzes, auch diese nicht-traditionellen Studierenden explizit anzusprechen, erforderte allerdings im Verlauf der ersten beiden Studiensemester eine Reihe studienorganisatorischer und didaktischer Nachsteuerungen.

3.1.2 Bedarfs- und Zielgruppenanalysen

Im Rahmen der Studiengangentwicklung erfolgte eine Reihe von Gesprächen mit Redaktionsmitgliedern, Journalisten, Mitarbeitern von Social Media-Agenturen und regionalen Politikern, um den Qualifikationsbedarf der beteiligten Berufsfelder einzuschätzen. Weiterhin gab es eine Bedarfs- und Zielgruppenanalyse sowie zwei Informationsveranstaltungen für Interessenten, die vor allem den Bedarf an einem techniknahen Weiterbildungsangebot hervorhoben. Im Verlauf des ersten Semesters wurden die Erfahrungen und Ergebnisse der Lehrveranstaltungen kontinuierlich ausgewertet und an die Bedürfnisse der Teilnehmer angepasst.

In den vorbereitenden Gesprächen und Analysen zeichnete sich ein sehr heterogenes Bild der Studieninteressierten ab, welches vor allem dem aktuellen Wandel der Kreativ- und Medienbranche geschuldet ist und sich in den unterschiedlichen beruflichen Werdegängen widerspiegelt: von klassischer journalistischer Tätigkeit über Agenturerfahrung bis hin zu Quereinsteigern, die in Unternehmen die Digitalisierung vorantreiben. Auch der akademische Hintergrund ist sehr vielfältig: über Sozial- und Medienwissen-

⁸Abgesehen vom Masterstudiengang „Digital Journalism“ der Hamburg Media School (vgl. dazu <http://www.hamburgmediaschool.com/studium/digital-journalism-ema/j/>), der sich jedoch an Führungskräfte richtet. In diesem Studienprogramm, so ergaben die Recherchen zur Bedarfsanalyse in der Planungsphase von „Next Media“, spielt die Vermittlung IT-technischer und informatischer Grundlagen nur eine sehr eingeschränkte Rolle.

⁹So lautete das Motto des IT-Gipfels der Bundesregierung, der 2014 in Hamburg stattfand.

schaften, Philosophie bis hin zu Mathematik, Betriebswirtschaftslehre sowie gestaltungsorientierten Studiengängen im Bereich der digitalen Medien. Insgesamt wurden vier Personen ohne formale HZB zugelassen. Hierbei handelt sich um Frauen zwischen Mitte Dreißig und Mitte Fünfzig, von denen eine ein Studium ohne Abschluss durchlaufen hat, zwei weitere keine Hochschulerfahrung haben, sondern den Berufseinstieg in den Journalismus über Praktika und Volontariat realisierten, und die vierte unter anderem als Quereinsteigerin im Agenturbereich gearbeitet hat. Überraschend für einen technisch orientierten Studiengang ist der hohe Frauenanteil von fast 80 Prozent, von denen nur wenige familiär stark eingebunden sind. Ansonsten findet sich eine relative Gleichverteilung der vertretenen Altersgruppen von Anfang Zwanzig bis Mitte Fünfzig.

3.2 Konzeptuelle Überlegungen und daraus resultierendes Studiendesign

3.2.1 Strukturelle Flexibilisierung

Tabelle 2: Die wichtigsten Rahmendaten des weiterbildenden Masterstudiengangs „Next Media“

Beginn	WiSe 2013/14
Anzahl CP	90
Semester	3
Anzahl Module	10
Workload pro CP	25h
Verhältnis Präsenzzeit zu Selbststudium	4 zu 1
Struktur Präsenzzeiten (pro Semester)	jeden Do & Fr Abend, Sa ganztags
Größe der Pilotkohorte	N=23
Anrechnung des Studiums als Bildungsurlaub	nicht nachgefragt
Zugangsvoraussetzung abgeschlossenes Hochschulstudium	nein

Um Berufstätigen einerseits eine Integration in ihren Alltag und andererseits in relativ kurzer Zeit einen Hochschulabschluss zu ermöglichen, wurde als wichtigster Flexibilisierungsansatz die Verlegung der Präsenzlehre an die Randzeiten des grundständigen Lehrbetriebs unter Wahrung der wöchentlichen Struktur eines Präsenzstudiums gewählt.

