

Karola Wolff-Bendik/Michael Kerres

## **Vereinbarkeit von Studium und Beruf: Zur Konzeption berufsbegleitender Weiterbildungsangebote von Hochschulen**

#####englischer Untertitel#####  
#####

The opening of higher education for new target groups, which is requested by educational policy, involves analyzing their needs, so that they can be adjusted to a particular program of study. The following article focuses on the different prerequisites and conditions that make work and study compatible. Using the continuing education master's program Educational Leadership as example, the article illustrates how the didactical design of support structures and modes of working can lead to more flexibility in terms of content, location and time fitting the requirements' profile. Finally, the article provides suggestions about how to design study programs in higher education.

Die bildungspolitisch geforderte Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen macht es erforderlich, Bedarfe zu analysieren, um die Studienangebote entsprechend auszurichten. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedingungen im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Studium und Beruf im grundständigen wie im weiterbildenden Bereich. Am Beispiel des weiterbildenden Masterprogramms Educational Leadership wird aufgezeigt, wie durch die didaktische Konzeption der Arbeits- und Betreuungsformen eine inhaltliche, zeitliche und räumliche Flexibilisierung gelingen kann, die dem Anforderungsprofil berufsbegleitend Studierender gerecht wird. Hieraus lassen sich abschließend Hinweise für die Konzeption berufsbegleitender Studienangebote ableiten.

### **1 Studium und Beruf – nicht nur ein Thema für die wissenschaftliche Weiterbildung**

#### **1.1 Heterogenität der Gruppe berufsbegleitend Studierender**

Die Öffnung von Hochschule für neue Zielgruppen ist eine aktuelle bildungspolitische Forderung. Sie bezieht sich vor allem auf Menschen, für die der Besuch von Hochschulen aufgrund persönlicher oder beruflicher Gründe nicht (einfach) möglich ist: etwa weil sie Kinder oder andere Angehörige betreuen oder für Bildungsaufsteiger/innen, für die der Besuch einer Hochschule aufgrund ihrer familiären Sozialisation schwer vorstellbar ist. Die Diskussion

vollzieht sich auf dem Hintergrund des gesellschaftlichen und demografischen Wandels, von Entwicklungen des Arbeitsmarktes und der Forderung an die gesellschaftliche Verantwortung von Hochschulen, Bildung für breite Schichten zu eröffnen. So heißt es in einem Positionspapier der Heinrich-Böll-Stiftung:

Eine Öffnung der Hochschulen für junge Menschen aus sozial benachteiligten Familien, viele auch aus Migrantenfamilien, sowie für beruflich qualifizierte ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung stellt das deutsche Hochschulsystem – seine Auswahlkriterien, seinen Lehrbetrieb, seine Personalrekrutierung – vor grundlegende Herausforderungen. Diese müssen jedoch gemeistert werden, sollen die Bedürfnisse einer zugleich alternden und stetig innovationsbedürftigen Gesellschaft befriedigt werden. (Heinrich Böll Stiftung 2011, S. 6).

Es kann dabei nicht ausreichen, diese Zielgruppen für einen Hochschulbesuch zu gewinnen. Aus hochschuldidaktischer Sicht stellt sich nämlich die Frage, wie sich Angebote der Hochschulen verändern können oder müssen, um auf diese Zielgruppen eingestellt zu sein. Es lassen sich durchaus strukturelle Gründe an Hochschulen ausmachen, die dazu beitragen, dass die genannten „neuen“ Zielgruppen das Angebot eben nicht annehmen. Es bedarf damit einer genaueren Analyse der Voraussetzungen und Bedingungen der spezifischen Zielgruppen und damit der Frage, wie sich Angebote von Hochschulen auf diese Zielgruppen ausrichten können.

Eine Herausforderung ist die „Vereinbarkeit von Studium und Beruf“. Dabei geht es zum einen um Personen, die bereits über eine berufliche Qualifikation verfügen und den Weg an die Hochschule suchen bzw. berufliche Erfahrungen mit ins Studium bringen. Die zweite Gruppe bezieht sich auf Personen, die neben ihrer Erwerbs- bzw. Berufstätigkeit ein Studium aufnehmen wollen. Zentrale Fragen sind hierbei, wie ein flexibler Hochschulzugang (jenseits der traditionellen Hochschulzugangsberechtigung) geregelt werden kann, wie im Beruf erworbene Kompetenzen anerkannt werden können und welche Studien- und Lehrformate angemessen sind.

In diesem Kontext steht auch die Forderung des Arbeitsmarktes nach Hochschulabsolvent/inn/en mit Praxiserfahrung. Als Antwort auf diesen Bedarf werden spezielle Studienformen wie Duale Studiengänge oder berufsbegleitende Weiterbildungsmaster benannt, die bei Unternehmen teilweise eine hohe Akzeptanz besitzen (vgl. Klumpp & Rybnikova 2010, S. 181).

