

Anforderungen an berufsbegleitende Weiterbildungs- und Studienangebote zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung unter Berücksichtigung individueller Bildungsbiografien am Beispiel des Projekts „Offene Hochschule Harz“

Ida König

Projekt „Offene Hochschule Harz“

Erstellt im Rahmen des Projekts: "Offene Hochschule Harz – Programmentwicklung, Anrechnungsberatung, Netzwerkbildung". Dabei handelt es sich um ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Projekt im Rahmen des Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen".

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	3
1 Einleitung	3
1.1. Ausgangslage.....	4
1.2. Projekthintergrund	4
1.3. Ziel der Arbeit	6
2 Aus- und Weiterbildung an Hochschulen im Kontext des lebenslangen Lernens.....	8
2.1 Überblick über traditionelle und moderne Karrieretheorien	8
2.2 Das bildungspolitische Konzept des lebenslangen Lernens.....	9
2.3 Hochschulen als Institutionen des lebenslangen Lernens.....	10
2.4 Förderung der Durchlässigkeit als zentrale Herausforderung des lebenslangen Lernens an Hochschulen	13
3 Förderung der Durchlässigkeit im Projekt „Offene Hochschule Harz“	17
3.1 Methodische Vorgehensweise	17
3.2 Bereits umgesetzte Komponenten der Durchlässigkeit im Projekt „Offene Hochschule Harz“	18
3.3 Bildungsbiografien der Studierenden: life-long learners im Fokus.....	20
3.4 Ergebnisse der Studierenden- und Teilnehmer-Befragung	21
4 Implikationen und Handlungsempfehlungen	37
4.1 Zielgruppen für die Programmplanung	37
4.2 Inhaltliche und didaktische Optimierung	38
4.3 Programmmanagement.....	39
4.4 Möglichkeiten der Anrechnung erworbener Kompetenzen.....	40
4.5 Studieneingangsphase	40
4.6 Kommunikation, Distribution und Schnittstellenmanagement.....	41
5 Schlussbetrachtung und Ausblick.....	41
Literaturverzeichnis	43

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Übersicht der im Rahmen des Projekts „Offene Hochschule Harz“ entwickelten Weiterbildungs- und Studienprogramme.....	6
Abb. 2:	Hauptakteure im Rahmen des lebenslangen Lernens an Hochschulen	13
Abb. 3:	Komponenten der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung	14
Abb. 4:	Phasen der Entwicklung zielgruppengerechter berufsbegleitender Aus- und Weiterbildungsprogramme an Hochschulen	16
Abb. 5:	Zusammensetzung der Grundgesamtheit der Online-Befragung	17
Abb. 6:	Maßnahmen zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung im Projekt „Offene Hochschule Harz“	19
Abb. 7:	Motive für die Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsprogrammen des Projekts „Offene Hochschule Harz“	23
Abb. 8:	Hauptmotive für die Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsprogrammen des Projekts „Offene Hochschule Harz“	24
Abb. 9:	Unterstützung durch den Arbeitgeber bei der Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsprogrammen des Projekts „Offene Hochschule Harz“	25
Abb. 10:	Wichtigkeit und Zufriedenheit in Bezug auf verschiedene Erfolgsfaktoren der Aus- und Weiterbildung, Teil 1 von 2	28
Abb. 11:	Wichtigkeit und Zufriedenheit in Bezug auf verschiedene Erfolgsfaktoren der Aus- und Weiterbildung, Teil 2 von 2	29
Abb. 12:	Index aus Wichtigkeit und Zufriedenheit in Bezug auf verschiedene Erfolgsfaktoren der Aus- und Weiterbildung.....	31
Abb. 13:	Gesamtzufriedenheit mit der Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsprogrammen des Projekts „Offene Hochschule Harz“	32
Abb. 14:	Informationskanäle für die berufsbegleitende Aus- und Weiterbildung	36

1 Einleitung

1.1. Ausgangslage

„Bildung ist ein Schlüssel zu einer hoffnungsvollen Zukunft.“ (Zukunftsinstitut GmbH, o. J.) Nicht nur die berufliche oder akademische Erstausbildung ist in Deutschlands Bildungslandschaft von zentraler Bedeutung, sondern auch die Weiterbildung in allen Lebensphasen boomt.

Die Grenzen zwischen Beruf, Bildung und Freizeit verlieren dabei in der modernen Wissensgesellschaft zunehmend an Trennschärfe. Klassische Erwerbs- und Bildungsbiografien werden immer häufiger durch vielfältige bildungsbiografische Erfahrungen abgelöst, die einen Paradigmenwechsel in der Lernkultur erfordern, um den sich verändernden Bedürfnissen sowohl in der Arbeitswelt als auch in Aus- und Weiterbildung gerecht zu werden.

