

Neue Studienformate für neue Zielgruppen im Horizont der Frage nach Bildungsgerechtigkeit

Abstract

Fachkräftemangel und demographischer Wandel bilden den Kontext, in dem derzeit für Neuerungen, auch im Bereich der Hochschulbildung, plädiert wird. Sie bilden auch die Begründungsbasis für Maßnahmen, mit deren Hilfe dem Fachkräftemangel entgegengetreten werden soll, beispielsweise der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen oder auch einer breiteren Umsetzung berufsbegleitend angelegter Studienformate. Im Rahmen des folgenden Textes wird der Frage nachgegangen, wie solche Maßnahmen zur Öffnung der Hochschule im Horizont der Frage nach Bildungsgerechtigkeit zu beurteilen sind, und es wird geprüft, ob sich die Notwendigkeit solcher Maßnahmen auch auf Basis des Wertes der Bildungsgerechtigkeit, entfernt von rein ökonomischen Interessen, normativ-theoretisch begründen lässt und über welche Voraussetzungen die Maßnahmen dafür verfügen sollten. Dabei wird der Aspekt der Bildungsgerechtigkeit an dieser Stelle auf den Indikator der sozialen Selektion fokussiert und in einem ersten Abschnitt die diesbezügliche Ausgangslage an der Schnittstelle des Übergangs in den akademischen Bildungsbereich skizziert. Abschnitt zwei setzt sich auf Basis ausgewählter normativ-theoretischer Grundlagen kritisch mit dieser Ausgangssituation auseinander, während Abschnitt drei denkbare Veränderungen im Kontext der Öffnung der Hochschulen aufzeigt und hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für die Frage nach Bildungsgerechtigkeit überprüft. Der Exkurs in Abschnitt vier dient einer exemplarischen Konkretisierung der Ausgestaltung neuer Studienformate.

1 Ausgangssituation: Zugangschancen zur akademischen Bildung

Der Zugang zur akademischen Bildung ist noch immer stark sozial selektiv und für Schüler/-innen unterschiedlicher sozialer Herkunft mit unterschiedlichen Chancen verbunden. Das veranschaulicht unter anderem der im Rahmen der 19. Sozialerhebung dargestellte Bildungstrichter: Während von 100 Schüler/-innen akademischer Herkunft insgesamt 71 nach ihrer schulischen Bildungslaufbahn ein Studium aufnehmen, liegt die Studienanfängerquote der Schüler/-innen nicht-akademischer Herkunft gerade einmal bei insgesamt 24%. Der Übergang in die akademische Bildung stellt sich also als eine bedeutsame soziale Selektionsstufe aber auch als Fortsetzung und Kulmination einer Reihe bereits früh in der Bildungslaufbahn beginnender sozialer Selektionsprozesse heraus.

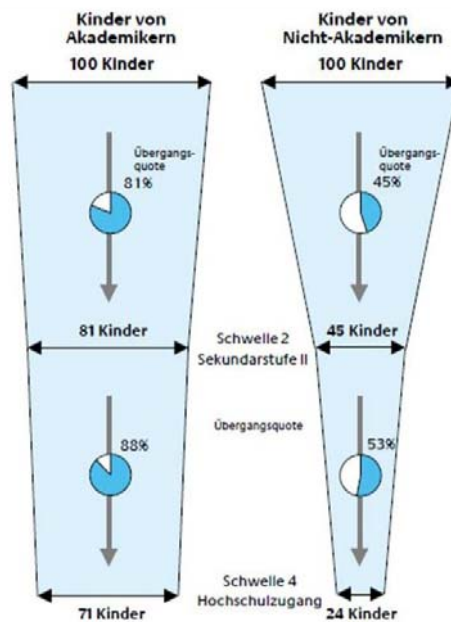


Abb. 1: Bildungstrichter 2007 (BMBF (Hrsg.) 2010, 104)

Ferner gehen Baethge, Solga und Wieck von einer rückläufigen Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung aus, von der in besonderem Maße die Bildungsmobilität der so genannten genuinen Auszubildenden betroffen ist. Das sind jene Auszubildenden und potenziellen Studienanfänger/-innen, die den Hochschulzugang erst während der Berufsausbildung, nicht bereits vorher, erwerben und die somit über das berufliche Bildungssystem – nicht über das Gymnasium – ihre Bildungschancen hinsichtlich der Aufnahme eines Hochschulstudiums erweitern (vgl. BAETHGE/ SOLGA/ WIECK 2007, 64). Soll die Öffnung der Hochschule für neue Zielgruppen im Horizont der Frage nach Bildungsgerechtigkeit beleuchtet werden, so ist besonders diese Zielgruppe der über das berufliche Bildungssystem für ein Hochschulstudium Qualifizierten in den Blick zu nehmen. Und zwar deshalb, weil diese Chance des Hochschulzugangs vor allem für jene Schüler/-innen von Bedeutung ist, die nach der Grundschule zunächst die Haupt- oder Realschule und darauffolgend mit hoher Wahrscheinlichkeit¹ eine Schulform des berufsbildenden Schulsystems besuchen. Und das sind gemäß PISA 2009 63% der Kinder aus Familien un- bzw. angelernter Arbeiter und 60% der Kinder aus Facharbeiterfamilien (vgl. EHMKE/ JUDE 2010, 248), also insbesondere Schüler/-innen aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien. Das heißt, die Möglichkeit des Hochschulzugangs über die berufliche Bildung und damit die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule, stellt sich als besondere Bildungschance für gerade diejenigen Schüler/-innen heraus, deren Selektion nach der Grundschule eine sozial bedingte ist und die deshalb die Bildungslaufbahn nicht auf einem Gymnasium fortsetzen.² Daraus ist zu

