

**Simone WANKEN & Christian VOGEL**

(TU Kaiserslautern)

**Ohne Bachelor zum Master? Neue Anforderungen an die  
berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildung im  
Rahmen der Hochschulöffnung**

Online unter:

[www.bwpat.de/ausgabe23/wanken\\_vogel\\_bwpat23.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe23/wanken_vogel_bwpat23.pdf)

seit **28.3.2013**

in

**bwp@** Ausgabe Nr. **23** | Dezember 2012

**Akademisierung der Berufsbildung**

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de) | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2012

**bwp@**

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [www.bwpat.de/ausgabe23/wanken\\_vogel\\_bwpat23.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe23/wanken_vogel_bwpat23.pdf)

Mit der Öffnung der Hochschule für Studierende ohne ersten Hochschulabschluss wurden in Deutschland formal weitreichende Zugangsmöglichkeiten zum berufsbegleitenden Weiterbildungsstudium geschaffen. Es besteht bspw. in Rheinland-Pfalz die Möglichkeit direkt in ein weiterbildendes Masterstudium einzusteigen, ohne auf der Bachelorebene einen Studienabschluss nachzuweisen. Voraussetzung hierzu sind eine mehrjährige einschlägige berufliche Erfahrung und das Bestehen einer hochschuleigenen Eignungsprüfung.

Diese weitreichende Öffnung stellt die Hochschulen vor strukturelle Herausforderungen auf drei Ebenen. Diese sollen entlang der folgenden Leitfragen und anhand aktueller Entwicklungen im Projekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ im Artikel dargestellt werden:

- **Makroebene:** Einrichtungsebene: Wie können politische Öffnungsziele als strategische, institutionelle Ziele in der wissenschaftlichen Weiterbildung umgesetzt werden?
- **Mesoebene:** Angebotsebene: Welche Herausforderungen ergeben sich mit Blick auf die Gestaltung von Eignungsprüfungen? Wie können die Angebote und Zugangswege gemäß der Öffnung der Hochschulen gestaltet werden?
- **Mikroebene:** Durchführungsebene: Welche didaktisch-curricularen Konsequenzen ergeben sich für die wissenschaftliche Weiterbildung durch die Zulassung von sehr berufserfahrenen, aber kaum wissenschaftlich ausgebildeten Personen?

---

### **An MA without a BA? New requirements for academic further qualification, alongside work, in the context of the opening up of higher education**

---

With the opening up of higher education for students without a first degree far-reaching access possibilities for further study alongside work were formally created in Germany. For example, in Rhineland-Palatinate, there is the possibility to progress directly to an MA degree without providing evidence of a degree at BA level. The prerequisites for this are some years of relevant professional experience and the existence of a university aptitude test.

This extensive opening-up presents the higher education institutes with structural challenges on three levels. These will be presented in this article using the following key questions and also using current developments in the project entitled “West Palatinate: An open competence region”.

- **At the macro level:** The level of setting up: How can political aims to open up higher education be implemented as strategic, institutional goals in continuing education?
- **At the meso level:** At the supply level: Which challenges emerge with regard to the design of the aptitude tests? How can the supply side and the access routes be designed in accordance with the opening up of higher education?
- **At the micro level:** At the implementation level: Which didactic and curricular consequences emerge for continuing education through the admission of people with a great deal of professional and vocational experience, but with hardly any academic qualifications?

## **Ohne Bachelor zum Master? Neue Anforderungen an die berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildung im Rahmen der Hochschulöffnung**

---

### **1 Neue Anforderungen an die wissenschaftliche Weiterbildung durch mehr Durchlässigkeit?**

Die Schaffung von durchlässigen Bildungswegen von der beruflichen in die akademische Bildung (und umgekehrt), die Fokussierung und Förderung des lebenslangen Lernen und der biografischen Kompetenzentwicklung im Rahmen der (Hochschul-) Bildung - diese Bestrebungen bestimmen derzeit ebenso die europäische wie die deutsche Bildungsdebatte. Dabei ist die Thematisierung des Verhältnisses zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung keine neue Diskussion in Deutschland, dennoch hat sie mit den neuen Zugangswegen zu deutschen Hochschulen und nicht zuletzt durch den Förderwettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“<sup>1</sup>, welcher durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds gefördert wird, einen neuen Schub erhalten. Neben dem regulären ersten und zweiten Bildungsweg wird nun auch ein dritter und vierter Bildungsweg in die Hochschulen angeboten. Dabei soll aktuell in einigen Bundesländern bspw. Rheinland-Pfalz sogar der direkte Weg ins weiterbildende Masterstudium über eine Eignungsprüfung gelingen und somit der Einstieg von der beruflichen Bildung direkt in das weiterbildende Studium ermöglicht werden (vgl. HOCHSCHG RLP).

Die auf die Empfehlungen der KMK vom 06.03.2009 (KMK 2009) folgenden hochschulrechtlichen Novellierungen führten aufgrund des deutschen Föderalismus zu heterogenen Zugangsregelungen in den Bundesländern und zudem zu multiplen Lösungen und Verfahren auf den Ebenen der jeweiligen Hochschulen und Fachbereiche innerhalb eines Bundeslandes. Während sich einige Bundesländer sehr stark an die KMK-Empfehlungen anlehnen, gehen andere z.T. weit darüber hinaus. Im Rahmen der veränderten Zulassungswege zum akademischen Studium sind bei den Hochschulen formal mehrere Studienbereiche betroffen, wie bspw. der veränderte Zugang zum grundständigen Bachelorstudium, Zugänge zum berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudium sowie der Zugang zum weiterbildenden Masterstudium. Letzterer soll im Rahmen dieses Aufsatzes fokussiert werden.

Wissenschaftliche Weiterbildung als ein Angebot, welches „dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“ (KMK 2001, 2), wendet sich an Personen, die nach einer ersten Bildungsphase und dem Einstieg in das Berufs- und/ oder Familienleben das organisierte Lernen fortsetzen oder wieder aufnehmen möchten (vgl. ebd.). Dabei war die wissenschaftliche Weiterbildung vor Bologna für Personen ohne ersten Hochschulabschluss nur wenig attraktiv, weil im Rahmen der postgradualen Weiterbildung i.d.R. ein Zertifikat erwor-

---

<sup>1</sup> [www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de](http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de).

ben wurde, das ohne vorherigen Studienabschluss nur eine geringe Arbeitsmarktrelevanz besaß. Durch die Einführung der gestuften Abschlüsse, Bachelor- und Masterabschlüsse, gewinnt die wissenschaftliche Weiterbildung für beruflich qualifizierte Personen an Attraktivität, denn es ist nun möglich in diesem Segment der Hochschulbildung einen akademischen Abschluss, i.d.R. einen Masterabschluss, anzustreben (vgl. HANFT 2008, 2). Dabei kommt die besondere Form der Studienorganisation in der wissenschaftlichen Weiterbildung, die auf die Vereinbarkeit von Beruf, Studium und Familie, also der „Work-Learn-Life-Balance“ (MEYER/ MÜLLER 2013, 23), gerichtet ist, dieser Zielgruppe in besonderem Maße zu Gute.

Aus der Zulassung einer größeren Gruppe von potenziell Studienberechtigten in der wissenschaftlichen Weiterbildung, deren Zielgruppe vorher hauptsächlich aus Akademikern bestand, ergeben sich für die Anbieter akademischer Weiterbildungsstudiengänge neue Herausforderungen auf institutioneller Ebene (Makro), Angebotsebene (Meso) und didaktisch-operativer Durchführungsebene (Mikro). Diese Herausforderungen werden nicht zuletzt durch die neuen Verfahrensweisen der Zulassung zum Studium mit der obligatorischen Beratung und der Eignungsprüfung (vgl. Kapitel 2 und 3) geprägt. Diese unterschiedlichen Ebenen (vgl. Abb. 1) sollen im Rahmen dieses Aufsatzes mit der Öffnung der Hochschulen in Bezug gebracht werden. Dies geschieht als Einblick in die hochschulische Praxis unter Berücksichtigung der Ergebnisse und Strategien des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ und der Entwicklungen am Distance and Independent Studies Center der TU Kaiserslautern<sup>2</sup>. Das Projekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz“<sup>3</sup> ist ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt der TU Kaiserslautern und der FH Kaiserslautern, welches durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert wird. Die Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Personen und die Entwicklung von Studienangeboten für Berufsrückkehrer/innen und Personen mit Familienpflichten stehen im Fokus des Projekts. Hierzu werden ebenso kompetenzorientierte, berufsintegrierende didaktische Konzepte entwickelt wie Verfahren zur Kompetenzmodellierung und -diagnostik, der Integration von beruflichen und hochschulischen Lernorten und der Einsatz neuer mediengestützter didaktischer Szenarien angestrebt werden. Dies geht mit der forschungsbasierten Entwicklung eines kompetenzorientierten Modells von Hochschullehre und der Entwicklung neuer, berufs begleitender Selbstlernangebote an beiden Hochschulen einher.