Die wissenschaftliche bzw. akademische Weiterbildung ist ein Teilbereich der Möglichkeiten des lebenslangen Lernens, der zunehmend an Bedeutung gewinnt. Das Projekt „Offene Hochschule Harz“ hat es sich im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zur Aufgabe gemacht, durch die Konzeption und Implementierung von bedarfsgerechten Weiterbildungsangeboten neuartige Wege der wissenschaftlichen Weiterbildung zu ermöglichen. Elementar ist dabei die Frage, welche Anforderungen in der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext individueller Bildungsbiografien berücksichtigt werden müssen, um bestehende Programme zu optimieren und zukünftige Programme bedarfsgerecht entwickeln zu können. Dieser Frage geht die vorliegende Untersuchung nach.

1.2. Projekthintergrund

Im Jahr 2008 haben Bund und Länder die Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ ins Leben gerufen. Ziel ist es, Bildung für Bürgerinnen und Bürger über alle Lebensphasen hinweg zugänglich zu machen und berufliche und akademische Bildung verstärkt zu verzahnen (vgl. BMBF, 2016).

Bestandteil dieser Initiative ist auch der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, der innovative Angebote in Form von Projekten fördert, die eines oder mehrere der folgenden Innovationsfelder im Bereich der akademischen bzw. wissenschaftlichen Weiterbildung adressieren (vgl. Hanft et al., 2015b):

1. Erschließung neuer Zielgruppen an deutschen Hochschulen, welche nicht zu den klassisch-Studierenden zählen, bspw. Berufstätige, berufsbegleitend Studierende, Personen mit familiären Verpflichtungen oder Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung
2. Entwicklung neuer Lernformate, bspw. in Form von Angeboten des Blended Learning
3. Schaffung neuartiger Organisationsstrukturen im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung, z. B. in Form von Weiterbildungszentren
4. Bildung neuer Kooperationen, insbesondere mit anderen Hochschulen, aber auch mit weiteren Institutionen wie bspw. Kammern, Verbänden, Einrichtungen der Wirtschaftsförderung und Verwaltungseinrichtungen

Im Rahmen des o. g. Bund-Länder-Wettbewerbs wird auch das Projekt „Offene Hochschule Harz – Programmentwicklung, Anrechnungsberatung, Netzwerkbildung“ durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Im Vordergrund des Projekts steht die Zielstellung, Personen, denen eine akademische Qualifizierung bzw. Weiterbildung in Vollzeit nicht möglich ist, die Chance zu geben, diese neben ihrer beruflichen Tätigkeit und/oder neben den familiären Verpflichtungen zu realisieren. Dies schließt explizit auch Weiterbildungsinteressierte ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung ein.

Dazu wurden in der ersten Förderphase drei nachfrageorientierte und bedarfsgerechte Weiterbildungs- bzw. Studienprogramme konzipiert und erprobt (siehe Abbildung 1):

Berufsbegleitendes Bachelorstudium Wirtschaftsingenieurwesen (WING)	Zertifikatskurs Energie- und Versorgungsmanager (EVM)	Zertifikatskurse Wirtschaftsförderung (WIFÖ)
<ul style="list-style-type: none"> • Start im April 2015 • 9-semesteriger Bachelorstudiengang • Etablierung an der HS Harz als kostenpflichtiges Angebot außerhalb des Projekts seit September 2016 	<ul style="list-style-type: none"> • Start im Januar 2014 • zwölfmonatiger Zertifikatskurs • umfasst insgesamt 20 Module • Etablierung an der HS Harz als kostenpflichtiges Angebot außerhalb des Projekts seit Januar 2016 	<ul style="list-style-type: none"> • Start im Juni 2014 • jeweils sechsmonatige Zertifikatskurse • umfasst insgesamt drei eigenständige Zertifikatskurse mit jeweils vier Modulen • Etablierung an der HS Harz als kostenpflichtiges Angebot außerhalb des Projekts seit Oktober 2016

Abb. 1: Übersicht der im Rahmen des Projekts „Offene Hochschule Harz“ entwickelten Weiterbildungs- und Studienprogramme

Derzeit (Stand: März 2017) befindet sich das Projekt in der zweiten Förderphase, in der die weiterführende Erprobung bzw. Optimierung aller drei Programme, deren nachhaltige Implementierung sowie ihre strukturelle und organisatorische Verankerung in bereits bestehende Hochschulstrukturen an allen drei Fachbereichen bzw. fachbereichsübergreifend im Fokus steht. In allen drei Programmbereichen werden bereits kostenpflichtige Angebote an der Hochschule Harz realisiert. Diese liegen jeweils außerhalb der Strukturen des Projekts „Offene Hochschule Harz“.