Um die unterschiedlichen Möglichkeiten einer Anerkennung und des Einbezugs beruflicher Erfahrungen und Vorkenntnisse zu eruieren, lohnt der Blick auf Erfahrungen sowie die internationale wissenschaftliche Diskussion zu nicht-traditionellen Studierenden sowie des Erwachsenenlernens. In dem Sammelband „Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners“ zeigen Schuetze & Slowey (2012) den Stand der Diskussion auf (s.a. OECD 1987, Schuetze & Slowey 2000). Sie unterscheiden fünf Gruppen von Personen, die

sich hinsichtlich ihrer Studienziele und -motive, sowie im Hinblick auf ihre persönlichen Hintergründe unterscheiden.

Identifiziert wurden zunächst die „deferrers“, die nicht unmittelbar nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ein Studium anschließen, sondern zeitverzögert studieren. Diese Gruppe nimmt ein verspätetes „Erststudium“ auf, um eine adäquate Qualifikation zu erwerben. Es besteht hier kein Bedarf, im Beruf erworbene Kompetenzen anzuerkennen; es könnte möglicherweise um die Anerkennung von Kompetenzen gehen, die außerhalb einer beruflichen Tätigkeit erworben wurden, um in ein höheres Semester eingestuft zu werden.

Diejenigen Studierenden, die nach einem ersten Abschluss an die Hochschule zurückkehren und damit eine weiterführende, höhere Qualifikation anstreben, nennen Schuetze & Slowey als „recurrent learners“. Für diese Gruppe der Lernenden ergibt sich je nach Lebenskontext und beruflicher Situation in Europa die Wahl zwischen konsekutiven und weiterbildenden, berufsbegleitenden Mastern. Die berufliche Qualifikation und Erfahrung wird nicht im Hinblick auf den prinzipiellen Zugang zur Hochschule relevant, sie könnte aber bei der Wahl des Masterstudiengangs interessant werden. Für den Zugang zu einem Weiterbildungsmaster wird eine mindestens einjährige affine Berufserfahrung vorausgesetzt. Bei konsekutiven Masterstudiengängen gibt es teilweise enge Vorgaben, welche Bachelor Studiengänge für den Zugang erforderlich sind. Auch hier gäbe es ggf. Möglichkeiten, berufliche Erfahrungen bei der Einstufung zu berücksichtigen. Zu vermuten ist auch, dass die „recurrent learners“ im Studium an ihre berufliche Erfahrung und oder an ihren bestehenden beruflichen Kontext anknüpfen wollen.

Als „returners“ identifizieren Schuetze & Slowey Personen, die nach dem Abbruch eines Studiums an die Hochschule zurückkehren und die Hochschule als Teil ihres Lebenskonzepts verstehen. Auch bei ihnen spielt die ggf. gemachte berufliche Erfahrung beim Zugang zunächst keine Rolle, könnte jedoch einen Ausschlag für den Wiedereinstieg gegeben haben oder bezüglich der Einstufung in ein höheres Semester eingesetzt werden.

Die „refresher“, kommen zurück an die Hochschule, um ihr Wissen und Können aufzufrischen. Sie könnten auch als eine spezielle Variante der „recurrent learners“ verstanden werden. Für diese Gruppe wird es vermutlich von besonderer Bedeutung sein, an bestehende Erfahrungen und Kenntnisse anzuknüpfen.

Um ihre individuelle und persönliche Entwicklung unabhängig von einer beruflichen Karriere geht es den so benannten „learners in later life“, die teils auch im Gasthörerstatus studieren. Bei Weiterbildungsangeboten mit Hochschulzugangsvoraussetzung könnte die Anrechnung beruflicher Kompetenz von Interesse sein. Es ist zu vermuten, dass insbesondere für diese Gruppe eine Anknüpfung an ihre berufliche und Lebenserfahrung wichtig ist. Interessant ist nun zu schauen inwieweit sich Teile dieser Überlegungen bereits im grundständigen Bereich finden.

## 1.2 Aspekte von Studium & Beruf im grundständigen Bereich

Zunehmend rückt mit der Diskussion um Workload, Studierbarkeit und die wachsende Diversität der Studierenden das Thema der Vereinbarkeit von Studium und Beruf auch im grundständigen Bereich der Bachelor- und Masterstudiengänge in den Fokus. Häufig wird in diesem Zusammenhang die Forderung nach einem Teilzeitstudium erhoben. Dies impliziert lediglich eine Verdoppelung der Regelstudienzeit gegenüber dem Normalstudium, bei der die Workload pro Semester halbiert wird. Diese Studienorganisation wird seitens der Studierenden häufig als starr erlebt und kann Schwierigkeiten mit sich bringen, wenn es um den Bezug der BAföG-Förderung geht (vgl. u. a. Kerres et al. 2012). Insofern erscheinen die bisherigen Formate von Teilzeitstudium nicht hinreichend, um die Forderung nach Vereinbarkeit von Studium und Beruf einzulösen, nicht zuletzt weil mit der Streckung der Studiendauer keinerlei Veränderung der Studienformate einhergeht.