3.2.2 Inhaltliche Flexibilisierung

Inhaltlich und konzeptionell lehnt sich das Programm an die anerkannt hochqualifizierte Informatikausbildung der HAW Hamburg an. Dabei wurde der breitgefächerte Kanon der grundständigen Studiengänge eingeschränkt auf den Fokus aktueller Anwendungsgebiete sowie Trends der Medieninformatik und des Interaction Designs, die im Hinblick auf die Prinzipien und den technologischen Überbau des modernen digitalen Geschichtenerzählens ergänzt wurden. Konzeptionell ist „Next Media“ durch Vorlesungen mit

praxisorientierten Einführungen und Übungsteil sowie Laborarbeit geprägt, mit dem Ziel, zur Lösung informatikspezifischer Probleme unter Berücksichtigung begrenzter Ressourcen wie Zeit, Mitarbeiter, Werkzeuge etc. sowie der Arbeit im Team mit Entwicklern und Anwendern zu befähigen. Dazu werden die Projektarbeiten zusätzlich zu den Lehrenden durch Kooperationspartner aus Industrie und Wirtschaft begleitet.

3.2.3 Ausbau nicht-traditioneller Zugangswege

Um auch Bewerbern mit einem abgeschlossenen Studium mit weniger als 210 ETCS-Punkten den Zugang zu „Next Media“ zu ermöglichen, wurden Qualifikationsleistungen, die in der vorangegangenen beruflichen Praxis erbracht worden waren und zu den Lernzielen des Studiengangs passten, mit bis zu 30 ECTS-Punkten auf die geforderten 210 ETCS-Punkte angerechnet. Bei immerhin fast 50 Prozent der Studierenden erfolgte dieses Anerkennungsverfahren in Einzelfallprüfung, wobei sich auch hier die Heterogenität der Gruppe in den erbrachten Leistungen wie Volontariat, wissenschaftlicher Mitarbeit, diversen Praktika etc. zeigte. Mit den vier Bewerberinnen ohne Hochschulabschluss wurde eine Eingangsprüfung durchgeführt. Diese Eingangsprüfung (nach § 39 HmbHG) in Form eines leitfadengestützten Prüfungsgesprächs hatte das Ziel, sicherzustellen, dass die Kandidatinnen auch ohne akademische Vorkonifikation in der Lage sind, ein Hochschulstudium auf Masterniveau zu absolvieren.

3.3 Probleme und Herausforderungen bei der Umsetzung neuer Lernwege und Studienformen

3.3.1 Inter- und Transdisziplinarität

Durch die interdisziplinäre Zusammensetzung der Lehrenden und Studierenden bestand eine große Herausforderung darin, eine gemeinsame Sprache und die Balance zwischen technischen und nichttechnischen Inhalten zu finden. Aus dieser interdisziplinären Einstimmung in der Pilotkohorte soll sich zukünftig ein Dialog über die Grenzen von Fachdisziplinen und Berufsfeldern entwickeln, der idealerweise als Nährboden für innovative Ideen dient. Zum Gelingen dieser Konzeptvorstellung kann noch nicht abschließend Stellung genommen werden, da die Pilotkohorte zum Zeitpunkt der Erstellung des Artikels erst zwei Studiensemester absolviert hat.

3.3.2 Heterogenität der Zielgruppe

Grundsätzlich haben sich die konzeptionellen Flexibilisierungsmaßnahmen – etwa die wöchentliche Anwesenheit der Studierenden – bewährt. Gleichwohl erforderte die Heterogenität der Gruppe hinsichtlich Alter, Affinität zu formalem Denken und nicht zuletzt akademischer Vorerfahrung im Verlauf der ersten beiden Semester eine Reihe von Anpassungen. Als zentrale Maßnahme wurden die Lehrpläne wesentlich aus ihrer

Grundstruktur gelöst und entwickelten sich agil in dem Sinne, dass die unterschiedlichen Vorkenntnisse und Lerngeschwindigkeiten der Studierenden bei den zu erreichenden Lernzielen laufend berücksichtigt und in das Lehrpensum dynamisch adaptiert wurden. Im Vergleich zu etablierten Lehrveranstaltungen in klassischen grundständigen Studiengängen erforderte dies ein hohes Maß an vorgelagerter Ausarbeitung der einzelnen Lehreinheiten, da der übliche lineare Ablauf zugunsten einer prozesshaften Durchführung durchkreuzt wurde. Weiterhin konnten durch die enge Zusammenarbeit der Lehrenden eine zeitliche Flexibilisierung sowie kurzfristige Verschiebung und Ausdehnung einzelner Veranstaltungen erreicht werden, um speziellen Themenbereichen den notwendigen Raum zu geben.