¹ Die Fortsetzung des Bildungsweges dieser Schüler/-innen im berufsbildenden Bereich ist deswegen wahrscheinlicher als dessen Fortsetzung auf einem Gymnasium, weil sowohl Lehrinhalte als auch Bildungsniveau und -beratung innerhalb der Haupt- und Realschulen eher auf einen Übergang in das Berufsbildungssystem hin angelegt sind, als auf einen Übergang zum Gymnasium.

² Dass schon die Selektion der Schüler/-innen nach der Grundschule eine auch soziale ist und die Zuteilung zu den verschiedenen Schulformen des weiterführenden, allgemeinbildenden Schulsystems, insbesondere aber die

schließen, dass gezielte und passende Maßnahmen zur Förderung dieser Durchlässigkeit und Öffnung zwischen beruflicher Bildung und Hochschule zunächst grundsätzlich als Möglichkeit dafür in Erwägung gezogen werden können, bereits vorausgegangene sozial bedingte Selektionen im Bildungswesen ebenso wie zunächst ungleich verteilte Bildungschancen zu kompensieren, um sich darüber innerhalb der Gesellschaft stärker dem Wert einer generationenübergreifenden Bildungsgerechtigkeit anzunähern. Auf welcher normativ-theoretischen Basis sich sowohl ein kritischer Blick auf die in Abschnitt eins dargelegte Ausgangslage im Bildungssystem, also auch die Notwendigkeit eines Aktivwerdens für mehr Bildungsgerechtigkeit an der Übergangsschwelle zur akademischen Bildung fundiert begründen lassen, zeigt der folgende Abschnitt.

2 Theoretisch-normative Basis

Ein kritischer Blick auf die Ausgangssituation im Bildungswesen bedarf normativ-theoretischer Maßstäbe, an denen sich Strukturen und gesellschaftliche Gegebenheiten, die ungleiche Bildungschancen und soziale Selektionen im Bildungssystem fördern und verstetigen, messen lassen und nach denen sie – als gerecht oder ungerecht – beurteilt werden können. Als solche Maßstäbe fungieren zunächst einschlägige Rechtsgrundlagen wie beispielsweise das im *Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte* vom 19. Dezember 1966 und auch in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* vom 10. Dezember 1948 formulierte Recht auf Bildung (vgl. ICESCR Art. 13; AEMR Art. 26). Als besonders bedeutsam für die Betrachtung der Öffnung der Hochschulen im Kontext von Bildungsgerechtigkeit erweist sich dabei Art. 13 Abs. IIc ICESCR ebenso wie Art. 26 Abs. II AEDM. In Ersterem Artikel heißt es in Abs. I in Verbindung mit Abs. II: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden auf Bildung an. (...) [Sie] erkennen an, dass im Hinblick auf die volle Verwirklichung dieses Rechts (...) der Hochschulunterricht auf jede geeignete Weise (...) jedermann gleichermaßen entsprechend seinen Fähigkeiten zugänglich gemacht werden muss“ (ICESCR Art. 13 Abs. I und II). Gemessen an dieser Norm erweist sich die in Kapitel eins dargelegte Ausgangssituation der sozialen Selektion, die den Bildungsweg das gesamte Bildungswesen hindurch begleitet und sich insbesondere auch an der Schwelle zur hochschulischen Bildung weiter fortsetzt, als kritisch und veränderungsbedürftig. Wie Kapitel eins zeigt, entscheiden nicht primär die Fähigkeiten einer Schülerin/ eines Schülers über ein letztlisches Einmünden des Bildungsweges in den akademischen Bildungsbereich, sondern vor allem auch die soziale Herkunft der Schüler/-innen. Ferner verweist die dargelegte Ausgangssituation auf einen offensichtlich vorhandenen Mangel an – im obigen Gesetzestext so bezeichneten – „geeigneten Weisen“ einer weniger sozial-selektiven und damit breiteren Zugänglichmachung von Hochschulbildung, da – wie in Kapitel eins gezeigt – eben nicht jedermann gleichermaßen entsprechend seinen Fähigkeiten Zugang zur hochschulischen Bildung hat. Anders ausgedrückt: Bisherige Strukturen, welche der sozialen Selektion und damit einer herkunftsbezogenen Exklusion