Betrachten wir die Zielgruppe im grundständigen Studium genauer: Die Daten der 19. Sozialerhebung des deutschen Studierendenwerks zeigen, dass 2010 bundesweit 32 % der Studierenden an Universitäten und 43 % an Fachhochschulen bei Aufnahme des Studiums Berufserfahrungen mitbringen (vgl. Isserstedt et al. 2010). Der Bildungsbericht 2010 zeigt, dass 60 % der Studienanfänger/innen nach Erwerb ihrer Hochschulzugangsberechtigung eine „Orientierungsphase“ nutzen, die zu einem verzögerten Studienbeginn führt. Zudem berichtet die Sozialerhebung, dass neben dem Studium 2/3 der Studierenden einer Erwerbstätigkeit nachgehen; ca. 20 % arbeiten während der Vorlesungszeit mehr als 15 Stunden wöchentlich (vgl. Isserstedt et al. 2010). Die aktuell veröffentlichten Daten der 20. Sozialerhebung bestätigen diese Zahlen (Middendorf et al. 2013).

Im Rahmen des BMBF-geförderten Verbundprojekts „Studium für Berufstätige: Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen“ (Stu+Be) wurde an der Universitäten Duisburg-Essen (UDE) und Oldenburg (UOL), sowie der Technischen Universität Dortmund (TUD) untersucht, wie es gelingen kann, Studium und Beruf im Sinne von lebenslangem Lernen zu vereinbaren. Im Folgenden werden einige Ergebnisse mit Fokus auf die Universität Duisburg-Essen (UDE) dargestellt.

Zwischen 2009 und 2011 wurden entlang der im Rahmen des Projektes betrachteten Dimensionen die drei Universitäten des Projekts sowie die Open University Milton Keynes als Fallstudien analysiert. Mit Fragebogen wurden die Lebenswirklichkeit der Studierenden sowie deren Anforderungen an das Studium erfasst. An der UDE wurden 1.300 Studierende (im Gesamtprojekt 3.687 Studierende) aus drei Fachrichtungen Gesellschafts-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften in Präsenzveranstaltungen des grundständigen Bereichs sowie 33 Studierende (im Gesamtprojekt 114) in Weiterbildungsstudiengängen online befragt. Eine zusätzliche Analyse hatte die Struktur der Studienprogramme zum Gegenstand. Dazu erfolgte eine bundesweite Analyse von Modulhandbüchern, um den typischen Aufbau von Modulen zu erfassen.

Die Projektergebnisse zeigen, dass sowohl die Zusammensetzung der Studierenden als auch die Angebotsstruktur in einem Zusammenhang mit der Strategie der Hochschule sowie mit der jeweiligen Fachkultur stehen. Dies gilt im speziellen auch für den Aspekt der Berufserfahrung. Während die Sozialerhebung lediglich 32 % der Studierenden mit beruflicher Erfahrung identifiziert, sind es in der Projekt-Stichprobe fast 40 %. Der höchste Anteil findet sich an der UOL mit 53 %, über 36 % sind es an der UDE und gut 33 % an der TUD.