---

<sup>2</sup> DISC: [www.zfuw.de](http://www.zfuw.de) [Das Distance and Independent Studies Center ist einer der führenden Anbieter postgradualer Fernstudiengänge in Deutschland und bietet derzeit über 18 berufsbegleitende Studiengänge an. Die Studiengänge des DISC richten sich seit Gründung der Einrichtung als Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW) im Jahr 1992 an Personen, die sich berufs- und familienbegleitend auf akademischem Niveau weiterbilden möchten.]

<sup>3</sup> Offene Kompetenzregion Westpfalz: [www.kompetenzregion-rlp.de](http://www.kompetenzregion-rlp.de) [Projektleitung: Prof. Dr. Konrad Wolf/Präsident der FH Kaiserslautern und Prof. Dr. Rolf Arnold/ Professor für Berufs- und Erwachsenenpädagogik an der TU Kaiserslautern und Wissenschaftlicher Direktor des DISC].



Abb. 1: Struktur des vorliegenden Aufsatzes (eigene Darstellung)

Im folgenden Kapitel sollen vorab kurz die Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte in Rheinland-Pfalz dargestellt werden, da diese Zugangsregelungen die Grundlage für den weiteren Verlauf des Artikels darstellen. Anschließend werden auf der Einrichtungs-, Angebots- und Durchführungsebene Verfahren vorgestellt (anhand der Leitfragen aus Abbildung 1), die sich durch die Hochschulöffnung und die vermehrte Forderung nach einer kompetenzorientierten Hochschulbildung ergeben. Dabei verfolgt dieser Aufsatz lediglich das Ziel einzelne Arbeits- und Aktionsfelder zu benennen, Beispiele zu skizzieren, offene Fragen aufzuwerfen und keinesfalls Antworten zu geben oder vorschnelle Lösungen bereitzuhalten.

## 2 Ohne Bachelor zum Master

Weiterbildungsstudiengänge im Sinne des HOCHSCHG<sup>4</sup> können in Rheinland-Pfalz lediglich als Masterstudiengänge eingerichtet werden (vgl. §19, Abs. 1 HOCHSCHG RLP). Dabei ist seit der Novellierung des Hochschulgesetzes der Zugang zum weiterbildenden Masterstudium auch ohne vorherigen Bachelorabschluss möglich (vgl. §35, Abs. 1, § 65, Abs. 2 HOCHSCHG RLP).

<sup>4</sup> Alle weiteren Ausführungen beziehen sich auf: HOCHSCHG in der Fassung vom 19. November 2010 (GVBl S. 463), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 20. Dezember 2011 (GVBl. S. 455).

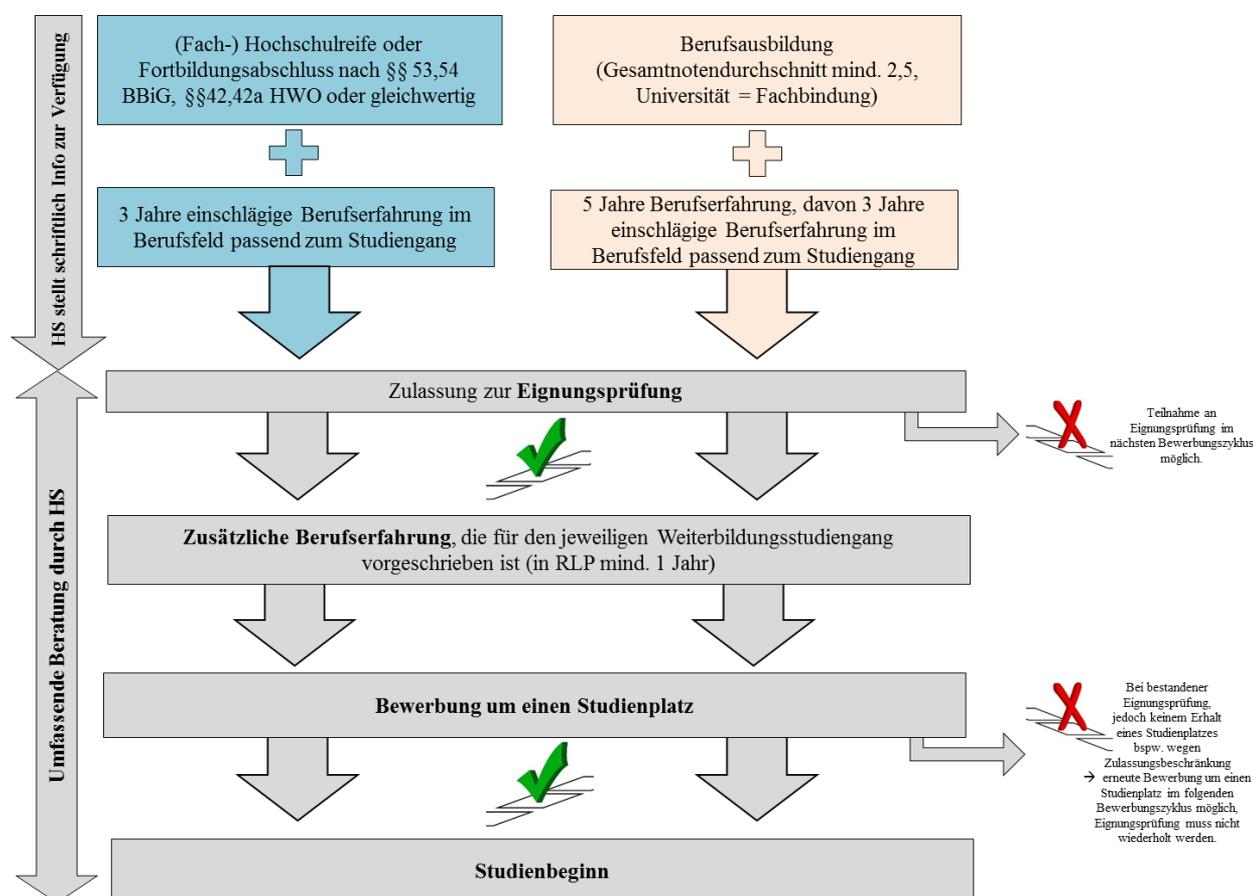


Abb. 2: Zulassung zum weiterbildenden Masterstudium nach HOCHSCHG RLP (eigene Darstellung)

Vorausgesetzt werden ein beruflicher Aus- bzw. Weiterbildungsabschluss und drei bis fünf Jahre sowie teilweise einschlägige Berufserfahrung im Berufsfeld des angestrebten Studienfaches (vgl. Abb. 2). Beim Zugang zum universitären Weiterbildungsstudium auf Grundlage einer beruflichen Ausbildung ist zu beachten, dass der Gesamnotendurchschnitt der Berufsausbildungsabschlussprüfung 2,5 oder besser sein (vgl. LVO vom 9.12.2010, §3) und die Berufsausbildung „hinreichende inhaltliche Zusammenhänge mit dem gewählten Studiengang aufweisen“ (vgl. LVO vom 9.12.2010, §2, Abs. 2) muss. Zudem ist im Sinne der Chancengerechtigkeit und der Frauenförderung darauf hinzuweisen, dass bspw. Erziehungs- und Pflegetätigkeiten im eigenen Haushalt sowie Tätigkeiten als Entwicklungshelfer/in den hier genannten beruflichen Tätigkeiten gleichstehen (vgl. LVO vom 9.12.2010, §2, Abs.4).

Zentral beim Zugang zum weiterbildenden Masterstudium ohne absolviertes Erststudium sind neben den formalen Zugangsvoraussetzungen die Elemente der Beratung und der Eignungsprüfung durch die Hochschulen. Nach der formalen Einreichung der Bewerbungsunterlagen bei der von dem Interessenten/ der Interessentin gewählten Hochschule, wird diese/r (vorausgesetzt, dass die Zugangsvoraussetzungen erfüllt sind) von der Hochschule zur Eignungsprüfung zugelassen, die sowohl für die Prüflinge als auch für die Hochschule die größere Herausforderung in diesem Verfahren darstellt. Besteht der/ die Kandidat/in die Eignungs-

prüfung, kann er/sie sich mit der ausgestellten Bescheinigung um einen regulären Studienplatz bewerben. Hierbei ist zu beachten, dass i.d.R. noch weitere Jahre an (einschlägiger) Berufserfahrung nachzuweisen sind und der gewählte Studiengang ggf. zulassungsbeschränkt sein kann. Dies bedeutet, dass eine bestandene Eignungsprüfung noch keinen Studienplatz garantiert. Verfehlt der Interessent/ die Interessentin die Aufnahme in den Studiengang, so hat er/sie die Möglichkeit sich im darauffolgenden Zyklus wieder um einen Studienplatz zu bewerben (Anzahl der Wiederbewerbungen werden i.d.R. durch Prüfungsordnungen der jeweiligen Studiengänge geregelt). Beim Scheitern in der Eignungsprüfung hat der Interessent/ die Interessentin die Möglichkeit, die Prüfung im darauffolgenden Turnus zu wiederholen. Dabei legen die jeweiligen Fachbereiche die Strukturen der Eignungsprüfung fest, die in Rheinland-Pfalz für den Prüfling derzeit noch kostenfrei ist.