3.3.3 Individuelle Betreuung und Lerngruppen

Die Durchführung des Studienprogramms wurde flankiert von individuell zugeschnittenen Betreuungsangeboten, bei denen unter anderem Unternehmenspartner und studentische Tutoren zusätzliche Hilfestellungen anboten. Diese Maßnahme reagierte auf Nachfragen und akute Bedarfe der Studierenden und war unerlässlich für die erfolgreiche Teilnahme. Nur durch diese hochflexible und individuell passgenaue Unterstützung konnten sowohl die heterogenen fachlichen Voraussetzungen der Studierenden ausgeglichen als auch der hohe Anteil an Fehlzeiten einzelner Teilnehmer aufgefangen werden, der sich erwartungsgemäß aus der labilen Vereinbarkeit¹⁰ eines weiterbildenden Studiums mit beruflichen und privaten Verpflichtungen ergibt. Insbesondere die Studierenden ohne formale Hochschulzugangsberechtigung benötigten intensive Unterstützung, um sich im Hochschulalltag zurechtzufinden. Zusätzlich waren die Lehrenden prinzipiell jederzeit über verschiedene Kanäle ansprechbar: klassisch synchron telefonisch und in persönlichen Meetings sowie asynchron via Mail und über den eigens eingerichteten Blog, der vielfach für Fragen und Feedback genutzt wurde. Darüber hinaus gründeten die Studierenden Lerngruppen (u. a. bei Facebook)¹¹ und spiegelten auch auf diesem Weg Fragen zur Klärung an die Dozierenden zurück.

3.3.4 Module im Baukastenprinzip

Insgesamt hat sich im bisherigen Verlauf herausgestellt, dass perspektivisch Brückenkurse sowohl zu den logischen und mathematischen Themenschwerpunkten als auch im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens eine wichtige Ergänzung des Studienprogramms wären. Insbesondere stellten die Hausarbeiten in einem Studiengang mit in-

¹⁰So kollidierten teilweise die Lehrveranstaltungen zeitlich mit den Beschäftigungen einiger Studierender, da z. B. in Medienunternehmen und Agenturen immer wieder Überstunden erwartet werden.

¹¹Zur Selbstorganisationsfähigkeit der Studierendengruppe ist festzuhalten, dass ihre Mitglieder trotz Unterschiedlichkeit in Alter, Berufshintergrund und akademischer Laufbahn einen intensiven fachlichen Austausch gepflegt und ein hohes Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt haben.

genieurwissenschaftlichen Anteilen eine große Herausforderung dar und führten zu einem erheblichen Betreuungsaufwand. Auf der anderen Seite würde sich eine Öffnung ausgewählter Lehrveranstaltungen grundständiger Informatikstudiengänge an der HAW Hamburg anbieten, um den Studierenden eine individuelle Vertiefung ausgewählter Themenkomplexe zu ermöglichen. Eine Ergänzung um Blended Learning-Komponenten wäre wünschenswert, da der straffe Rahmen der Lehrveranstaltungen den Studierenden derzeit wenig Spielraum lässt und vermutlich eine Reihe von Interessierten ausschließt. Eine Streckung des Studiums, d. h. eine Verteilung der Lehrveranstaltungen auf drei oder mehr Semester, ist für den Studiengang nicht sinnvoll, denn aufgrund der enormen Geschwindigkeit der Entwicklungen im Bereich Content & Technology erscheint es erforderlich, das Studienangebot in einem überschaubaren Zeitraum durchlaufen zu können. Eine Zertifizierung einzelner Module im Sinne eines Baukastenprinzips für weitere Durchgänge könnte dies abfangen, um z. B. zu ermöglichen, nur spezielle Grundkenntnisse zu erwerben oder Wissen auf akademischem Niveau aufzufrischen. Die Einbindung des beruflichen Umfelds wird im Pilotjahrgang durch externe Experten als Lehrende und Diskussionen in der Gruppe gewährleistet.

4 Fazit und Ausblick

Die Herausforderungen, die sich aus den Erfahrungen bei der Implementierung der beiden Masterprogramme herauskristallisiert haben, lassen sich gut den von Banscheraus 2010 entwickelten und anfangs vorgestellten vier Kategorien zuordnen. Sollen neue, nicht-traditionelle Zielgruppen angesprochen werden, müssen in allen genannten Bereichen neue Wege beschritten werden.