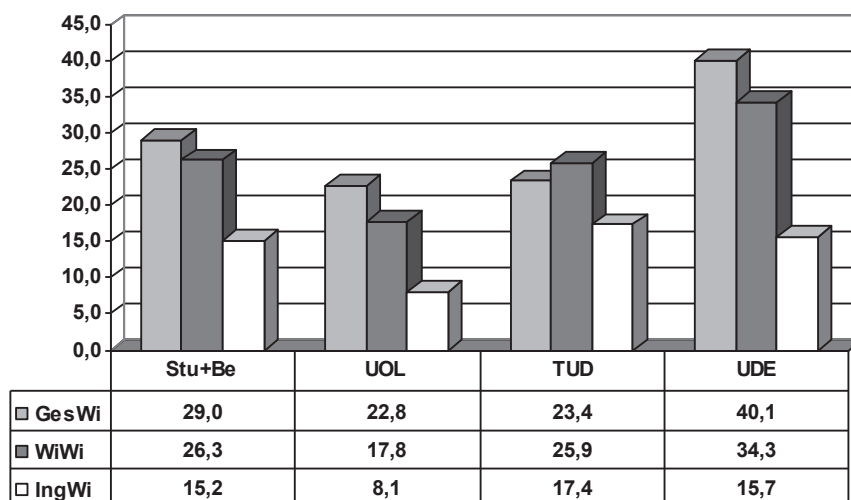


Abbildung 1: Anteil de-facto-Teilzeitstudierender nach Hochschule und Fach

Vor allem im Bachelor werden flexible Studienangebote wie das Teilzeitstudium kaum angeboten und von sehr wenigen Studierenden genutzt. Nach der 20. Sozialerhebung sind 3 % aller Studierenden in einem Dualen Studium eingeschrieben und jeweils 1 % in formalen Teilzeit- oder berufsbegleitenden Studiengängen. Der Anteil der als Teilzeit oder berufsbegleitend angebotenen Bachelorstudiengänge an deutschen Hochschulen liegt bei 5 %. Fast die Hälfte davon wird an privaten Hochschulen realisiert. Bei den Masterstudiengängen werden 17 % als berufsbegleitend angeboten, davon 2/3 an staatlichen Hochschulen (vgl. Minks et al. 2011).

Zugleich belegen die Projektbefunde einen vergleichsweise hohen Anteil von Studierenden, die de facto Teilzeit studieren, auch wenn sie für ein Vollzeitstudium eingeschrieben sind, jedoch weniger als 25 Std. pro Woche in ihr Studium investieren (können). Über alle drei betrachteten Hochschulen und Fachrichtungen hinweg hat diese Gruppe im grundständigen Bereich einen Anteil von 23 %. Besonders hoch ist der Anteil in den Gesellschaftswissenschaften an der UDE, dort liegt er bei 40 %, während in den Ingenieurwissenschaften an der UOL lediglich 8 % der befragten Studierenden weniger als 25 Std. für das Studium aufwenden. Im Einzelnen stellt sich die Verteilung wie folgt dar:

Für die UDE konnten folgende Handlungsfelder identifiziert werden: hochschul- und fachspezifische Entwicklung sowie qualitative Ausgestaltung von Teilzeitangeboten und Maßnahmen zur Förderung der Durchlässigkeit, mit dem Ziel, eine echte Flexibilisierung zu schaffen. Ein besonderes Augenmerk lag dabei auf dem Beitrag, den E-Learning hierzu leisten kann.

In und mit den betrachteten Fakultäten wurden in einer Innovationsphase Strategien zur qualitativen Ausgestaltung der Flexibilisierung der Studienangebote entwickelt und überprüft. Als Handreichung zur Gestaltung von Selbstlerneinheiten wurde in diesem Kontext ein „Mediendidaktischer Baukasten“ erstellt. Darüber hinaus entstand im Rahmen des Projektes das seit Februar 2012 akkreditierte weiterbildende, berufsbegleitende Masterprogramm „Educational Leadership I Bildungsmanagement & -innovation“. Dieses wird im Folgenden mit Blick auf die Gestaltungsebenen und Maßnahmen zur Förderung der Vereinbarkeit von Studium und Beruf herangezogen und betrachtet. Eng verbunden damit sind auch die Erfahrungen aus dem bereits seit 2003 akkreditierten Schwesterstudiengang „Educational Media I Bildung und Medien“. Ziele, Inhalte und Konzeption des Studienprogramms werden im Folgenden kurz dargestellt, um auf dieser Basis anschließend dort realisierte Ansätze zur Förderung der Vereinbarkeit von Studium und Beruf aufzugreifen und im Hinblick auf Lifelong Learning und die Nutzbarkeit für das grundständige Studium zu betrachten.

## **2 Konzeption des weiterbildenden Masterprogramms Educational Leadership**

### **2.1 Kerndimensionen und Indikatoren der Vereinbarkeit von Studium und Beruf im Sinne lebenslangen Lernens**

Aus dem Blick auf die verschiedenen Interessen und Hintergründe lebenslang lernender Personen für das Thema Vereinbarkeit von Studium und Beruf ergeben sich zwei Gestaltungsperspektiven (vgl. u. a. Voss & Wolff-Bendik 2011), die, wie gezeigt, in immer größerem Maß auch für Studierende im grundständigen Studium zutreffen. Einerseits geht es darum eine Kompatibilität des Angebots mit familiären, sozialen und beruflichen Verpflichtungen aus zeitorganisatorischer Perspektive zu ermöglichen. Zum anderen geht es darum, dass Lehrinhalte und -methoden bestehende berufliche Erfahrungen und Kontexte wie auch perspektivisch angestrebte Berufsfelder und -tätigkeiten einbeziehen.

Röbken (2012) beschreibt institutionelle, organisatorische und inhaltliche Kerndimensionen eines flexiblen Studiums, die jeweils einen hohen bzw. niedrigen Grad der Flexibilität für die Studierenden aufweisen. Inhaltliche Flexibilität definiert sich über die Möglichkeit zur Schwerpunktsetzung, die Kursanzahl, Wahlmöglichkeiten und Adaptivität. Über Verfahren, Raum und Zeit variiert die organisatorische Flexibilität. Institutionell lässt sich die Flexibilität in formal und informell unterscheiden.