Chance des Zugangs zum Gymnasium mit der sozialen Herkunft der Schüler/-innen korreliert, zeigt nicht erst die aktuelle PISA-Studie (siehe im Detail dazu: EHMKE/ JUDE 2010, 248) und ist an dieser Stelle nicht weiter auszuführen.

sivität an der Übergangsschwelle zum akademischen Bildungssektor förderlich sind, gilt es gemessen an oben zitierten Rechtsgrundlagen zu kritisieren und durch tatsächlich geeignete Maßnahmen zu verändern.

Neben obigen rechtlichen Grundlagen lassen sich auch anthropologische Prämissen als normativer Maßstab für die kritische Betrachtung von Strukturen und Gegebenheiten aus Bildungsgerechtigkeitsperspektive heranziehen. So geht beispielsweise Heimbach-Steins, die den Menschen als Subjekt seines Bildungsprozesses auffasst, davon aus, dass Bildsamkeit eine grundsätzlich im Menschen angelegte, ihn ausmachende Eigenschaft bzw. Fähigkeit ist. Die Entfaltung dieser Eigenschaft bzw. Fähigkeit bedeutet somit, dass der Mensch mit ihr auch sich selbst entfaltet bzw. dass die Selbstentfaltung eines Menschen auch der Entfaltung seiner Fähigkeit sich zu bilden bedarf und Letzteres vollzieht sich über die Bildung. Auf Basis dieser anthropologischen Ausgangsprämisse begründet Heimbach-Steins also einen Anspruch des Menschen auf die Entfaltung dieser Fähigkeit. Da sich diese Entfaltung wiederum durch die Verwirklichung des Bildungsprozesses vollzieht, lässt sich damit auch ein Recht des Menschen auf Zugang zu Angeboten gesellschaftlicher Bildungsinstitutionen begründen, die die Verwirklichung dieses Bildungsprozesses ermöglichen (vgl. HEIMBACH-STEINS 2008, 19ff.). Legt man diesen anthropologisch fundierten Ansatz zugrunde, so lässt sich auch auf dieser Basis ein sozial-selektiver Zugang zum akademischen Bildungssektor kritisieren, und zwar deswegen, weil somit andere Faktoren als die tatsächliche Bildungsfähigkeit eines Menschen, diesen Zugang einschränken.

3 Maßnahmen zur Öffnung der Hochschulen auf dem Prüfstand

Die kritisch-normative Analyse der in Abschnitt eins dargelegten Ausgangssituation verweist also auf das Erfordernis, sozial-selektive Bildungsbarrieren und Strukturen auch an der Übergangsschwelle zur akademischen Bildung mit Hilfe von Maßnahmen und Neuerungen, die einen weniger sozial-selektiven und damit breiteren Zugang zu diesem Bildungssektor ermöglichen, zu überwinden. Wie in Abschnitt eins angedeutet, können Maßnahmen zur Öffnung der Hochschulen für nicht-klassische und auch neue Studierenden-Zielgruppen und insbesondere auch Maßnahmen zur Förderung und Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule als eine Möglichkeit zur Annäherung an dieses Ziel in Erwägung gezogen werden. Ob sie tatsächlich zur Annäherung an dieses Ziel beitragen, ist wohl insbesondere empirisch zu überprüfen. Im weiteren Verlauf dieses Textes werden nach einem kurzen, konkreten Blick auf die nicht-klassischen bzw. neuen Zielgruppen grundsätzliche Bedingungen bzw. Voraussetzungen für einen Erfolg der Öffnung der Hochschulen im Sinne des Ziels, sozial-selektive Bildungsbarrieren abzubauen, ermittelt.

3.1 Nicht-traditionelle Zielgruppen

In Anlehnung an Abschnitt eins, bilden im Zusammenhang mit der Fragestellung dieses Textes unter anderem Absolvent/-innen berufsbildender Schulen, die dort die Hochschulzugangs-

berechtigung erwerben, eine besonders zu beachtende Zielgruppe der Öffnung der Hochschulen. Diese Schüler/-innen stellen zwar keine gänzlich neue, aber aufgrund ihrer rückläufigen Bildungsmobilität doch hinsichtlich des Übergangs in die akademische Bildung zu unterstützende Zielgruppe dar; auch wegen ihrer mit großer Wahrscheinlichkeit anzunehmenden nicht-akademischen Herkunft und den damit verbundenen möglichen sozialen Selektionen.³

Ferner bilden die so genannten beruflich Qualifizierten, das sind Personen denen aufgrund ihrer Berufsausbildung in Kombination mit einer mindestens dreijährigen Berufspraxis neuerdings eine Hochschulzugangsberechtigung zugesprochen werden kann, eine gänzlich neue Zielgruppe des akademischen Bildungssektors. Die Grundlage für den Hochschulzugang dieser neuen Zielgruppe bildet der diesbezügliche KMK-Beschluss vom 06.03.2009 (vgl. KMK 2009, 1). Auch auf diese Zielgruppe trifft die Annahme einer mit höheren Wahrscheinlichkeit nicht-akademischen Herkunft im Sinne der Argumentation in Kapitel eins zu, so dass ihr im Kontext der Frage nach intergenerationeller Bildungsgerechtigkeit ebenfalls besondere Aufmerksamkeit zu widmen ist.