4.1. Ausbau von Anrechnungsverfahren und nicht-traditionellen Zugangswegen

Es gibt in Deutschland bisher zu wenige Studienangebote für berufstätige Lerner (vgl. *Hanft/Zilling 2011, S. 90*). Das ergaben auch Befragungen bei potentiellen Arbeitgebern, freien Trägern und Behörden im Rahmen der Bedarfsanalyse des Teams „Masterstudiengang Angewandte Familienwissenschaften“, von denen viele die Einrichtung des neuen Studiengangs mit diesem Argument begrüßten. Ein Dilemma, das bereits bei den Vorüberlegungen zur Entwicklung der Studienprogramme entstand, war, dass berufsbegleitende Studiengänge in Deutschland fast ausschließlich als Master angeboten werden (vgl. *Hanft/Zilling 2011, S. 90, Wolter 2011, S. 30, Dobischat u. a. 2010, S. 25, Bloch 2006, S. 14–20, 38*), da weiterbildende Bachelorstudiengänge in vielen Bundesländern, unter anderem in Hamburg, gesetzlich nicht vorgesehen sind. Diese wären aber besonders gefragt bei Interessenten ohne Hochschulabschluss, die sich an einer Hochschule weiterbilden möchten, ohne ihren Beruf aufzugeben. Weiterbildende Masterstudiengänge setzen bisher jedoch in der Regel einen Hochschulabschluss voraus. Daraus ergeben sich Herausforderungen für nicht-traditionelle

Zugangswege zu Hochschulangeboten und Anrechnungsverfahren. Die Zulassung von Bewerbern ohne formale Hochschulzugangsberechtigung ist zwar durch mehrere Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) seit 2002 fixiert worden und auch in Hamburg möglich, die hier gemachten Erfahrungen zeigen jedoch, wie komplex und strukturell langwierig die Umsetzung der KMK-Beschlüsse in der Praxis oft ist. Im Fall des Masterstudiengangs „Angewandte Familienwissenschaften“ war trotz der Nachfrage eine Zulassung von Interessenten, die noch nicht über einen ersten Hochschulabschluss verfügten, aber ansonsten beruflich hoch qualifiziert waren, aufgrund verwaltungstechnischer Abläufe im Rahmen der Projektförderung nicht möglich; diese soll aber ebenso wie die Anerkennung und Anrechnung anderweitiger Kompetenzen auf das Programm künftig umgesetzt werden. Für den Masterstudiengang „Next Media“ konnte in der Zugangs- und Auswahlordnung dieser besondere Ausnahmefall aufgenommen und für vier Bewerberinnen realisiert werden. Auch die Anerkennung von Leistungen wurde in der Pilotkohorte erprobt. Hochschulweite Rahmenvereinbarungen für derartige Zulassungen sowie für Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren werden derzeit noch diskutiert.

4.2 Eröffnung flexibler Lernwege und Studienformen

Neben den Problemen bei der Umsetzung geöffneter Zulassungsverfahren liegt einer der Hauptgründe für das bisherige Nischendasein von Weiterbildungsangeboten in der mangelnden Flexibilität der Studienformate, unter anderem durch die Dominanz des Vollzeit-Präsenz-Studienmodus (*Volter 2011 S. 28*), die auch im Falle der hier vorgestellten Studierenden eine Teilnahme an Regelstudiengängen aufgrund ihrer studienbegleitenden beruflichen Tätigkeiten und Familienpflichten unmöglich gemacht hätte. Die in beiden Programmen eingeführten Flexibilisierungsmaßnahmen stellten sich bereits bei ihrer Erprobung als weitgehend gangbare Lösungen heraus, die von den Studierenden insgesamt auch als längerfristig sinnvoll eingeschätzt wurden. Gleichzeitig entstand, wie dargestellt, bei der Umsetzung dieser Maßnahmen eine Reihe von Problemen. Den Studierenden bereitete insbesondere die Vereinbarkeit von hohen Selbststudienanteilen und beruflichen bzw. familiären Aufgaben Schwierigkeiten, die häufig stärker korrelierten, als vor Antritt des Studiums abzusehen war. In Selbststudienphasen sowie in den praxis- und berufsbezogenen Anwendungsprojekten, die einen wichtigen Teil der Attraktivität der Studiengänge ausmachen, wurde der Bedarf nach (noch mehr) individueller Betreuung deutlich, um einer Überforderung entgegenzuwirken und eine kontinuierliche Weiterarbeit zu unterstützen. Eine regelmäßige Verankerung solcher Angebote im Rahmen weiterbildender Angebote wäre langfristig sicher sinnvoll. Einen positiven Motivationseffekt zeigten auch in Selbstorganisation entstandene Lerngruppen, deren Vernetzung (z. B. durch soziale Medien) in Zukunft seitens der Hochschule stärker unterstützt werden sollte. Eine an die Bedarfe der neuen Zielgruppen angepasste Infrastruktur, z. B. Öffnungszeiten der Biblio-

theiken oder Verfügbarkeit von Lern- und Arbeitsräumen, würde die Attraktivität von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen noch weiter steigern.