### Ein fiktives Fallbeispiel 2014:

**Personensteckbrief: Simone W., 42 Jahre, wohnhaft in Berlin**

- ✓ **Schulabschluss:** Mittlere Reife
- ✓ **Berufsausbildung:** Verwaltungsfachangestellte, Abschlussnote 2,3
- ✓ **Berufliche Fortbildung:** Gepr. Betriebswirtin IHK
- ✓ **Berufliche Tätigkeiten:** Assistentin der Geschäftsleitung bei der kassenärztlichen Vereinigung, stellv. Geschäftsführerin des Verbandes der Behindertenhilfe in Berlin, insgesamt mehr als 10 Jahre berufliche Erfahrung in der Leitung von sozialen Einrichtungen bzw. Gesundheitseinrichtungen
- ✓ **Bewerbung um einen Studienplatz** für den weiterbildenden Fernstudiengang: Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen (Master of Arts) am DISC der TU Kaiserslautern



Frau W. fordert online Informationsmaterial beim DISC an. Darüber hinaus informiert sich anhand des Online-Self-Assessments über den Studiengang „Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen“ und ist sich sicher, dass dieses Studienangebot ihr neue Perspektiven eröffnen könnte. Sie reicht ihr Bewerbungsportfolio an der TU Kaiserslautern bis zum 31.01.2014 ein. Dieses beinhaltet ein Anschreiben, einen tabellarischen Lebenslauf, ihre Zeugnisse über die Schulbildung und über berufliche Aus- und Weiterbildungen, ihre Arbeitszeugnisse der beruflichen Tätigkeit und ggf. Nachweise weiterer Fortbildungen. Frau W. erfüllt die formalen Voraussetzungen und wird von der TU Kaiserslautern zur Eignungsprüfung zugelassen. Besteht Frau W. auch die Eignungsprüfung, so hat sie aufgrund ihrer vielen Jahre Berufserfahrung direkt die Möglichkeit sich um einen Studienplatz zu bewerben. Vorab besucht sie bspw. noch einen Vorkurs zum wissenschaftlichen Arbeiten, denn diese Kompetenzen muss Frau W. noch aktiv trainieren. Zusätzlich kann sie das Selbstlernangebot der TU Kaiserslautern wahrnehmen um ihr eigenes Lernverhalten besser kennenzulernen und neue Lernstrategien zu üben. Zum Wintersemester 2014/2015 startet Frau W. dann mit ihrem Studiengang.

## 3 Die drei Ebenen der Öffnung der wissenschaftlichen Weiterbildung

Im Rahmen der Öffnung der Hochschule und der oben genannten neuen Zugangswege zur wissenschaftlichen Weiterbildung ergeben sich für die jeweiligen Anbieter neue Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen. Dazu werden in diesem Kapitel die drei Ebenen aus der Einleitung weitergeführt und die Fragestellungen näher beleuchtet (vgl. Abb. 3). Die Trennung der Ebenen ist dabei lediglich eine analytische Annahme und dient dazu die Prozesse und Abhängigkeiten besser darstellen zu können, obwohl diese voneinander abhängig und miteinander verwoben sind.

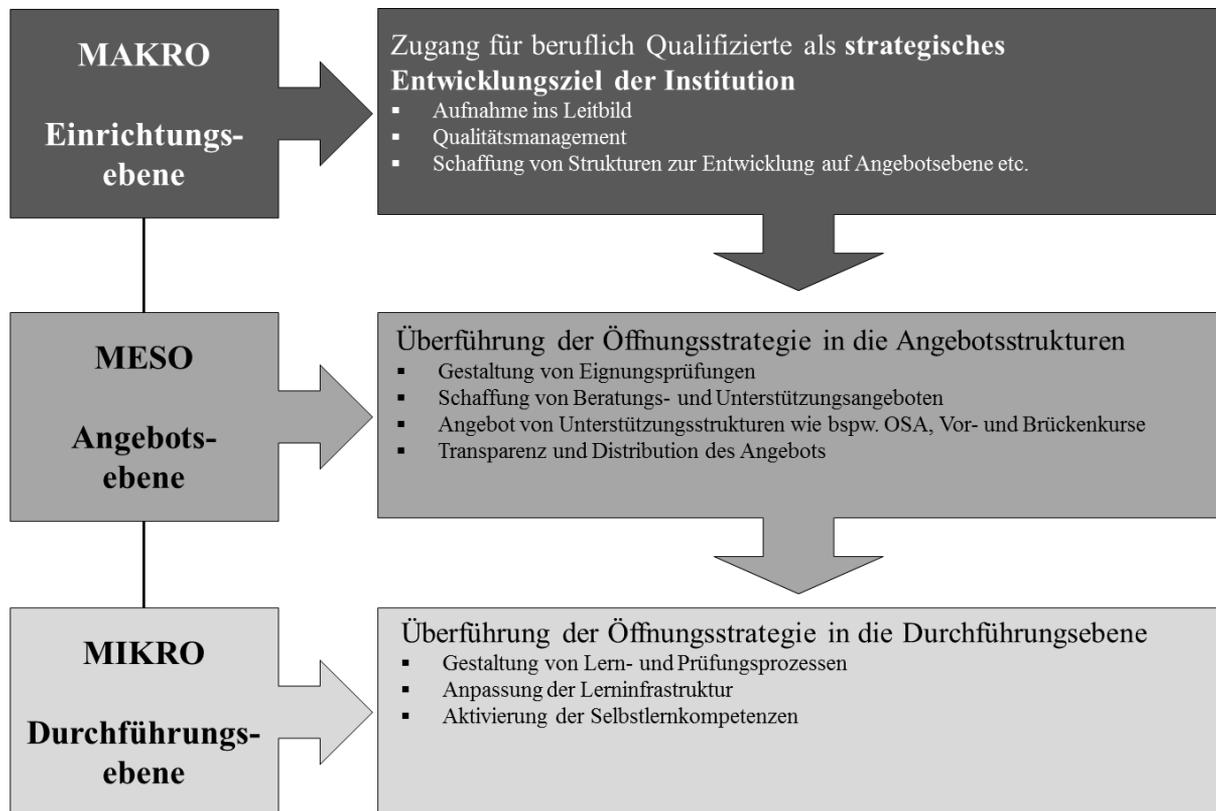


Abb. 3: Ebenenmodell der Öffnung für beruflich Qualifizierte in Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung (eigenen Darstellung)

Die Herausforderung der neuen Zugangsstrukturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung hat Auswirkungen auf der Einrichtung-, der Angebots- und der Durchführungsebene. Die folgenden Ausführungen beschreiben die Auswirkungen auf diesen Ebenen und stellen dazu Fragen und Konzepte aus dem Projekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ zur Diskussion.

### 3.1 Öffnung als strategisches Entwicklungsziel für die Einrichtung (Makroebene)

Das zentrale bildungspolitische Anliegen der Öffnung von Hochschulen liegt in der Minimierung von Übergangsbarrieren zwischen der beruflichen und akademischen Bildung. Damit reagiert die deutsche Bildungspolitik in zweierlei Hinsicht auf kritische Entwicklungstendenzen, die den aktuellen ökonomischen und gesellschaftlichen Herausforderungen entgegenstehen. Einerseits attestieren international angelegte Vergleichsstudien dem deutschen Bildungssystem seit Jahren ein hohes Maß an Selektivität, welche insbesondere in der fehlenden Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems begründet liegt (vgl. OECD 2012). Damit besteht in Deutschland weiterhin Potenzial um sowohl Chancengleichheit als auch Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen und auf den Fachkräftemangel infolge der demografischen Entwicklung adäquat zu reagieren. Andererseits gibt die zunehmende Wissensbasierung von Arbeit Anlass dafür, Strukturen zu schaffen, die der Forderung nach Lebenslangem Lernen ernsthaft Beachtung schenken, um letztlich die Wettbewerbsfähigkeit, eine verbesserte

Beschäftigungsfähigkeit sowie die Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte nachhaltig zu sichern (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2000).