Als weitere eher nicht-traditionelle Zielgruppen sind an dieser Stelle noch Meister/-innen und Techniker/-innen sowie Lehrer/-innen für Fachpraxis zu nennen. Auch Personen mit Familienpflichten ist im Kontext einer Öffnung der Hochschulen sowie aus Bildungsgerechtigkeitsperspektive Beachtung zu schenken.

3.2 Voraussetzungen und Grenzen von Maßnahmen

Zu überprüfen ist, wie eine Öffnung der Hochschulen für diese neuen oder auch nicht-traditionellen Zielgruppen tatsächlich ausgestaltet werden kann: Unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen werden Maßnahmen im Kontext der Öffnung der Hochschulen diesen Zielgruppen in der Bildung tatsächlich gerecht? Neuen Zielgruppen allein auf rechtlicher Ebene einen Zugang zur akademischen Bildung zu ermöglichen würde in Anbetracht des umfassenden Ursachengeflechtes für ungleich verteilte Bildungschancen wohl viel zu kurz greifen. Nach Lauterbach und Becker ergeben sich die konkreten Ursachen für sozial bedingte Bildungsungleichheiten durch ein komplexes Zusammenspiel von Faktoren sowohl auf der gesellschaftlichen Makroebene – das sind beispielsweise gesetzliche Regelungen oder gesellschaftliche Schichtungen – als auch auf der gesellschaftlichen Mesoebene – beispielsweise institutionelle Strukturen, Richtlinien oder Standards des jeweiligen Bildungssystems – und nicht zuletzt auf der gesellschaftlichen Mikroebene – zum Beispiel Bildungswegentscheidungen in ihrer Prägung durch die eigene Sozialisation (vgl. BECKER/ LAUTERBACH 2008, 26f.). Ein Abbau sozial bedingter Bildungsungleichheiten erfordert somit Veränderungen auf allen drei, in dieser Hinsicht zusammenhängenden Ebenen, um nicht zu kurz zu greifen. Das heißt, durch den Wert der Bildungsgerechtigkeit motivierte Maßnahmen sollten dementsprechend ebenfalls auf allen drei Ebenen ansetzen und dabei sinnvoll ineinander greifen.

³ Siehe Kapitel 1.

In Hinblick auf die Tatsache, dass im Kontext der Öffnung der Hochschulen neue Zielgruppen in das System der akademischen Bildung *integriert* werden sollen, ist im Horizont der Frage nach Bildungsgerechtigkeit ferner der Begriff der Integration einer näheren Betrachtung zu unterziehen. Integration kann verstanden werden als ein sich aufeinander Zubewegen aller an diesem Prozess Beteiligten, und zwar als ein sich aufeinander Zubewegen durch die jeweilige Weiterentwicklung der Beteiligten, nicht durch Verkürzungen auf der einen oder der anderen, oder auf gar beiden Seiten. Integration ist somit vergleichbar mit einer Win-Win-Situation, in der es keinen Verlierer gibt. So ein Verständnis von Integration dürfte zumindest im Sinne einer durch Bildungsgerechtigkeit motivierten Aufnahme neuer Zielgruppen in den hochschulischen Bildungsbereich entsprechen. Sind die Beteiligten also die (neuen) Zielgruppen (Mikroebene) sowie die Hochschulen (Mesoebene), erfordern durch Bildungsgerechtigkeit motivierte Maßnahmen nicht nur ineinandergreifende Veränderungen auf diesen beiden Ebenen bzw. Seiten, sondern ineinandergreifende Veränderungen, die darüber hinaus eine Weiterentwicklung, keinen Verlust, auf Seiten dieser Beteiligten bedeuten. Der Frage, ob Integration bei der Umsetzung der Maßnahmen zur Öffnung der Hochschule tatsächlich dieses bedeutet oder ob die Maßnahmen im konkreten Fall möglicherweise eher eine einseitige Anpassung einer Seite erfordern, ist somit im Einzelfall nachzugehen. Die tatsächliche Integration bildet bei der Beurteilung dieser Maßnahmen aus dem Blickwinkel der Bildungsgerechtigkeit also ein weiteres ein Kriterium, auf das die Maßnahmen jeweils im Einzelnen zu prüfen sind. Damit eine Integration im oben verstandenen Sinne aber grundsätzlich gelingen kann, sind unbedingt die Voraussetzungen beider Seiten zu klären, um daraufhin Diskrepanzen ermitteln und dann Maßnahmen einer sinnvollen Überwindung dieser Diskrepanzen entwickeln zu können.