Letztlich zeigte sich, dass solche Flexibilisierungsmaßnahmen noch weiter ausgebaut werden sollten. So bietet sich aufgrund der Modularisierung der Programme grundsätzlich an, dass einzelne Module oder Modulteile auch separat belegbar und anrechenbar sein können, um eine Streckung und eine noch individuellere Ausgestaltung des Studiums zu ermöglichen. Eine solche Maßnahme scheint allerdings nur in solchen Fällen sinnvoll, in denen aktuelle Entwicklungen nicht so schnelllebig sind, dass Inhalte kontinuierlich angepasst werden müssen, wie es insbesondere im IT-Bereich der Fall ist. Dagegen wäre die Möglichkeit, einzelne Module als Zertifikate anzubieten, die ggf. später als Teil für ein Masterstudium angerechnet werden können, generell sinnvoll. Beides soll in Zukunft in den beiden Programmen erprobt werden, erfordert aber teilweise auch eine Anpassung des Studienmanagements.

4.3 Anpassung von Organisation und Finanzierung der Hochschulen

Die dargestellten Öffnungs- und Flexibilisierungsmaßnahmen lassen sich nicht ohne weiteres aus der Grundfinanzierung der Hochschulen realisieren. Der Weiterbildungsauftrag muss in der Regel ohne zusätzlich bereitgestellte Mittel auskommen (vgl. *Hanft/Zilling 2011, S. 91, Dobischat u. a., S. 28, Stamm-Riemer/Hartmann 2011, S. 71–72*). Bisher lässt sich auch ein Großteil der an der HAW erprobten Maßnahmen nur umsetzen, weil im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs eine Anschubfinanzierung erfolgte. Wenn eine deutschlandweite, langfristige Etablierung der Weiterbildung an Hochschulen gelingen soll, ist eine nachhaltige finanzielle Anpassung an die neuen Erfordernisse unbedingt notwendig. Dazu gehört auch eine Umsetzung der Forderungen der Hochschulrektorenkonferenz (*HRK 2005*), intensivere und individuellere Betreuungsformen einzuführen (auch in den Selbstlernphasen), Team Teaching und Blended Learning zu fördern, kleinere Gruppengrößen zuzulassen und die aktuellen Kapazitätsverordnungen dementsprechend anzupassen, sodass der daraus entstehende Mehraufwand voll auf die Lehrkapazität angerechnet werden kann und niedrige CNW-Werte nicht zur Benachteiligung der Betreuenden führen. Nur so werden sich sowohl die neuen Studienformate als auch das Konzept des lebenslangen Lernens generell langfristig verankern lassen und damit auch der Weiterbildung einen höheren Stellenwert an deutschen Hochschulen verschaffen.

Die HAW hat in ihrem Struktur- und Entwicklungsplan (SEP) (2011–2014) die Professionalisierung und den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung unter anderem in Form weiterbildender Masterstudiengänge festgeschrieben, um vermehrt Berufstätigen ein Studium zu ermöglichen. Das Projekt FitWeiter leistet als Teil des SEP einen Beitrag in diese Richtung; die Pilotphasen der beiden untersuchten Studiengänge sind

jedoch noch nicht abgeschlossen. Es bleibt abzuwarten, welche der Flexibilisierungsmaßnahmen sich auch langfristig etablieren lassen, welche weiteren Innovationen erprobt werden können und welche zusätzlichen Herausforderungen gemeistert werden müssen, um die Verstetigung der Programme voranzutreiben, die Weiterbildung an der HAW Hamburg dauerhaft zu fördern und damit auch einen Beitrag dazu zu leisten, die Wertschätzung entsprechender Aktivitäten in der deutschen Hochschullandschaft zu steigern.

Literatur

Bailey, Sandra; Gentry, Deborah (2013): Teaching about Family Science as a Discipline. In: Peterson, Gary; Bush, Kevin (Hrsg.): Handbook of Marriage and the Family. New York, S. 861–886

Banscherus, Ulf (2010): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Wiesner, G.; Wolter, A.; Koepernik, C. (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. München. S. 221–238

Bloch, Roland (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme. Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht 6'06. http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_6_2006.pdf (Zugriff: 03.07.2014).