Für den Studiengang Educational Leadership – wie auch den Schwesterstudiengang Educational Media – wurden die unten noch ausführlicher beschriebenen Kerndimensionen eines flexiblen Studiums sowohl bei der Konzeption des Studiengangs, als auch bei der inhaltlichen und didaktischen Gestaltung der Modul- und Lehr/Lernformate wie im Betreuungskonzept und der technischen Implementation und Umsetzung im Sinne eines Constructive Alig-nements (vgl. u. a. Biggs 2002) wie im Folgenden beschrieben realisiert.

In der European Universities Charter on Lifelong Learning (2008) sowie in der neueren Diskussion werden (vgl. u. a. Banscherus et al. 2009, Wolff-Bendik & Schmidt 2011, Wolff-Bendik 2012, Wolter 2010) folgende Aspekte als mögliche Indikatoren für den Grad der Realisierung der Vereinbarkeit von Studium und Beruf im Sinne eines dahinterstehenden, ganzheitlichen Bildungskonzepts lebenslangen Lernens (vgl. u. a. Wolter 2010) beschrieben: Die Durchlässigkeit aufeinander folgender Bildungsstufen, die Anerkennung und Anrechnung von Lernleistungen unterschiedlicher Lernkontexte, die Flexibilisierung durch neue Lehr/Lerntechnologien und -formate sowie die Angemessenheit der Rahmenbedingungen in Bezug auf Organisation und Finanzierung. Diese Indikatoren werden in der folgenden Beschreibung im Hinblick auf die Kerndimensionen aufgegriffen.

## **2.2 Grad der Flexibilität von Inhalten, Zielen und Umfang des Studiums**

Der Weiterbildungsmaster Educational Leadership richtet sich an Personen, die im Bildungskontext berufstätig sind bzw. sich für oder in diesem Bereich für Führungs- und Managementaufgaben qualifizieren wollen. Inhaltlich fokussiert der Studiengang auf die Bedeutung von Bildung für das Lernen von Einzelnen, Organisationen und die Gesellschaft. Das Verständnis von Bildungsarbeit geht damit über den Ansatz des Human Resource Management hinaus und betont die Entwicklungspotenziale von Bildung und Lernen (vgl. u. a. Dubs 2005, Euler 2010, Tenberg & Warwas 2013). Im Rahmen des Studiums werden ergänzend zu diesem Fokus grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten wie Programmplanung, Qualitätsentwicklung sowie Bildungsmarketing vermittelt. In einer Projektarbeit zu einem individuell gewählten Leadership-Thema entwickelt und evaluieren die Studierenden innovative Ansätze zur Bildungsarbeit in einer Organisation.

Berufliche Handlungsfelder für Absolvent/inn/en liegen im Umfeld von Trainings- und Beratungseinrichtungen ebenso wie in der Organisationsentwicklung und der Leitung von Bildungseinrichtungen. Die Teilnehmenden des Programms bringen verschiedene Arbeits- und Bildungshintergründe in die Diskussion ein und sind international zusammengesetzt. Sie rekrutieren sich aus allen Bildungssektoren, sei es Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung sowie Aus- und Weiterbildung. Ihre Tätigkeitsfelder erstrecken sich auf Bildungsabteilungen oder -einrichtungen von privaten oder öffentlichen Trägern

sowie bei Agenturen und Beratungsunternehmen. Diese Heterogenität wird als zusätzlicher Mehrwert für das Lernen und den Austausch im Studienprogramm aktiv wahrgenommen.

Mit dem „baugleichen“ Schwesterstudiengang Educational Media teilt Educational Leadership einen gemeinsamen Modulpool aus Wahlmodulen, die alle eine einheitliche Größe von 5 ECTS umfassen und über ein Semester laufen. Für den Masterabschluss sind die drei Pflichtmodule des jeweiligen Studienprogramms zu belegen, verpflichtend ist zudem das 15 ECTS umfassende Mastermodul. Die sechs Wahlmodule können nach individuellem Schwerpunkt, Interesse und Studienziel zusammengestellt werden. Dabei können die Studierenden in jedem Semester entsprechend ihrer zeitlichen und finanziellen Ressourcen die Anzahl und das Format der Module festlegen.