3.3 Konkrete Maßnahmen zur Öffnung der Hochschulen

Im Hinblick auf die Öffnung des akademischen Bildungsbereichs und auf die Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule sind folgende, in der Tabelle nach oben genannten Ebenen sortiert dargestellte Ansatzmöglichkeiten denkbar, die *in ihrer Kombination* den Voraussetzungen einer durch den Wert der Bildungsgerechtigkeit motivierten Öffnung der Hochschulen zumindest nicht widersprechen würden und sich somit auch auf Basis dieses Argumentes begründen ließen. Ob solche Maßnahmen tatsächlich auch zu einem Abbau sozial bedingter Bildungsbarrieren beitragen, ist eine andere Frage und im Einzelfall der Umsetzung empirisch zu prüfen.

Tabelle 1: Ansatzebenen und Möglichkeiten zur Integration neuer Zielgruppen an Hochschulen

Ansatzebenen		Ansatzmöglichkeiten	Erwartung
Mikroebene	Neue oder nicht-klassische Zielgruppen	Information über Studienmöglichkeiten z.B. in Schulen sowie Aufbau von Informationsnetzen	Informationsbereitschaft, Informationskompetenz
		Motivation zur Aufnahme eines Studiums, ggf. Abbau blockierender Einstellungen	Bereitschaft zur eigenen Weiterentwicklung sowie zur Erschließung neuer Lernwege und neuer Themen
Mesoebene	Institutionell-pragmatische Ebene	Zielgruppenadäquate Studienformate, z.B. berufsbegleitend und praxiswie handlungsorientierte Hochschuldidaktik	Ermöglichung der Beibehaltung einer Berufstätigkeit neben der Weiterbildung; Öffnung für neue, zielgruppenadäquate Formen des Lehrens und Lernens, allerdings ohne Qualitätsverlust
	Übergangs- und Eingangsebene	Vorbereitungs- und Einstiegskurse sowie Übergangmanagement / Coaching	Ermöglichung einer Anknüpfung der Lernprozesse an bisher Gelerntes; Information über hochschulische Anforderungen und Unterstützung u.a. bei der Strategieentwicklung zur Bewältigung aller Anforderungen
Makroebene (Rahmen)	Rechtliche Grundlagen	Neue gesetzliche Regelungen zur Hochschulzugangsberechtigung, z.B. auf Basis der KMK Richtlinien von 2009	
	Studienfinanzierungsmodelle	Entwicklung von Modellen zur besseren Finanzierung eines Studiums, z.B. durch Steuerentlastungen	

Beispielsweise durch gezielte Informationsangebote hinsichtlich Studienmöglichkeiten und -anforderungen oder mittels des Einsatzes von Informationsdatenbanken, aber auch durch Ermutigungs- bzw. Motivationsarbeit können wesentliche und für das tatsächliche Einschlagen

eines akademischen Bildungsweges soziale wie kulturelle Ressourcen⁴ von Schüler/-innen berufsbildender Schulen oder auch von beruflich Qualifizierten ergänzt und erweitert werden. Eine besondere Rolle bei der Information und Ermutigung von Schüler/-innen berufsbildender Schulen nehmen nicht zuletzt die Lehrer/-innen an berufsbildenden Schulen ein.

Auf der Mesoebene, in diesem Zusammenhang also auf der institutionellen Ebene des akademischen Bildungssektors, gelangen zwei Handlungsfelder ins Blickfeld, die einer Weiterentwicklung zur besseren Integration neuer Zielgruppen bedürfen: die als institutionell-pragmatisch bezeichnete Ebene und die Übergangsebene. Als Ansatzmöglichkeiten auf der institutionell-pragmatischen Ebene sind neue Studienformate wie auch neue Formen des hochschulischen Lehrens und Lernens denkbar. Während berufsbegleitend angelegte Studienformate⁵ beruflich Qualifizierten Berufstätigen die weitere Ausübung ihres Berufes neben dem Studium und somit eine Einkommenssicherheit ermöglichen, lassen sich berufspraktische Erfahrungen beruflich Qualifizierter Studierender mittels einer praxisorientierten oder die Praxis aufgreifenden Didaktik einbeziehen. Damit wird die Anknüpfung der hochschulischen Lernprozesse an vorausgegangene Lernerfahrungen und -ergebnisse gewährleistet und somit eine einfachere und tiefere Verarbeitung der zu lernenden Inhalte ermöglicht. Es ist also neben dem Erhalt der Lebensgrundlage erforderlich, die lernbiographischen Voraussetzungen der Zielgruppen bei der Gestaltung von Lehr-/ Lernprozessen zu berücksichtigen. Auf der Übergangsebene geben Studienvorbereitungs- und Einstiegskurse wie auch eine auf die neuen Zielgruppen spezialisierte Beratung oder ein zielgruppenadäquates Mentoring den angehenden Studierenden Sicherheit wie Unterstützung bei der Bewältigung neuer Anforderungen und vermitteln eine realistische Einschätzung der mit dem Studium einhergehenden Anforderungen.