Mit den neuen gesetzlichen Änderungen in den Bundesländern wurden die formalen Schranken des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte breitflächig aufgehoben (vgl. KMK 2011). Wurde vorher in „Ausnahmefällen“ ein Zugang zum weiterbildenden Studium bspw. durch Anerkennung beruflicher Expertise oder in Form eines Probestudiums gewährt, so ist dies nun ein breiterer Zugang, der die Anzahl der potenziellen Teilnehmergruppe deutlich erweitert. HANFT spricht in diesem Zusammenhang sogar davon, dass theoretisch ca. 70% der deutschen Bevölkerung die Zugangsmöglichkeit zu den Hochschulen hätten (HANFT 2012).

Trotz dieser positiven Entwicklungen ist es jedoch als kritisch einzuschätzen, dass die Einbeziehung neuer Zielgruppen per Gesetzesvorgabe und damit als „top-down“-Prozess ihren Weg in die Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung findet. Wie WANKEN et al. (2010) durch die steuerungstheoretische Analyse der Durchlässigkeitsprozesse von beruflicher und akademischer (Weiter-) Bildung zeigen, nehmen die Hochschulen die Durchlässigkeitsforderungen aus ihrer organisationalen Umwelt kommunikativ auf, eine breite Realisierung in Form von Angebotsgestaltung steht jedoch weiterhin aus (vgl. WANKEN et al. 2010, 12ff.). „Im Kontext der Frage um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Weiterbildung ist daher eine grundlegende Paradoxie zwischen politischer Forderung und institutioneller Verankerung zu identifizieren“ (ebd., 13). Wettbewerbe wie bspw. „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ lösen über die Fördermittelvergabe Irritationen im Wissenschaftssystem aus und provozieren damit die Herausbildung neuer Strukturen an den deutschen Hochschulen. Daher sind nun die Hochschulen dazu herausgefordert mit und in ihren Einrichtungen der Weiterbildung diese gesetzlichen Möglichkeiten zu aufzugreifen, diese umzusetzen und im Regelbetrieb fest zu verankern.

Hierzu bedarf es der Ausrichtung auf diese Gruppe als reale Zielgruppe um dann auf der Meso- und Mikroebene weitere Angebote und Szenarien entwickeln zu können. Ein wichtiger Weg hierzu könnte bspw. die Aufnahme der neuen Zielgruppe in das Leitbild der Einrichtung sein, welches dieses nach außen präsentiert, aber auch für eine Verständigung nach innen sorgt. Zugleich muss es der universitären Weiterbildungseinrichtung gelingen, sich weiterhin als angebotsorientierte Bildungseinrichtung zu behaupten, die nicht primär einer Verwertungslogik folgt, sondern dem genuinen universitären Selbstverständnis der Orientierung an Erkenntnis und Wissenschaft (vgl. EIRMBTER-STOLBRINK 2011).

Darüber hinaus ist ganz praktisch gesprochen die Überführung der Öffnungsstrategie auf didaktischer und angebotsorientierter Ebene auch mit personellen Anstrengungen verbunden. Es bedarf Experten, welche für die Gestaltung und Durchführung der Eignungsprüfungen zuständig sind oder welche Regelungen zu Anerkennungs- und Anrechnungsstrukturen treffen. Dies benötigt i.d.R. auch einen Einsatz an Humankapital für die neuen Aufgaben, denn die neuen Aufgaben sind zumindest am Anfang i.d.R. nicht aus Bordmitteln zu finanzieren. Nicht zuletzt durch den hochdotierten Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hoch-

schulen“ kann hier ein Fortschritt verzeichnet werden, denn durch diesen Wettbewerb wird die Durchlässigkeit nicht nur politisch gefordert, sondern die Konzipierung von Angeboten, Studiengängen und unterstützenden Maßnahmen auch intensiv gefördert.

### **3.2 Durchlässige Zugangswege und Angebotsstrukturen in der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung**

Bei der Überführung der Öffnungsstrategie auf der Mesoebene liegt der Fokus auf den zu gestaltenden neuen Zulassungsverfahren und Angebotsformen. Die Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung richten sich seit jeher an Studierende mit der Herausforderung Arbeit, Familie und Studium zu vereinbaren und sind so angelegt, dass die Studiengänge berufsbegleitend studiert werden können. Der besondere Modus des Fernstudiums trägt bspw. vor allem zur Flexibilisierung von Lernzeiten bei, wenngleich er dem Individuum auch ein erhöhtes Maß an selbständiger Arbeits- und Lernfähigkeit abverlangt. So ergeben sich im Bereich der Angebotsgestaltung selbst bspw. der Studiengangsorganisation für die wissenschaftliche Weiterbildung kaum große Unterschiede. Aber die Forderung nach einer größeren Zahl von Studien- und Unterstützungsangeboten u.a. in Form von Propädeutika ist auch für den Bereich der akademischen Weiterbildung berechtigt.

Im Rahmen der Gestaltung von Zugangsprüfungen zum weiterbildenden Masterstudium fehlt den Hochschulen eine wissenschaftliche Expertise zu dieser neuen Zielgruppe, die als „Beruflich Qualifizierte“ die „Kerngruppe des Dritten Bildungswegs“ (FREITAG 2012, 55) darstellt. FREITAG hat 2012 hierzu im Auftrag der Hans Böckler Stiftung eine umfassende wissenschaftliche Ausarbeitung vorgelegt, welche auf den Zweiten Bildungsweg seit 1980 eingeht und zudem den Dritten und Vierten Bildungsweg ebenso behandelt wie die soziale und biografische Zusammensetzung dieser Zugangsgruppen. Nach eingehender Analyse stellt sie fest, dass die „bildungspolitische Aufmerksamkeit des Dritten Bildungswegs (...) in Kontrast zum Mangel an Forschungsergebnissen“ (ebd., 111) steht. „Die Forschungsdesiderate beziehen sich einerseits auf die Bereiche qualitativer und quantitativer Studierenden- und Absolventenbefragungen und andererseits auf die Evaluation von Maßnahmen, die den Dritten Bildungsweg ermöglichen“ (ebd.). Zudem fordert sie eine Erhebung der Eignungsfeststellungsprüfungen im Vergleich der Bundesländer (ebd.), die bislang noch aussteht.

Zusammengefasst ist zu konstatieren, dass Hochschulen bislang nur eine geringe Kenntnis über die bildungs- und lernbiographische sowie soziale Zusammensetzung dieser Gruppe haben und ebenso nur geringe Kenntnis über „good-practices“ der Eignungsfeststellung an anderen Hochschulen besitzen. So stehen alle Hochschulen vor der Herausforderung im Rahmen der Eignungsprüfung adäquate Verfahren zu gestalten, die die Äquivalenz von einer beruflichen Expertise und beruflichem Fach- und Erfahrungswissen mit einem abgeschlossenen wissenschaftlichen Bachelorstudium (oder auch einer allgemeinen Hochschulreife) bewerten können (vgl. hierzu auch §35, Abs. 1 HOCHSCHG RLP). Da im Rahmen der Eignungsprüfung zum weiterbildenden Master beruflich erworbenes Wissen mit wissenschaftlichem Wissen verglichen werden muss, erscheint dies als schwierige Aufgabe, die es erlauben muss die fachlichen Hintergründe des Bewerbers ebenso einzuschätzen wie dessen Studierfä-

higkeit. Hierzu wurde im Distance and Independent Studies Center der TU Kaiserslautern ein dreistufiges Verfahren entwickelt<sup>5</sup> (vgl. Abb. 4), indem der Interessent/die Interessentin seine/ ihre Unterlagen einreicht um eine formale Prüfung der Zulassung zur Eignungsprüfung gewährleisten zu können. Nach erfolgreicher Prüfung wird er/sie je nach Studiengangswahl zu einem Online-Seminar oder zu einer schriftlichen Prüfung zugelassen. Dieser Prüfungsteil soll im Falle des Online-Seminars die Studierfähigkeit und die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten, im Falle der Klausur das Wissen im Fachgebiet bezogen auf den Studiengang überprüfen. Besteht er/sie auch diese zweite Phase, wird er/sie zu einem fallbezogenen mündlichen Prüfungsgespräch eingeladen, in welchem der Umgang mit wissenschaftlicher Fachliteratur und der Transfer in andere Wissenschaftsbereiche und die berufliche Praxis gefordert sind. Nach erfolgreichem Bestehen aller Prüfungsteile hat der Prüfling die Möglichkeit sich zum ausgewählten Studiengang zu bewerben.