Bei einem berufs begleitenden Teilzeitstudium mit 60 ECTS über vier Semester werden typischerweise je Semester drei Module mit je 5 ECTS belegt. Im 4. Semester folgt die Masterarbeit einschließlich Präsentation mit einem Umfang von 15 ECTS. Je nach individuellem Studienziel besteht auch niedrigschwelliger die Möglichkeit zunächst einzelne Studienmodule zu belegen oder sich für das Zertifikat – bestehend aus den drei Pflichtmodulen – einzuschreiben. Erfolgreich abgeschlossene Module können zu einem späteren Zeitpunkt für das Masterstudium angerechnet werden. Zudem besteht die Möglichkeit zwischen beiden Studienprogrammen zu wechseln. Bei der Zusammenstellung und während des gesamten Studiums werden die Studierenden persönlich von Expert/inn/en des Learning Labs betreut. Die Wirksamkeit des Betreuungskonzepts wurde im Schwesterstudiengang Educational Media untersucht und bestätigt (Ojstersek 2007).

### **2.3 Räumliche und zeitliche Flexibilität durch didaktische Konzeption – Arbeits- und Betreuungsformen**

Die Lernangebote des Studienprogramms setzen auf aktive und kooperative Lernformen. Im Hinblick auf die Lerninhalte und -ziele und die Bedürfnisse der Teilnehmenden realisieren sie eine Balance zwischen Wissensvermittlung durch externe Expertise einerseits sowie durch Selbststudium und kooperative Lernformen in betreuten Lerngruppen andererseits. Ein weiteres Element der didaktischen Konzeption ist die Projektarbeit, in der die Teilnehmenden allein oder in Gruppen ein Vorhaben in der Regel im Rahmen ihrer Arbeitstätigkeit methodisch durchführen.

Die Studienmodule sind als Blended-Learning Arrangement angelegt; sie bestehen aus Online- und Präsenz-Anteilen. Unterschieden wird zwischen Modulen mit einem stärkeren Präsenz-Anteil oder einem stärkeren Online-Anteil. Für beide Varianten ist die Semesterabschlussveranstaltung obligatorisch, die zeitgleich den Kick-Off zum folgenden Semester bedeutet. Der Termin findet üblicherweise von Freitag- bis Samstagnachmittag am Duisburger Learning Lab statt. Er dient primär der Abnahme von Prüfungsleistungen sowie der struk-



turierten Reflexion des eigenen Lernverhaltens und der Gruppenarbeiten. Bei den Modulen mit einem höheren Präsenzanteil kommt in der Regel ein weiterer Termin vor Ort hinzu. Dieser dient wesentlich der Vertiefung, der Übung und dem Transfer der Modulinhalte und wird durch die modulverantwortlichen Lehrenden moderiert.

Während des Semesters bearbeiten die Teilnehmenden alleine oder in Lerngruppen vorgegebene Lernaufgaben. Das Semester ist dabei in sechs Lernkontakte aufgeteilt. Zu jedem Lernkontakt werden entsprechend Lernmaterialien und Aufgaben auf dem Online-Campus im jeweiligen Modul bereitgestellt. Zu den eingereichten Lernaufgaben erhalten die Studierenden ein qualitatives Feedback der Lehrenden im jeweiligen Modul. Durch den sehr überschaubaren Anteil an Präsenzterminen und den flexiblen Einsatz synchroner wie asynchroner Arbeitsformen haben die Studierenden die Möglichkeit, den Lernprozess örtlich und zeitlich entsprechend ihrem individuellen Lerntempo sowie an ihre beruflichen, familiären und sozialen Erfordernisse anzupassen.

Das Studienprogramm wird unter Nutzung der Lernumgebung „Online Campus“ am Duisburg Learning Lab realisiert. Auf Basis der Plattform können am Lehrstuhl entwickelte Konzepte und Erfahrungen in das Studienprogramm eingeführt werden. Das Studienangebot sowie dessen fortlaufende Evaluation und Weiterentwicklung werden zugleich genutzt, um weiteren Forschungsfragen zur Konzeption von zukunftsweisenden Lernplattformen und -infrastrukturen nachzugehen und deren Nutzen im Echtbetrieb zu analysieren.

#### **2.4 Anerkennung im Rahmen der Zulassung sowie zur Einstufung in höhere Fachsemester**

Für die Zulassung zum Masterstudiengang ist der Abschluss eines ersten, mindestens dreijährigen Hochschulstudiums mit 240 ECTS<sup>1</sup> sowie eine mindestens einjährige Berufserfahrung vorzuweisen. Es werden Grundkenntnisse in Forschungsmethoden sowie in der Betriebswirtschaftslehre, jeweils im Umfang von mindestens fünf ECTS vorausgesetzt. Im Rahmen der Zulassung bzw. Einstufung in ein höheres Fachsemester kann eine Prüfung aussagekräftiger Leistungsnachweise beauftragt werden. Den Anmeldeunterlagen ist ein entsprechendes Antragsformular jeweils für die Anerkennung von Prüfungsleistung unter Bezug auf die Module der Studienprogramme sowie zur Anerkennung erworbener Kompetenzen mit Verweis auf die studiengangsrelevanten Kompetenzbereiche beigelegt. Bezüglich der Kompetenzbereiche liegt der Anerkennung ein Kompetenzraster zu Grunde, das Inhalte/Tätigkeiten und Nachweisformen aufschlüsselt. Dabei können in Zusammenhang mit der Zulassung Prüfungsleistungen zur Anerkennung eingereicht werden, die bereits in anderen (Master)Studiengängen in Form von Studienmodulen erbracht wur-

---

<sup>1</sup> Im Text verwendet für Leistungspunkte nach dem European Credit Transfer and Accumulation System.

den. Weiterhin besteht die Möglichkeit, außerhalb der Hochschule erworbene Kompetenzen, z. B. durch Zeugnisse oder Projektberichte zu belegen und diese Nachweise zur Anerkennungsprüfung einzureichen.