Die der Makroebene zugeordneten rechtlichen Grundlagen und Studienfinanzierungsmodelle wurden bereits erwähnt. Sie bilden den Rahmen der Veränderungen auf Mikro- und Mesoebene. Bisherige Basis rechtlicher Neuerungen im Kontext der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen ist der – oben genannte – KMK Beschluss aus dem Jahr 2009. Eine Studienfinanzierungsmöglichkeit ergibt sich aus dem berufsbegleitenden Studienformat. Weitere Finanzierungsmodelle sind zu entwickeln.

3.4 Fazit

Rückblickend ist festzuhalten, dass Maßnahmen zur Öffnung der Hochschule grundsätzlich auch im Horizont der Frage von Bildungsgerechtigkeit von Bedeutung sind. Sie lassen sich dabei sowohl selbst in Ihrer Umsetzung kritisch an diesem Maßstab der Bildungsgerechtigkeit messen, als auch in ihrer Notwendigkeit auf dieser Basis begründen. Um jedoch grundsätzlich auch tatsächlich hinsichtlich des Ziels soziale Bildungsbarrieren abzubauen Erfolg aufweisen zu können, lassen sich grundlegende Voraussetzungen festlegen, wie beispielsweise

⁴ Die Begriffe „soziale Ressourcen“ und „kulturelle Ressourcen“ lehnen sich in ihrer Bedeutung an die Bourdieu'schen Begriffe „soziales Kapital“ und „ökonomisches Kapital“ an (siehe dazu BOURDIEU 1983).

⁵ Nähere Details zu berufsbegleitend angelegten Studienformaten enthält Kapitel 4.

se das Ansetzen entsprechender Maßnahmen auf allen beteiligten Ebenen und in integrativer Weise. Sollte es beispielsweise nicht gelingen, mit dem Ruf der neuen Zielgruppen an die Hochschulen auch eine die besonderen Lernvoraussetzungen wie Lernbiographien dieser Zielgruppen annehmende Lehre und Haltung an der Hochschule zu entwickeln, also auch die Mesoebene ohne Qualitätsverlust tatsächlich zielgruppenadäquat weiterzuentwickeln, ist zu fragen, ob eine grundsätzliche, gesellschaftliche Aufwertung praktischer, beruflicher Tätigkeiten und Ausbildungen in Bezug auf die Frage nach Bildungsgerechtigkeit nicht einen höheren Erfolg verspricht, als ein letztlich rein rechtlich verbliebenes Zugeständnis neuer Hochschulzugangsmöglichkeiten.

4 Empirischer Exkurs: Ergebnisse einer Expertenbefragung zur Ausgestaltung eines zielgruppenadäquaten, berufsbegleitenden Studienformates

Folgend werden die Ergebnisse einer im Zeitraum Juni bis August 2012 durchgeführten Expertenbefragung der Universität Osnabrück dargelegt. Damit wird die im vorangegangenen Kapitel bereits angedeutete Thematik der Entwicklung zielgruppenadäquater Studienformate – das sind Studienformate, die bestimmten Zielgruppen, für die sie im besonderen konzipiert werden, gerecht werden sollen – noch einmal aufgegriffen und exemplarisch konkretisiert.

4.1 Studie

Ziel der regional angelegten Expertenbefragung war die Entwicklung und möglichst zielgruppenadäquate Ausgestaltung eines berufsbegleitend angelegten Studiengangs für berufstätige und beruflich qualifizierte Studierende wie ebenso für Studierende mit Familienpflichten. Um dieses Ziel erreichen zu können, sollte mithilfe von Expertengesprächen die Perspektive der entsprechenden Zielgruppen in die Entwicklungsplanungen einbezogen werden. Ein aus zuvor literaturgestützt erstellten Hypothesen generierter Interviewleitfaden diente als Erhebungsinstrument. Der Leitfaden umfasste insgesamt 15 Fragen zu den Themengebieten „Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Studium“ und „(besondere) Zielgruppen berufsbegleitender Studiengänge“ und diente der Befragung von elf einschlägigen Experten⁶ aus neun verschiedenen regionalen Institutionen, die beruflich in stetigem Kontakt zu Teilnehmer/-innen berufsbegleitender Weiterbildungsangebote und zu oben genannten Zielgruppen stehen (vgl. STIEGER/ TE POEL 2012, 14).⁷

4.2 Ergebnisse

Die mit Hilfe eingangs gebildeter Hypothesen ausgewerteten Antworten der Experten geben unter anderem Aufschluss über aus der Perspektive der Zielgruppen adäquate Formate für

⁶ Die maskuline Endung steht hier und im folgenden Text stellvertretend für sowohl für die Expertinnen wie für die Experten.