Abb. 4: Ablauf der Eignungsprüfung am DISC (eigene Darstellung, DISC)

Zudem ist es vorgesehen, dass im Projektkontext „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ sogenannte studiengangsspezifische Online-Self-Assessments eingerichtet werden, die den/die Interessenten/in genau über Studieninhalte und Anforderungen im Studium aufklären und auch den Abgleich mit den persönlichen Vorstellungen zum Studium, aber auch zum Zeit- und Selbstmanagement ermöglichen.

Auch die Frage der Vorbereitung zur Eignungsprüfung wird im Rahmen des Projekts bearbeitet. Hierzu werden Unterstützungsangebote wie bspw. Vor- und Brückenkurse entwickelt, die den Interessenten die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Arbeiten erleichtern sollen.

<sup>5</sup> In diesem Aufsatz erfolgt eine synoptische Darstellung der Verfahren des DISC, mit Stand 2/2013. Die Regelungen der Eignungsprüfungen in den einzelnen Studienangeboten sind in den jeweiligen Prüfungsordnungen der Studienangebote geregelt und unter [www.zfuw.de](http://www.zfuw.de) nachzulesen.

Zudem ist die Implementierung eines Programms geplant, welches bereits den ersten Prüfungsschritt, die Zusammenstellung des Portfolios, reflektiert anleiten soll.

### **3.3 Beschreibung auf der Mikroebene**

Auf der Mikroebene geht es mit Blick auf die Öffnungsstrategie aus Sicht der Hochschulen grundlegend darum, Bildungsangebote zu gestalten, die eine Verbindung von wissenschaftlicher (Weiter-)Bildung mit dem Arbeitsleben der Studierenden zulassen. Dabei sind inhaltliche Verknüpfungsmöglichkeiten ebenso relevant wie das organisatorische Format.

Studierende mit beruflicher Vorerfahrung verfügen in der Regel über ein hohes Maß an im beruflichen Kontext erworbener Kompetenzen. Dementsprechend verschiebt sich die Erwartungshaltung hinsichtlich der Form und der Inhalte von wissenschaftlicher Weiterbildung zum Teil erheblich. In bewusster Verknappung ist grundlegend zu konstatieren, dass die Studierenden nach systematischer wissenschaftlich-fundierter Irritation suchen, die es ihnen erlaubt, wissenschaftliche Konzepte in ihre berufliche Praxis zu transferieren und in ihr zu reflektieren (vgl. SCHNEIDER 2009). Die wissenschaftliche Weiterbildung sieht sich qua ihrer Konstitution im Rahmen der Angebotsgestaltung daher faktisch von jeher mit der Herausforderung konfrontiert, Lernarrangements zu entwickeln, deren Aufgabe sich nicht in der Wissensvermittlung erschöpft, sondern den Studierenden die Möglichkeit eröffnet, sich selbst neue Erkenntnisse anzueignen (vgl. MORTEL 2002, 34). Vor diesem Hintergrund gilt es, den Blick noch stärker als bisher auf eine konsequente Umsetzung des Kompetenzorientierungsgedankens in der curricularen und didaktischen Konzeption von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen zu richten. Gleichzeitig müssen sowohl inhaltliche als auch organisatorische Rahmen geschaffen werden, die es den Studierenden erlaubt, Privatleben, Lernen und Arbeiten in Einklang zu bringen.

Die Kernidee kompetenzorientierter Studienprogramme ist es, die angestrebten Kompetenzen (also die „Learning Outcomes“) als Ziel des individuellen studentischen Entwicklungsprozesses anzusehen. Damit geht ein verändertes Verständnis von akademischen Lehr-Lernprozessen einher. In diesem Sinne steht weder die Öffnung von Hochschulen für beruflich qualifizierte noch der Shift von Lerninhalten zu Kompetenzen für eine qualitative Degradierung akademischer Bildung. Kompetenzorientierung als Leitbild wissenschaftlicher Weiterbildung hat im Gegenteil den Anspruch, Arbeiten, Lernen und Forschen in besonderer Weise zu verbinden (vgl. HARTMANN 2009, 112).

Ausgangspunkt dieser Perspektive auf Lernprozesse ist die Erkenntnis, dass „sich Menschen nur zu ihren eigenen Bedingungen Neues aneignen und neue Kompetenzen entwickeln können“ (vgl. ARNOLD 2012, 1). Soll Lernen also aus der Perspektive individueller Kompetenzentwicklung begriffen und initiiert werden, reicht es nicht, Studierende im herkömmlichen Sinne zu „belehren“. Dagegen spricht, dass sich Kompetenz – verstanden als eine Verknüpfung der Elemente Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motive und emotionale Dispositionen – erst in der Bewältigung von Handlungssituationen äußert (vgl. KAUFHOLD 2006, 22 ff). Die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung sind demnach an die je spezifischen

situativen Handlungsanforderungen geknüpft (vgl. JAUDZIMS 2011, 125). Zusammenfassend zieht eine konsequente Umsetzung von Kompetenzorientierung als Leitbild für akademische Lehr-Lernprozesse (1) das Zulassen von Eigenaktivität, (2) eine Orientierung an konkreten und realistischen Problemstellungen, (3) die Berücksichtigung von Vorerfahrungen sowie (4) das Vorsehen von Interaktionsmöglichkeiten nach sich.

Um diese theoretisch begründeten Anforderungen in die Praxis der Studienprogrammplanung zu überführen gilt es, ein ebenso stringentes wie praktikables Verfahren im Rahmen der Studiengangsentwicklung zu etablieren, welches sich in allen Phasen am Leitbild der Kompetenzorientierung orientiert. Der Vollständigkeit halber muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass im Zuge dessen inhaltlich-konzeptionelle Überlegungen mit organisationsentwickelnden Vorgehensschritten einhergehen, da die Neukonzeption oder Umgestaltung eines Studiengangs in nicht unerheblichem Maß in organisatorische und soziale Strukturen und Abläufe der Hochschulen eingreift (vgl. SCHARPER 2012, 37). Im Folgenden wird allerdings insbesondere auf die inhaltlich-konzeptionelle Gestaltung fokussiert.

Ausgangspunkt einer kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung (vgl. Abb. 5) stellt die Erstellung programmspezifischer Kompetenzprofile dar. Auf dieser Basis werden in einem zweiten Schritt Studienmodule abgeleitet, für die ihrerseits modulspezifische Kompetenzentwicklungsziele zu formulieren sind. Aus der Modulstruktur kann daraufhin ein Curriculum zusammengesetzt werden, wobei die einzelnen Module sowohl mit Blick auf das programmspezifische Kompetenzprofil als auch hinsichtlich der modulspezifischen Kompetenzentwicklungsziele sowie der inhaltlichen Ausgestaltung Verknüpfungen ausweisen. Dieser Verknüpfungslogik folgend werden danach didaktische Szenarien entwickelt, die im Sinne eines *Constructive Alignment* zu entwickelnde Kompetenzen, Lehr-Lernprozesse und Prüfformate in Kohärenz zu bringen. Dabei stehen vor dem Hintergrund eines handlungsorientierten Lernansatzes ebenso konkrete wie realistische Situationen, Anforderungen bzw. Aufgaben im Mittelpunkt (vgl. WILDT/ WILDT 2011, 9). Aus organisatorischer Perspektive besteht die Herausforderung darin, die Optionen für selbstorganisiertes Lernen auszubauen. Diesbezüglich müssen die Lernumgebung und die Studienbedingungen Beachtung finden. In der folgenden Abbildung werden die Schritte einer kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung aufgezeigt.