Cendon, Eva; Grassl, Roswitha; Pellert, Ada (Hrsg.) (2013): Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen Formate akademischer Weiterbildung. Münster u. a.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2013): Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/> (Zugriff: 12.12.2013)

DGPuK Fachgruppe Journalistik/Journalismusforschung (2013): Call for Papers für das Schwerpunktheft Von analog nach digital – Journalismus und Technik. http://www.scm-nomos.de/fileadmin/scm/doc/SCM_13_Call_for_Papers.pdf (Zugriff: 02.07.2014)

DGWF (2010): DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. http://www.dgwf.net/docs/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf (Zugriff: 04.02.2014)

Dobischat, Rolf; Ahlene, Eva; Rosendahl, Anna (2010): Hochschulen als Lernorte für das Lebensbegleitende Lernen? Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung. In: Report – Zeitung für Weiterbildungsforschung 33/2, S. 22–33. <http://www.die-bonn.de/doks/report/2010-lebenslanges-lernen-03.pdf> (Zugriff 02.07.2014)

Downie, Leonard Jr.; Schudson, Michael (2009): The Reconstruction of American Journalism. Columbia Journalism Review. http://www.cjr.org/reconstruction/the_reconstruction_of_american.php?page=all (Zugriff: 30.01.2014)

FitWeiter HAW Hamburg. CC3L – Lebenslanges Lernen (2014): <http://www.haw-hamburg.de/cc3l/bmbf-projekt-fit-weiter.html> (Zugriff: 30.01.2014)

Freitag, Walburga K.; Hartmann, Ernst A.; Loroff, Claudia; Stamm-Riemer, Ida; Völk, Daniel; Buhr, Regina (Hrsg.) (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster u. a.

Grassl, Roswitha (2012): Mehrdimensionale Flexibilisierung hochschulischen Lernens. In: Wissenschaftsmanagement 6, Nov./Dez. 2012, S. 57–59

Grassl, Roswitha; Mörth, Anita (2013): LLL als profilbildendes Merkmal der Deutschen Universität für Weiterbildung. In: Cendon, Eva; Grassl, Roswitha; Pellert, Ada (Hg.): Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen Formate akademischer Weiterbildung. Münster u. a. S. 15–26

Hanft, Anke; Zilling, Michaela (2011): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen – Deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Beiträge zur Hochschulforschung 33/4, S.84–103

Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg (2012): Struktur und Entwicklungsplan 2011–2014, beschlossen vom Hochschulrat am 29. April 2011, herausgegeben vom Präsidenten der HAW Hamburg

HRK Hochschulrektorenkonferenz (2005): Empfehlung zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen. Entschließung des 204. Plenums der HRK vom 14.6.2005. <http://www.hrk.de> (Zugriff: 03.02.2014)

Jones, Alex (2009): Losing the News: The Future of the News That Feeds Democracy. New York

Jürgens, Alexandra; Zinn, Bernd (2012): Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 34/4, S. 34–53

Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/AnrechaussHochschule.pdf (Zugriff: 03.07.2014)

Kultusministerkonferenz KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Zugriff: 03.07.2014)

Minks, Karl-Heinz (2011): Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demografische und sozioökonomische Herausforderungen. In: Freitag, Walburga K. u. a. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster u. a., S. 21–34

Schick, Marion (2001): Das Teilzeitstudium ist tot. Es lebe das flexible Studium! Eine Gestaltungsaufgabe für die Hochschulen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 23/3, S. 68–74

Schindler, Götz (2001): Teilzeitstudierende. Schlussfolgerungen und Diskussion der Ergebnisse der Untersuchung des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 23/3, S. 18–28

Schuetze, Hans G. (2007): Utopie oder Option? Überlegungen zu einer Politik lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Hochschulrecht 6. S. 177–188

Schuetze, Hans G.; Slowey, Maria (2002): Participation and exclusion. A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. In: Higher Education 3/4/2002, S. 309–327

Schwenzer, Ingeborg; Aeschlimann, Sabine (2006): Zur Notwendigkeit einer Disziplin Familienwissenschaft. In: Dubs, Rolf u. a. (Hrsg.) Bildungswesen im Umbruch. Festschrift zum 75. Geburtstag von Hans Giger, Zürich: NZZ Libro: S. 501–511

Solga, Heike; Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf (Zugriff: 12.01.2014)