⁷ Nähere Informationen zum methodischen Design der Expertenbefragung wie zur Stichprobe sind der oben im Text angegebenen Literatur zu entnehmen.

Studienpräsenzphasen, über Freistellungsmentalitäten von Arbeitgebern, über passende Zeiträume für Weiterbildungsmaßnahmen, über das Verhältnis von Präsenz- und Selbstlernphasen wie auch über Gründe für Studienabbrüche und besondere Eingangsvoraussetzungen beruflich Qualifizierter.

Als einschlägiges *Format für Präsenzphasen* in berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten ergibt sich die Kombination eines Abends in der Woche mit dem Wochenende, wobei der Freitag knapp als der von Weiterbildungsinteressierten am ehesten bevorzugte Tag in der Woche heraussticht. Der Einbezug von Sonntagen in die Weiterbildungsprogramme sollte vermieden werden. So ergibt sich der Freitagabend in Kombination mit dem ganztägigen Samstag als beliebtes und aufgrund der zeitlichen Nähe der Tage auch sinnvolles Format für Präsenzzeiten. Grundsätzlich ist bei den Präsenzzeiten an Wochentagen darauf zu achten, dass das Weiterbildungsangebot weder zu früh beginnt noch zu spät endet. So können Kollisionen mit der Arbeitszeit berufstätiger Studierender am Nachmittag und Erschöpfung bei sehr frühem Arbeitsbeginn am kommenden Morgen vermieden werden. Ein weiteres sehr beliebtes Präsenzformat sind Blockwochen. Dafür können die berufstätigen Studierenden Bildungsurlaub einsetzen.

Als Voraussetzung dafür, dass Arbeitgeber ihre Arbeitnehmer für den Besuch von Weiterbildungsangeboten *freistellen*, nennen die Experten die Einschlägigkeit der akademischen Weiterbildung zur beruflichen Tätigkeit sowie das Erwünschtsein bzw. der Nutzen der Weiterbildung auf Seiten des Arbeitgebers. Entwickeln sich die Berufstätigen durch die Weiterbildung von ihrer bisherigen Berufstätigkeit weg, ist nicht mit Freistellungen für den Besuch der Weiterbildungsmaßnahme zu rechnen. Häufiger jedoch bieten Arbeitgeber die Möglichkeit einer flexibleren und auf die Weiterqualifizierungsmaßnahme abgestimmten Arbeitszeitgestaltung.

Die *Weiterbildungsdauer* ist als personen- und lebenssituationsabhängige Variable zu betrachten. Die Experten erachten über einen längeren Zeitraum andauernde Weiterbildungsmaßnahmen als besondere Belastung und Anforderung auf unterschiedlichen Ebenen: physisch, psychisch und organisatorisch. Dennoch lehnen sie einen sehr kurz angelegten Weiterbildungszeitraum eher ab, da zu geballte Anforderungen zum Abbruch einer Weiterbildungsmaßnahme führen können. Ein Studienformat, welches den Studierenden durch flexible Strukturen individuelle zeitliche Spielräume lässt, stellt sich als adäquatestes zeitliches Format heraus. Spielräume in diesem Sinne sind beispielsweise: Lehrveranstaltungen, die wiederholt angeboten werden, Projektarbeit in flexiblen Kleingruppen oder das Angebot mehrerer Prüfungszeiträume.

Selbstlernphasen ermöglichen zwar mehr zeitliche wie räumliche Flexibilität, dennoch bevorzugen Studierende Präsenzphasen. Grund dafür ist eine durch gemeinsame Präsenzzeiten höhere soziale Bindung an das Studium. Präsenzphasen ermöglichen die Bildung von Gruppen, die den Studierenden Halt geben und somit Studienabbrüchen vorbeugen. Eine tatsächliche Erleichterung des Studiums durch Selbstlernphasen tritt nur dann ein, wenn die Studierenden auf das autodidaktische Lernen vorbereitet und entsprechend geschult werden. Ferner erfüllen Selbstlernphasen nur in passenden Dosierungen den Zweck der Erleichterung des Studiums:

sie sollten weder zu lang noch zu umfangreich sein, sondern die Präsenzphasen sinnvoll begleiten und ergänzen. Auch können Selbstlernphasen von Lerngruppen bearbeitet werden.