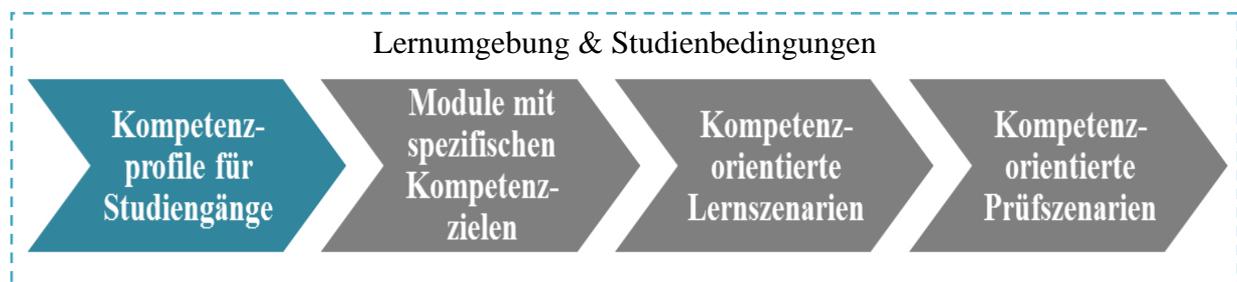


Abb. 5: Schritte kompetenzorientierter Studiengangsentwicklung (eigene Darstellung)

- *Entwicklung studienprogrammspezifischer Kompetenzprofile*

Die Entwicklung von Kompetenzprofilen für Studienprogramme im Bereich der wissenschaftlichen (Weiter-)Bildung stellt sowohl aus inhaltlicher als auch methodischer Sicht eine Herausforderung dar. Aus inhaltlicher Perspektive muss die jeweilige wissenschaftliche Disziplin der maßgebliche Anhaltspunkt sein, da ihr domänenspezifische Theorien und Konzepte, Forschungsmethoden und Methoden der Wissensgenerierung zugrunde liegen. In diesem Sinne steht bei einem akademischen Kompetenzprofil die Fassung disziplinbezogener Kompetenzen (oder auch Fachwissensbestände der Domäne) im Vordergrund, um sicherzustellen, dass die Studierenden am Ende in der Lage sind, disziplinrelevante Theorien und Modelle zu verstehen, zu kommunizieren, anzuwenden, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Gleichzeitig stellt das Kompetenzkonzept den Anspruch, das Individuum, die Profession und die Handlungsfähigkeit in den Blick zu nehmen. Auf dieser Basis müssen Kompetenzprofile individuellen beruflichen Biografien ebenso Beachtung schenken wie den Anforderungen aktueller und zukünftiger beruflicher Handlungsfelder, auch wenn Letztere immer weniger prognostizierbar bzw. aus der Gegenwart abzuleiten sind.

Dementsprechend integrieren Kompetenzprofile für Programme der wissenschaftlichen Weiterbildung (vor allem auf Master-Niveau) idealerweise folgende Dimensionen:

- Kompetenzen für eine wissenschaftliche Disziplin und deren spezifische epistemische Praxis
- Kompetenzen durch eine wissenschaftliche Disziplin für akademische Arbeitsfelder, die den Gebrauch wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlicher Methoden voraussetzen
- Kompetenzen durch ein wissenschaftliches Studium, die auf wissensbasierte Arbeitsfelder und deren Anforderungen ausgerichtet sind
- Kompetenzen für interdisziplinäre Anforderungen beruflicher Handlungsfelder (z. B. Selbst-, Sozial-, Team-, Medienkompetenzen), die vor allem auf Beschäftigungsfähigkeit und eigenverantwortlichem Handeln fokussieren

Um zu vermeiden, dass im Ergebnis eine wenig aussagekräftige Liste an abstrakten Kompetenzen steht, stellt in diesem Zusammenhang die Verbalisierung die größte Herausforderung dar. Diesbezüglich gilt, dass verbalisierte Kompetenzen im Grunde eine Codierung für Fähigkeiten zum Handeln (ability to act) in spezifischen professionellen Arbeitsfeldern<sup>6</sup> sind. Benötigte wissenschaftliche Wissensbestände, die Anwendung wissenschaftlicher und beruflich relevanter Methoden bzw. Praktiken, inter- und transdisziplinäre generische Dispositionen sowie die Fähigkeit, selbstständig und verantwortlich zu handeln, werden im Kompetenzprofil miteinander verbunden. Gleichzeitig steht hinter der Formulierung ein Operationalisierungsanspruch, der eine „Einschätzung“ des Kompetenzentwicklungsprozesses im Studium zulässt.

---

<sup>6</sup> Das Arbeitsfeld Wissenschaft ist dabei inkludiert.

- *Kompetenzorientierte Curriculumentwicklung*

Auf der Basis dieser programmspezifischen Kompetenzprofile lassen sich modulspezifische Kompetenzentwicklungsziele und fachspezifische inhaltliche Gegenstandsbereiche ableiten, die sich letztlich in ein modular aufgebautes Curriculum überführen lassen. Dabei stehen Inhalte und Kompetenzen keinesfalls in Konkurrenz zueinander. Vielmehr können sie als komplementäre Dimensionen von Bildungsprozessen wahrgenommen werden, denn kompetentes Handeln verlangt letztlich ebenso (wenngleich nicht ausschließlich) nach fach- bzw. domänenspezifischen Wissensbeständen. Insofern lassen sich Inhalte als „Gegenstände“ betrachten, „Gegenständen des Faches (bzw. der Domäne) nämlich, die zu Gegenständen des Lernens gemacht werden“ (vgl. KÖRBER 2010, 7). In diesem Verständnis sind Inhalte als Gegenstandsbereiche zu definieren, die sich eignen, um daran Fähigkeiten, Fertigkeiten und Dispositionen für ein selbstorganisiertes Handeln zu erwerben.

Damit entsteht ein modularer Studienaufbau, der zielgerichtet aus der Perspektive zu entwickelnder Kompetenzen gedacht wird. Die Verbindung einer formulierten Kompetenz mit unterschiedlichen Modulen ist dabei keine Seltenheit. Konsequenterweise ist eine stringente thematische Verbindung zwischen den Modulen eines Studienprogramms explizit erkennbar. Diese Konzipierung verlangt dem Modulsystem gleichzeitig Wahlmöglichkeiten ab, die es den Studierenden erlauben, je nach individueller Interessenlage und professionellem Tätigkeitsfeld in Eigenverantwortung thematische inhaltliche Schwerpunkte zu definieren. In diesem Sinne steht eine auf Kompetenzprofilen basierte Curriculumentwicklung für den Anspruch, Studienprogramme stärker als bisher an den individuellen Qualifizierungsanforderungen und persönlichen Kompetenzentwicklungszielen der Studierenden auszurichten.

- *Didaktische Szenarien im Sinne eines Constructive Alignment*

Constructive Alignment steht grundsätzlich für ein studierendenzentriertes Modell, welches Outcome-Orientierung, Lehr-Lernaktivitäten und Prüfformate miteinander in Beziehung setzt. Diesbezüglich ist hervorzuheben, dass BRIGGS und TANG ihren Ansatz lediglich als theoretische Grundlage für die didaktische Gestaltung kompetenzorientierter Lernarrangements einordnen (vgl. BIGGS/ TANG 2009, 5). Erst durch die Definition einer komplexen Problemstellung, die als Ausgangspunkt für die Formulierung von entsprechenden Kompetenzentwicklungszielen sowie die Ableitung didaktischer Szenarien und Prüfungsformen in das Zentrum des Modells gestellt wird, entsteht ein situiertes, handlungsorientiertes (resp. kompetenzorientiertes) Lernarrangement. Vor diesem Hintergrund bietet sich forschendes oder problembasiertes Lernen als didaktisches Szenario an.

Situiertes, forschendes Lernen nimmt seinen Ausgangspunkt in der Generierung eines komplexen Problems, wobei unerheblich ist, ob sich das Problem aus einem eher wissenschaftlichen oder praktischen Kontext speist. Aus didaktischer Perspektive entscheidend ist die direkte Partizipation der Studierenden bei der Problemformulierung, da so eine emotionale Bindung zum Lerngegenstand provoziert wird. Im Ergebnis dieses ersten Schrittes steht eine komplexe Problemstellung, die im Gegensatz zu einer vordefinierten,

inhaltlichen Aufgabenstellung eine unscharfe Ausgangssituation schafft, deren Lösungsschritte nicht unmittelbar überblickt werden können. Auf dieser Basis folgt die Gestaltung des Lernprozesses in der Logik theoriegeleiteter Forschungs- und Entwicklungsvorhaben. Die Studierenden definieren selbstständig Fragestellungen und Hypothesen; leiten daraus ein Forschungs- bzw. Entwicklungsdesign ab; erstellen entsprechende inhaltlich abgegrenzte Teilvorhaben, deren Bearbeitung in selbstorganisierten Teilgruppen erfolgt. Letztlich agieren die Studierenden selbst als vermittelnde Instanz, da sie im Rahmen der Zusammenführung der Teilergebnisse ihre Befunde und Ansätze ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen kommunizieren und in ein gemeinsam erarbeitetes Lösungsszenario integrieren. In einem letzten Schritt gilt es, die erarbeitete Lösung in einer Anwendungsphase zu reflektieren und zu evaluieren, woraus Rückschlüsse sowohl hinsichtlich wissenschaftstheoretischer Grundannahmen als auch mit Blick auf praktische Umsetzungsmöglichkeiten gezogen werden. Dabei zielt Reflexion auf die „Förderung eines diskursiven und/oder eines praktischen Bewusstseins“ (GHISLA et al. 2008, 456), so dass ein reflexives Verständnis gerade dann entsteht, wenn konsequent zwischen Theorie und Praxis vermittelt wird. Damit meint die Reflexion eigener Kompetenzen auch eine Distanz zum konkreten Aufgabengeschehen und „bezieht sich auf Erfahrungen und Kompetenzen aus formellen und informellen Lernprozessen“ (vgl. GILLEN 2007, 533), wobei die Theorie im Vordergrund der Reflexion steht.