Die Prüfungsordnung<sup>2</sup> räumt ein, dass bei einem Hochschulabschluss mit weniger als 240 ECTS und/oder fehlenden Grundkenntnissen in Betriebswirtschaftslehre und/oder Forschungsmethoden ein Zugang durch die Anrechnung außerhalb des Hochschulwesens erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten möglich ist. Dabei kann die Zulassung, die durch den Prüfungsausschuss ausgesprochen wird, unter der Auflage erfolgen, dass fehlende ECTS im Umfang von maximal 30 ECTS auch nach Aufnahme des Studiums bis zur Anmeldung zur Master-Arbeit nachgeholt werden. Somit können auch Bachelorabsolventinnen und -absolventen mit einem Abschluss von 180 ECTS durch Anerkennung mit Auflagen zugelassen werden. Zum Erwerb der Grundkenntnisse in Forschungsmethoden und Betriebswirtschaftslehre werden im Rahmen des Studienprogramms spezielle Brückenmodule angeboten.

Für den Kompetenzbereich Pädagogik/Bildungswissenschaften kann Lehrtätigkeit über z. B. Veranstaltungsverzeichnisse, Tätigkeiten als Coach oder Mentor/in oder andere Arbeitsverträge nachgewiesen werden. Zudem ist auch der Nachweis von Weiterbildungsaktivitäten möglich, die Auskunft über Umfang und Inhalt geben. Je Kompetenzbereich ist eine Obergrenze der anzuerkennenden ECTS vorgegeben. Zur Einstufung in höhere Fachsemester können erbrachte Prüfungsleistungen in Masterstudiengängen an anderen wissenschaftlichen Hochschulen oder äquivalenten Studiengängen an in- oder ausländischen Hochschulen mit ECTS-Bewertung ohne Gleichwertigkeitsprüfung angerechnet werden. Bezogen auf Prüfungsleistungen, die in anderen Studiengängen sowie an Hochschulen außerhalb des Geltungsbereiches des Hochschulrahmengesetzes erbracht wurden, ist eine Gleichwertigkeitsprüfung durch den Prüfungsausschuss möglich. Durch die Anrechnungspraxis wird auch Personengruppen auf Basis ihrer beruflichen Erfahrungen ein Masterabschluss ermöglicht, die andernfalls nicht zugelassen worden wären.

### 3 Fazit und Ausblick

Zur Schaffung des notwendigen institutionellen und finanziellen Rahmens für berufsbegleitendes Studieren auch im grundständigen Bereich sowie bezogen auf die Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung sind Entscheidungen auf hochschulpolitischer wie auf Ebene der Hochschulen selbst erforderlich. Eine konsequente und flexible Modularisierung, wie sie in der Weiterbildung verschiedentlich umgesetzt wird, die ein individuelles Zusam-

---

2 Prüfungsordnung Educational Leadership Bildungsmanagement und -innovation an der Universität Duisburg-Essen vom 30. Mai 2012: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/zentralverwaltung/bereinigte\\_sammlung/8\\_52\\_12.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/zentralverwaltung/bereinigte_sammlung/8_52_12.pdf)

menstellen der Module und eine Akkumulierung von Kreditpunkten ermöglichen, fördert die Vereinbarkeit. Zudem gilt es, die Anerkennung von beruflichen Kompetenzen auch für grundständige Studien zu regeln. Geeignete didaktische Modelle, die sich in den Weiterbildungsstudiengängen für berufstätige Studierende bewährt haben, sollten für den grundständigen Bereich angepasst werden. Dabei hat sich eine Kombination des Lernens „on-campus“ und „off-campus“ als vorteilhaft erwiesen. Selbstlernangebote sollten mit medienpädagogischer Expertise implementiert werden, bei der u. a. eine adäquate tutorielle Betreuung gewährleistet ist. Nur so können flexibles Lernen und Lernerfolg gleichermaßen eröffnet werden. Eine begleitende und gleichermaßen qualitätssichernde Beratungs- und Feedbackkultur trägt dazu bei, die Bedürfnisse der heterogenen Studierenden einzubeziehen (vgl. auch Kerres et al. 2010 + 2012, Wolff-Bendik & Schmidt 2011, Hanft et al. 2013).