Stamm-Riemer, Ida; Hartmann, Ernst A. (2011): Entwicklungen und Trends im ANKOM-Kontext zu Anrechnung und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in Deutschland und Europa. In: Freitag, Walburga K. u. a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster u. a., S. 57–74

Stelzig-Willutzki, Sabina (2012): Angewandte Familienwissenschaften. Ein neuer Weiterbildungsmaster an der Fakultät W&S. In: standpunkt: sozial 03/2012, S. 150–154

Wanken, Simone; Kreutz, Maren; Meyer, Rita; Eirmbter-Stolbrink, Eva (2011): Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung – Wissenschaft und Praxis. Reihe Wissenschaft und Praxis 43, Juni 2011, Universität Trier. http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/WBI/Personen/Meyer/PDF/Broschur_Layout_1__5_gesichert.pdf (Zugriff: 03.07.2014)

Weidtmann, Katja (2013): Angewandte Familienwissenschaften. Der neue Weiterbildungs-Master an der Fakultät W&S ist zum Sommersemester 2013 gestartet. In: standpunkt: sozial 02/2013, S. 81–86

Wingen, Max (2004): Auf dem Wege zur Familienwissenschaft? Vorüberlegungen zur Grundlegung eines interdisziplinär angelegten Fachs. Berlin

Wolter, Andrä (2010): Die Hochschule als Institution des lebenslangen Lernens. In: Wolter, Andrä; Wiesner, G.; Koepernik, C. (Hg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim und München. S. 53–79

Wolter, Andrä (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 33/4, S.8–35

Wolter, Andrä (2012): Germany: From individual talent to institutional permeability: changing policies for non-traditional access routes in German higher education. In Slowey, M.; Schuetze, H. G. (Hrsg.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners, London. S. 43–59

Wolter, Andrä; Geffers, Johannes (2013): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, Juli 2013. http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-18_OH_Thematischer%20Bericht_Zielgruppen-lebenslangen-Lernens_Formatiert.pdf (Zugriff: 02.07.2014)

Wonneberger, Astrid (2014): Als Ethnologin in der Familienwissenschaft – Der interdisziplinäre Studiengang Angewandte Familienwissenschaften an der HAW Hamburg. Ein Werkstattbericht. In: Ethnoscripts 16/1, S. 211-223. <http://www.ethnologie.uni-hamburg.de/de/forschung/publikationen/ethnoscripts/es-16-1.html> (Zugriff: 02.07.2014)

Manuskript eingereicht: 11.03.2014
Manuskript angenommen: 27.11.2014

Anschrift der Autorinnen:

PD Dr. Astrid Wonneberger
Dr. Katja Weidtmann
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Alexanderstraße 1
20099 Hamburg
E-Mail: astrid.wonneberger@haw-hamburg.de
E-Mail: katja.weidtmann@haw-hamburg.de

Dr. Kathrin Hoffmann
Dr. Susanne Draheim
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Berliner Tor 7
20099 Hamburg
E-Mail: kathrin.hoffmann@haw-hamburg.de
E-Mail: susanne.draheim@haw-hamburg.de

PD Dr. Astrid Wonneberger, Ethnologin, und Dr. Katja Weidtmann, Psychologin, sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Teilprojekt „Angewandte Familienwissenschaften“ in dem BMBF geförderten Projekt „FitWeiter“ mit den Schwerpunkten Kulturen der Familie und Migration bzw. Familienpsychologie und -beratung.

Dr. Kathrin Hoffmann, Informatikerin, und Dr. Susanne Draheim, Soziologin, arbeiten als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Teilprojekt „Next Media“ und sind auf die Bereiche „Theoretische Informatik und visuelle Prozessmodellierung“ bzw. „Organisationssoziologie und -entwicklung“ spezialisiert.

Buchvorstellungen

Severing, Eckart; Teichler, Ulrich (Hrsg.) (2013): *Akademisierung der Berufswelt?* Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn, ISBN 978-3-7639-1158-5, 259 Seiten

Die steigenden Studienanfängerquoten und die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte stellen sowohl das berufliche Bildungssystem als auch das Hochschulsystem vor große Herausforderungen. In diesem Sammelband diskutieren Expertinnen und Experten aus nationaler und internationaler Perspektive verschiedene Aspekte der Akademisierung von Bildung wie die Konkurrenz und Überschneidung von Berufsausbildung und akademischer Bildung sowie die Durchlässigkeit zwischen den beiden Bildungssystemen. In dem einleitenden Beitrag diskutieren Eckart Severing und Ulrich Teichler das Verhältnis von Qualifikation und Beruf im Kontext der Hochschulexpansion und entwickeln Szenarien, wie sich das Verhältnis von beruflicher Ausbildung und Hochschulbildung in Zukunft gestalten könnte. Besonders interessant sind die Beiträge zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, bei denen der Bogen zu lebenslangem Lernen gespannt wird. Dieser Sammelband bietet einen guten Überblick über das Verhältnis von Berufsausbildung und akademischer Bildung in Deutschland sowie ausgewählten europäischen Ländern und gibt Anregungen, wie sich die beiden Bildungssysteme zukünftig entwickeln sollten, um den Bedürfnissen der nächsten Generationen gerecht zu werden.