- *Hybride Lernformate als Rahmen für selbstorganisiertes Lernen*

Aus studienorganisatorischer Perspektive erfordert die gezielte Berücksichtigung der Zielgruppe der Berufstätigen die Entwicklung adäquater Studienformate. Im Fokus stehen dabei sogenannte hybride Lehr-Lernarrangements, die in jüngster Zeit eine Ergänzung und weitere Aufwertung durch Web 2.0-Komponenten erfahren haben (New Blended-Learning). Hybride Lehr-Lernarrangements bestehen aus einer didaktisch passenden Kombination von unterschiedlichen, methodischen und medialen Präsenz- und Online-Komponenten. Mit ihnen ist eine Reihe von Mehrwerten verbunden, wie insbesondere eine zeitliche und örtliche Flexibilisierung sowie die Ermöglichung vielfältiger Austausch- und Kooperationsformen zwischen verschiedenen Lernorten. Die bisherigen Erfahrungen mit Blended-Learning haben durch i.d.R. größere Autonomiegrade und die Integration von Erfahrungen und Kompetenzen der Lernenden in den Lehr-Lern-Prozess eine hohe Eignung für das Erwachsenenlernen gezeigt (vgl. HRK 2010 u.a.). Die folgende Abbildung illustriert das Konzept eines forschenden Lernprozesses und die dafür notwendigerweise resultierenden Verbindungen und Wechselwirkungen zwischen Lehrenden, Studierenden und der Lernumgebung.

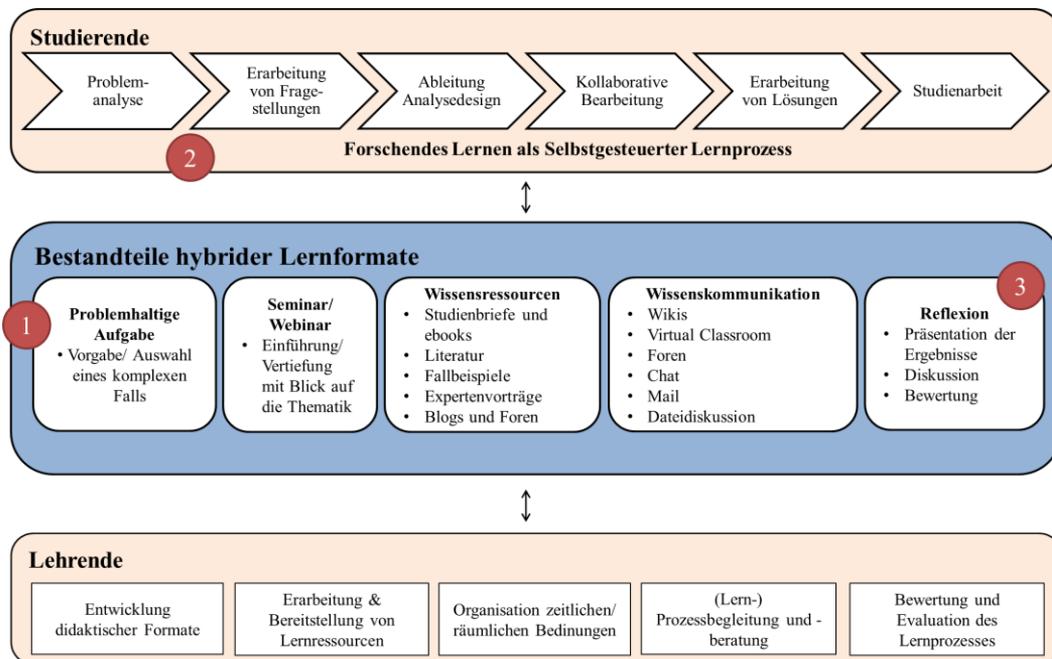


Abb. 6: Forschendes Lernen als hybrides Lernformat (eigene Darstellung)

Zentrales Organisationsinstrument stellen in dem Zusammenhang sog. Learning Management Systeme (LMS) dar. Sie bieten eine Infrastruktur für die Studienorganisation, die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen sowie die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden sowie den Studierenden untereinander. Am Beispiel des situierten, forschenden Lernprozesses lassen sich die Funktionen eines LMS dazu verwenden, mittels synchronen Kommunikationswerkzeugen, wie beispielsweise einer Videokonferenz, zu Beginn eines Studienmoduls mit den Lernenden thematische Grundlagen zu besprechen und Fragen zu klären. Während des Lernprozesses können die Studierenden bei der Erarbeitung von Lösungen auf für sie im Lernmanagementsystem hinterlegten Wissensressourcen - Literatur, Übungsmaterialien, Fallbeispiele, etc. – zugreifen und diese für die Lösungserarbeitung der komplexen Aufgabe verwenden, zu deren Bearbeitung sie in kleinen Gruppen beispielsweise asynchrone Kooperations-/Kollaborationswerkzeuge der Plattform, wie Foren und Wikis nutzen. Die Gruppenarbeit wird von den Lehrenden koordiniert und begleitet. Über weitere Funktionen des LMS, wie Weblogs und ePortfolios kann der Lernprozess von den Studierenden dokumentiert, reflektiert und von den Lehrenden als ein Prüfungselement herangezogen und bewertet werden. Mit dem dargestellten Prozess wird ein Weg aufgezeigt, wie die Integration von Selbstlernen, multimedialem Lernen sowie Betreuung im Sinne eines angeleiteten Selbststudiums gelingen kann, um Studierende zum selbständigen Handeln, selbstgesteuerten, lebenslangen Lernen und zur kooperativen Problemlösung zu führen (vgl. ARNOLD 2006, 25).

## 4 Fazit

Moderne Gesellschaften sehen sich heute stärker als je zuvor mit der Herausforderung konfrontiert, sich den permanenten ökonomischen, technologischen und sozialen Veränderungen aktiv zu stellen. Der individuelle Zugang zu Bildung in jeder Lebensphase (Lebenslanges Lernen) gilt vor diesem Hintergrund als Voraussetzung, den Anforderungen einer zunehmend wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft adäquat zu begegnen. Aus Sicht der Hochschulen stellt sich diesbezüglich auch die Frage, inwiefern dem Einzelnen flexible Zugänge zu unterschiedlichen Formen der wissenschaftlichen Weiterbildung gewährleistet werden können. Hier setzte das deutsche Bildungssystem bis dato vor allem dann Schranken, wenn Fachkräfte mit einer beruflichen und betrieblichen Aus- und Weiterbildung ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung auf akademische Bildungsangebote aus der zugreifen wollten. Durch die Öffnung der Hochschulen entstehen jetzt erstmals flächendeckend in Deutschland *neue Zugangswege zur akademischen Weiterbildung* für beruflich qualifizierte.

Die Öffnung für neue Zielgruppen im Allgemeinen und für beruflich qualifizierte im Besonderen stellt die Hochschulen vor eine Vielzahl von Herausforderungen. Der vorliegende Artikel stellt diesbezüglich die Anforderungen bei der Gestaltung berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildungsformate in den Fokus. Dabei kristallisieren sich drei Ebenen heraus, die im Zuge der Öffnungsstrategie tangiert werden. Auf gesamtorganisationaler Ebene (Makroebene) geht es insbesondere darum, die Öffnung für neue Zielgruppen als strategisches Leitbild und Entwicklungsziel der Hochschule nachhaltig zu verankern. Die damit einhergehende Irritation tradiertener Einstellungs- und Wertemuster lässt sich als systemische Organisationsentwicklungsaufgabe begreifen, deren Ziel es sein muss, die jeweiligen Akteure in den Hochschulen aktiv in den Öffnungsprozess einzubinden und damit letztlich die Basis für entsprechende institutionelle Rahmenbedingungen zu schaffen. Mit Blick auf die Angebotsebene (Mesoebene) gilt es, einerseits ebenso transparente wie praktikable Verfahren der Kompetenzanerkennung und Eignungsfeststellung zu entwickeln, die es erlauben, hinreichend objektive Äquivalenzeinschätzungen beruflich qualifizierter Studienbewerberinnen und -bewerber vorzunehmen. Diesbezüglich zeigt die Praxis, dass die Verfahren zur Eignungsfeststellung mit einem nicht zu unterschätzendem Aufwand für fachliche Leiter und Studiengangverantwortliche verbunden sind, aber auch die Bewerberinnen und Bewerber in besonderem Maße herausfordern. Andererseits stellt die Entwicklung und Durchführung von zielgruppenspezifischen Beratungs- und Qualifizierungsangeboten wie z.B. Online-Self-Assessments (OSAs) oder Vor- und Brückenkurse einen erheblichen Aufwand auf Seiten der Hochschulen dar, die jedoch für die Gruppe der Studierenden, die über den Dritten und Vierten Bildungsweg zur Hochschule kommen von großer Bedeutung sind. Vor diesem Hintergrund sind Hochschul- und Institutsleitungen damit konfrontiert, entsprechende personelle und materielle Kapazitäten zur Verfügung zu stellen. Auf der Durchführungsebene (Mikroebene) zeigt sich, dass sich durch die zunehmende Heterogenität der Studierenden im Zuge der Öffnungsstrategie die Ansprüche an Form und Inhalt wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote zum Teil wandeln. Hinsichtlich der didaktischen Konzeption gilt es, noch stärker als bisher eine konsequente Ausrichtung der Studienangebote auf die Kompetenzentwicklung