Als *Gründe für den Abbruch berufsbegleitender Weiterbildungsmaßnahmen* nennen die Experten den Mangel einer tatsächlichen und längerfristigen Vereinbarkeit der Weiterqualifizierung mit Beruf und Familie am häufigsten. Plötzlich eintretende Veränderungen der Lebenssituation, z.B. Schwangerschaft oder Umzug, werden an zweithäufigster Stelle genannt. Inhaltliche und zeitliche Überbeanspruchung durch die Weiterbildung sind laut Experten der dritt- und vierthäufigste Grund für den Abbruch einer Maßnahme. Als weitere mögliche Gründe werden genannt: falsche Vorstellung von der Weiterbildungsmaßnahme, fehlende Unterstützung und fehlende Motivation. Rückblickend auf diese Ergebnisse ist die Konsequenz zu ziehen, dass dem am häufigsten genannten Grund für einen Studienabbruch durch eine adäquate Konzeption des Weiterbildungsangebotes, insbesondere durch die – oben bereits erwähnte – flexible und Freiräume lassende Gestaltung des Weiterbildungskonzeptes vorgebeugt werden kann. Abbrüche aufgrund fehlender Unterstützung, fehlender Motivation oder falscher Vorstellungen können durch ein zielgruppenorientiertes Mentoring vermieden werden, das von den Studierenden sowohl vor als auch während der Weiterbildungsmaßnahme in Anspruch genommen werden kann.

Als besondere *Eingangsvoraussetzungen beruflich Qualifizierter* führen die Experten *Resourcen* wie Praxiserfahrung und praktische Handlungskompetenz, ferner eine hohe Sozialkompetenz und Eingangsmotivation an. Ein zielgruppenadäquates Weiterbildungsangebot sollte die praktische Handlungskompetenz didaktisch integrieren. Die hohe Sozialkompetenz wie Eigenmotivation sind dem Arbeiten in Lerngruppen dienlich. *Schwierigkeiten* dieser Zielgruppe können den Experten zufolge durch die „Lücke“ zwischen dem vorangegangenen und dem neuen Lernprozess entstehen. Selbstgesteuertes Lernen wie auch die Organisation des eigenen Lernprozesses und das wissenschaftliche Arbeiten müssen ggf. zunächst wieder erlernt werden. Entsprechende Vorbereitungskurse bieten eine Möglichkeit, den Studierenden diese Fähigkeiten zu vermitteln. Typische Problemfelder stellen auch die Fächer Mathematik und Englisch dar, in denen ggf. Defizite aufzuholen sind. Auch dafür eignen sich Vor- oder Einstiegskurse. Weiterhin können Prüfungsängste und mangelndes Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit auftreten. Ein zielgruppenadäquates Mentoringkonzept sollte Strategien zum Umgang mit solchen Schwierigkeiten beinhalten.

Literatur

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEDM) vom 10. Dezember 1948. Online: <https://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/358006/publicationFile/3524/AllgErklaerungMenschenRechte.pdf> (21-05-2013).

BAETHGE, M./ SOLGA, H./ WIECK, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin.

BECKER, R./ LAUTERBACH, W. (2008): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: BECKER, R./ LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, 11-45.

BMBF (Hrsg.) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn/ Berlin.

BOURDIEU, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2). Göttingen, 183-198.

EHMKE, T./ JUDE, N. (2010): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: KLIEME, E./ ARTELT, C./ HARTIG, J./ JUDE, N./ KÖLLER, O./ PRENZEL, M./ SCHNEIDER, W./ STANAT, P. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, 231-254.

HEIMBACH-Steins, M. (2008): Das Menschenrecht auf Bildung zwischen Empirie und Normativität. In: HEIMBACH-STEINS, M./ KRUIP, G./ NEUHOFF, K. (Hrsg.): Bildungswege als Hindernisläufe (Forum Bildungsethik 5). Bielefeld, 13-39.

Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 19. Dezember 1966 (ICESCR). Online: <http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/360806/publicationFile/3618/> (21-05-2013).

KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (22-05-2013).

STIEGER, F./ TE POEL, K. (2012): „LBS flex“: Berufsbegleitendes Masterstudium an der Universität Osnabrück – Ergebnisse des ersten Projektjahres. In: VERBUNDPROJEKT MOBILITÄTSWIRTSCHAFT (Hrsg.): Zeit, dass sich was dreht! Das Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft. Erfahrungen, Ergebnisse und aktuelle Fragestellungen aus dem ersten Projektjahr. Braunschweig, 14f. Online: <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/dokumenteundlinks/dokumente/broschuere1jahrverbundprojektklein.pdf> (22-05-2013).

Zitieren dieses Beitrags

TE POEL, K. (2013): Neue Studienformate für neue Zielgruppen im Horizont der Frage nach Bildungsgerechtigkeit. In: *bwp@ Spezial 7 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013*, Workshop 18, hrsg. v. BALS, TH./ ECKERT, M./ DIETRICH, A., 1-13.
Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws18/tepoel_ws18-ht2013.pdf

Die Autorin



Kathrin te Poel

Edith-Stein-Berufskolleg
Am Rolandsbad 4, 33102 Paderborn

E-mail: kathrintepoel@aol.com

Homepage: <http://kathrintepoel.wordpress.com/>