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Banscherus, U., Gulbins, A., Himpele, K. & Staack, S. (2009). Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland, GEW-Broschüre, Leutheußer Druck, Coburg.
- Biggs, J. (2002). Aligning the curriculum to promote good learning. In constructive alignment in action: imaginative curriculum symposium, LTSN Generic Centre.
- Dubs, R. (2005). Die Führung einer Schule: Leadership und Management. Franz Steiner Verlag.
- Euler, D. (2010). Führungskräfte als Promotoren moderner Lernkulturen. Wert und Werte im Bildungsmanagement: Nachhaltigkeit-Ethik-Bildungscontrolling, 83.
- European University Association (2008). European Universities' Charter on Lifelong Learning.
- Hanft, A., & Brinkmann, K. (Hrsg.) (2013). Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Waxmann Verlag GmbH.
- Heinrich-Böll-Stiftung (2011). Dossier „Öffnung der Hochschule – Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration“, Das Online-Dossier wurde veröffentlicht auf [www.migration-boell.de](http://www.migration-boell.de) im Februar 2011.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Borchert, L. & Leszczensky, M. (2010). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem.
- Kerres, M., Hanft, A. & Wilkesmann, U. (2010). Lifelong Learning an Hochschulen – Neuausrichtung des Bildungsauftrages von Hochschulen, S.183-186, in: HSW 6/2010.
- Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U. & Wolff-Bendik, K. (2012). Studium 2020 – Positionen und Perspektiven lebenslangen Lernens an Hochschulen, Münster: Waxmann.
- Kerres, M & Schmidt, A. (2011). Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen. Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern. S.173-191. In: Die Hochschule, 2011 (2).
- Klumpp, M. & Rybnikova (2010). Differenzierte studienformen – Ein empirische Forschungserhebung in Deutschland, Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Leichsenring, H., Sippel, S. & Hachmeister, C.-D. (2011). CHE-QUEST – Ein Fragebogen zum Adaptionsprozess zwischen Studierenden und Hochschule. Entwicklung und Test des Fragebogens, Gütersloh, Eigenverlag.

- Meyer-Guckel, V., Schönfeld, D., Schröder, A.K. & Ziegele, F. (2008). Quartäre Bildung – Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen, Edition Stifterverband, Essen.
- Middendorff E., Apolinarski B., Poskowsky J., Kandulla M. & Netz, N. (2013). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012 – 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung.
- Minks, K.-H., Netz, N. & Völk, D. (2011). Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven, HIS: Forum Hochschule 11 | 2011.
- Multrus, F., Ramm, M. & Bargel, T. (2010) Studiensituation und studentische Orientierungen – 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, BMBF, Bonn & Berlin.
- Stamm-Riemer, I., Loroff, C. & Hartmann, E.A. (2011). Anrechnungsmodelle – Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative, HIS: Forum Hochschule, 1 | 2011.
- Ojstersek, N. (2007). Betreuungskonzepte beim Blended Learning. Gestaltung und Organisation tutorieller Betreuung. Münster: Waxmann.
- Organization for Economic Cooperation and Development (1987). Adults in Higher Education Paris: OECD.
- Röbken, H. (2012). Flexibilität im Studium – Eine kritische Analyse, S. 241-248, in: Kerres, M. et al. (Hrsg.). Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Waxmann Verlag.
- Schuetze, H. G. & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. Higher Education, 44(3-4), 309-327.
- Slowey, M. & Schuetze, H. (Eds.) (2012). Global perspectives on higher education and lifelong learners. Routledge.
- Tenberg, R. & Warwas, J. (2013). Assessing Research on School Leadership in Germany from an International Perspective. In: From Diagnostics to Learning Success (pp. 269-280). SensePublishers.
- Voß, B. & Wolff-Bendik, K. (2010). E-Learning als Beitrag zur Verknüpfung von Studium und Beruf – am Beispiel des weiterbildenden Online-Masterprogramms „Educational Media“, Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie, Themenheft: E-Learning in berufsbegleitenden Master-Studiengängen, Heft 4, 2010, S. ##
- Wolter, A. (2010). Die Hochschule als Institution lebenslangen Lernens, S. 53-80, in: Wolter, A., Wiesner, G. & Koepf, C. Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft: Perspektiven lebenslangen Lernens, Weinheim/München: Juventa.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland – Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. Beiträge zur Hochschulforschung, 33.

Prof. Dr. Michael Kerres und Karola Wolff-Bendik, M.A., Universität Duisburg-Essen, Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement, Forsthausweg 2, 47057 Duisburg, michael.kerres@uni-due.de und karola.wolff-bendik@uni-due.de

Eingereicht: xx.xx.xxxx  
 Angenommen: xx.xx.xxxx