der Studierenden zu realisieren sowie den Transfer zwischen Theorie und Praxis anzuleiten. Kompetenzorientierung im weiteren Sinne heißt darüber hinaus auch, Lernumgebungen und Studienbedingungen zu schaffen, die es ermöglichen „die Trias von Arbeiten, Lernen und Leben“ (MEYER/ MÜLLER 2013, 23) in Balance zu halten.

## Literatur

ARNOLD, R. (2012): Independent Study reloaded – Angeleitetes Selbstlernen als Widerspruch, der einen professionellen Anspruch markiert? In: *Wirtschaft und Erziehung*, H. 3, 1-7.

ARNOLD, R. (2006): Die Unzeitgemäßheit der eLearning-Didaktik. In: ARNOLD, R./ LERMEN, M. (Hrsg.): *eLearning-Didaktik. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. Bd. 48. Hohengehren, 11-29.

BIGGS, J./ TANG, C. (2009): *Teaching for quality learning at university. What the student does*. Maidenhead.

EIRMBTER-STOLBRINK, E. (2011): Humboldts Idee der Bildung und die <Wirksamkeit> ihres Verlustes durch den Bologna-Prozess. In: YOUSEFI, H. R. (Hrsg.): *Wissensgesellschaft im Wandel. Bildung, Bolognaprozess und Integration in der Diskussion*. Nordhausen.

FREITAG, W. K. (2012): *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier 253 der Hans Böckler Stiftung*. Düsseldorf.

GHISLA, G./ BAUSCH, L./ BOLDRINI, E. (2008): CoRe – Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104, H. 3, 431-466.

GILLEN, J. (2007): Reflexion im beruflichen Handeln. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101, H. 4, 525-536.

HANFT, A. (2008): *Modellversuch wissenschaftliche Weiterbildung- Entwicklungen von Modellen für Planung, Implementierung, Management und Evaluation von weiterbildenden Studiengängen in vernetzten Strukturen (MaweSt). Abschlussbericht M 168400*. Online: [http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/paedagogik-web/download/Abschlussbericht\\_final\\_Mawest.pdf](http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik-web/download/Abschlussbericht_final_Mawest.pdf) (11-02-2013).

HANFT, A. (2012): Offene Hochschulen? Ein ambitioniertes Programm und die raue Wirklichkeit. Interview im Rahmen der Sendung „Wissenschaft aktuell“ des Südwestdeutschen Rundfunks vom 28.04.2012. Podcast online: <http://www.swr.de/blog/wissenschaftaktuell/2012/04/28/offene-hochschulen-ein-ambitioniertes-programm-und-die-raue-wirklichkeit/> (11-02-2013).

HARTMANN, E. A. (2009): Akademische Weiterbildung für Facharbeiter. In: LOEBE, H./ SERVERING, E. (Hrsg.): *Studium ohne Abitur. Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter*. Bielefeld, 99-116.

HOCHSCHG in der Fassung vom 19. November 2010 (GVBl. S. 463, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 20. Dezember 2011 (GVBl. S. 455).

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ [HRK] (2010): HRK -Handreichungen, Herausforderungen Web 2.0, Beiträge zur Hochschulpolitik 11/ 2010. Bonn.

JAUDZIMS, S. (2011): Learning Outcomes in der Hochschulbildung: Chancen, Herausforderungen und Grenzen eines lernerorientierten Ansatzes in der Hochschullehre. Oldenburg.

KAUFHOLD, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden.

KÖRBER, A. (2010): Kompetenzorientierung versus Inhalte. Eine alte Debatte zu neuem Thema. In: Schulmanagement, 41, H. 6, Bielefeld, 8-11.

KULTUSMINISTERKONFERENZ [KMK] (2001): Sachstands- und Problembereich zur Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_09\\_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf) (11-02-2013).

KULTUSMINISTERKONFERENZ [KMK] (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss vom 06.03.2009. Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf) (11-02-2013).

KULTUSMINISTERKONFERENZ [KMK] (2011): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_07\\_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl-Qualifizierter.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_07_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl-Qualifizierter.pdf) (12-02-2013).

LANDESVERORDNUNG (LVO) über die unmittelbare Hochschulzugangsberechtigung beruflich qualifizierter Personen vom 9. Dezember 2010. Online: [http://www.uni-mainz.de/studlehr/ordnungen/Landesverordnung\\_ueber\\_die\\_unmittelbare\\_Hochschulzugangsberechtigung\\_beruflich\\_qualifizierter\\_Personen.pdf](http://www.uni-mainz.de/studlehr/ordnungen/Landesverordnung_ueber_die_unmittelbare_Hochschulzugangsberechtigung_beruflich_qualifizierter_Personen.pdf) (12-01-2013).

MEYER, R./ MÜLLER, J. K. (2013): Work-Learn-Life-Balance in der wissensintensiven Arbeit. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 42, H. 1, 23-27.

MORKEL, A. (2002): Wider die Instrumentalisierung der Universität. In: Die Hochschule, H. 2, 27-40.

SCHAPER, N. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, Online: [http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten\\_kompetenzorientierung.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf) (31-01-2013).

SCHNEIDER, R. (2009): Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen? In: Journal Hochschuldidaktik, 20, H. 2, 33-37.

WANKEN, S./ SCHLEIFF, A. (2012): Kooperative Bildungsarrangements als Verbindung von Berufsbildung & Hochschule: Versuch einer systemtheoretischen Rekonstruktion. In:

*bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe23/wanken\\_schleiff\\_bwpat23.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe23/wanken_schleiff_bwpat23.pdf) (04-01-2013).

WANKEN, S./ SCHLEIFF, A./ KREUTZ, M. (2010): Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer (Weiter-) Bildung- die Paradoxie von Anspruch und Wirklichkeit aus steuerungstheoretischer Perspektive. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19. Online: [http://bwpat.de/ausgabe19/wanken\\_etal\\_bwpat19.pdf](http://bwpat.de/ausgabe19/wanken_etal_bwpat19.pdf) (31-01-2013).

WILDT, J. (2004): Welche Schlüsselkompetenzen braucht ein Hochschullehrer? – Einige Anmerkungen aus hochschuldidaktischer Sicht. In: STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WIRTSCHAFT e.V. (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen, 22-24.

WILDT, J/ WILDT, B. (2011): Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In: BERENDT, B./ VOSS, H.-P./ WILDT, J (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin, 1-46.

---

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format:  **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

### **Zitieren dieses Beitrages**

---

WANKEN, S./ VOGEL, C. (2013): Ohne Bachelor zum Master? Neue Anforderungen an die berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildung im Rahmen der Hochschulöffnung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-19. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe23/wanken\\_vogel\\_bwpat23.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe23/wanken_vogel_bwpat23.pdf) (28-03-2013).

## Die AutorInnen

---



### **Dipl.-Päd. SIMONE WANKEN**

Distance and Independent Studies Center, TU Kaiserslautern  
Erwin-Schrödinger-Str., Gebäude 80, 67653 Kaiserslautern

E-mail: [s.wanken \(at\) zfuw.uni-kl.de](mailto:s.wanken@zfuw.uni-kl.de)

Homepage: [www.zfuw.de](http://www.zfuw.de)



### **CHRISTIAN VOGEL, M.A.**

Distance and Independent Studies Center, TU Kaiserslautern  
Erwin-Schrödinger-Str., Gebäude 80, 67653 Kaiserslautern

E-mail: [c.vogel \(at\) zfuw.uni-kl.de](mailto:c.vogel@zfuw.uni-kl.de)

Homepage: [www.zfuw.de](http://www.zfuw.de)