Bargel, Tino; Bargel, Holger (2014): *Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium – Definitionen, Daten, Erfahrungen, Positionen und Prognosen.* Bielefeld: Universitätsverlag Webler, ISBN 978-3-937026-90-9, 259 Seiten

Die im Auftrag des baden-württembergischen Wissenschaftsministeriums erstellte Studie arbeitet das unübersichtliche Feld des Studierens in Teilzeit auf der Basis einer umfassenden Online-Erhebung an den Hochschulen des Landes unter den verschiedensten Aspekten auf. Sie umfasst Begriffsbestimmungen, bundesweite Daten, Rechtsgrundlagen, Studien und empirische Befunde zu Haltungen und Einschätzungen von Studierenden und Hochschulen sowie Stellungnahmen und Empfehlungen. Das umfassende Nachschlagewerk eignet sich damit sowohl für einen ersten Einstieg in das Thema als auch als Quelle für Detailinformationen. Die Autoren plädieren für flexible Studienmöglichkeiten, individualisierte Studienverläufe, sowie eine Öffnung der Hochschulen und Diversifizierung der Lehre im Rahmen eines Konzepts des lebenslangen Lernens.

Hinweise für Autoren

Konzept:

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bietet Hochschulforschern und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Erstveröffentlichung von Artikeln, die wichtige Entwicklungen im Hochschulbereich aus unterschiedlichen methodischen und disziplinären Perspektiven behandeln. Dabei wird ein Gleichgewicht zwischen quantitativen und qualitativen empirischen Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikeln angestrebt.

Eingereichte Artikel sollten klar und verständlich formuliert, übersichtlich gegliedert sowie an ein Lesepublikum aus unterschiedlichen Disziplinen mit wissenschaftlichem und praxisbezogenem Erwartungshorizont gerichtet sein.

Review-Verfahren:

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Manuskripte eine zweifache Begutachtung durch anonyme Sachverständige (double blind) innerhalb und außerhalb des Instituts. Dabei kommen je nach Ausrichtung des Artikels folgende Kriterien zum Tragen: Relevanz des Themas, Berücksichtigung des hochschulpolitischen Kontexts, Praxisbezug, theoretische und methodische Fundierung, Qualität der Daten und empirischen Analysen, Berücksichtigung der relevanten Literatur, klare Argumentation und Verständlichkeit für ein interdisziplinäres Publikum. Die Autoren werden über das Ergebnis schriftlich informiert und erhalten gegebenenfalls Hinweise zur Überarbeitung.

Umfang und Form der eingereichten Manuskripte:

Manuskripte sollten bevorzugt per E-Mail eingereicht werden und einen Umfang von 20 Seiten/50.000 Zeichen mit Leerzeichen nicht überschreiten (Zeilenabstand 1,5, Arial 11). Ergänzend sollten je ein Abstract (maximal 1000 Zeichen mit Leerzeichen) in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Die Druckfassung wird extern von einem Grafiker erstellt.

Bitte beachten Sie in jedem Fall die ausführlichen Hinweise für Autoren unter <http://www.bzh.bayern.de>.

Kontakt:

Dr. Lydia Hartwig

E-Mail: Beitraege@ihf.bayern.de

Aus dem Inhalt

Olaf Zawacki-Richter, Christine von Prümmer, Joachim Stöter:
Open Universities: Offener Zugang zur Hochschule in nationaler und internationaler Perspektive

Romy Rahnfeld, Jan Schiller: Der Zugang nicht-traditionell Studierender zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Erfordernisse an die Didaktik in der Studiengangsentwicklung

Annika Maschwitz, Katrin Brinkmann: Das Teilzeitstudium – ein zeitgemäßes Studienmodell?

Astrid Wonneberger, Katja Weidtmann, Kathrin Hoffmann, Susanne Draheim:
Die Öffnung von Hochschulen durch flexible Studienformate am Beispiel zweier neuer weiterbildender Masterstudiengänge