1.3. Ziel der Arbeit

Im Rahmen wissenschaftlicher Fragestellungen wurde in der ersten Förderphase des Projekts „Offene Hochschule Harz“ eruiert, wie sich die individuellen Bildungsbiografien der Teilnehmer aus den drei verschiedenen Weiterbildungsangeboten darstellen, auf welche positiven und negativen Erfahrungen sie dabei in Bezug auf die Weiterbildung zurückblicken können und welche Anforderungen und Herausforderungen sich daraus für berufsbegleitende Weiterbildung als Bestandteil lebenslangen Lernens ableiten lassen (vgl. König, 2016;

Schramm, 2017; Tyll, 2016). Die Erhebung der Daten erfolgte nicht programmübergreifend, sondern wurde für jedes der drei Weiterbildungsangebote mit individuellen Instrumenten durchgeführt.

Die vorliegende Arbeit knüpft an diese Ergebnisse der ersten Förderphase an. Ziel ist eine einheitliche Betrachtung der Anforderungen an berufsbegleitende Weiterbildungs- und Studienangebote, die alle drei Weiterbildungs- und Studienprogramme (siehe Abbildung 1) gleichermaßen berücksichtigt und vergleichende Schlüsse zwischen ihnen zulässt. Der Fokus liegt dabei auf der Förderung der Durchlässigkeit im Rahmen lebenslangen Lernens. Folgende Kernfragen sollen im Rahmen der wissenschaftlichen Untersuchung beantwortet werden:

- Welche Typen von life-long learners (zum Begriff siehe Kapitel 2.3) nehmen an den entwickelten Weiterbildungs- und Studienangeboten teil?
- Welche Motive führen dazu, eine berufsbegleitende Weiterbildung oder ein berufsbegleitendes Studium aufzunehmen?
- Welche Faktoren sind im Rahmen des lebenslangen Lernens an der Hochschule Harz ausschlaggebend für den Erfolg beruflicher Weiterbildungs- und Studienprogramme?
- Wie zufrieden sind die Teilnehmer in Bezug auf diese Erfolgsfaktoren derzeit?
- Mit welchen Herausforderungen sehen sich die Teilnehmer in der akademischen Aus- und Weiterbildung an der Hochschule Harz konfrontiert?
- Welche Optimierungspotenziale ergeben sich daraus für die im Rahmen des Projekts entwickelten Weiterbildungs- und Studienprogramme an der Hochschule Harz?

Die Untersuchung dieser Fragen erfolgt mittels einer anonymisierten Online-Befragung, die ausführliche Darstellung des Studiendesigns sowie der Ergebnisse findet sich in Kapitel 3. Daraus abgeleitete Handlungsempfehlungen werden in Kapitel 4 dargestellt. Im nächsten Abschnitt werden die theoretischen Grundlagen in Bezug auf berufsbegleitendes, lebenslanges Lernen an Hochschulen näher beleuchtet.

2 Aus- und Weiterbildung an Hochschulen im Kontext des lebenslangen Lernens

2.1 Überblick über traditionelle und moderne Karrieretheorien

In den letzten Jahrzehnten haben sich sowohl die individuelle Definition als auch die Bedeutung des Begriffs ‚Karriere‘ maßgeblich verändert. Ursprünglich war das Modell der traditionellen Karriere (**Traditional Career**) vorherrschend. Diese ist durch wenige Arbeitgeberwechsel im Verlauf des Berufslebens gekennzeichnet. Impulse für die Karriereplanung werden dabei in erster Linie durch das Unternehmen gesetzt, weniger durch den Arbeitnehmer selbst als Individuum. Aufgrund der langjährigen Zugehörigkeit zu einem Unternehmen hat die Beziehung zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer einen hohen Stellenwert (vgl. Baruch, 2003; Hall/Moss, 1998).

Die Globalisierung und Veränderungen der Gegebenheiten auf dem Arbeitsmarkt haben jedoch dazu geführt, dass traditionelle Karrieren heute überwiegend durch moderne Karriereemodelle, insbesondere die Boundaryless Career und die Protean Career, abgelöst worden sind (vgl. Sotz-Hollinger, 2009).

ARTHUR prägte 1994 den Begriff und das Konzept der **Boundaryless Career** (vgl. Arthur, 1994), in der erstmals modellhaft eine Entkopplung des Karrierebegriffs von objektiven Erfolgsmaßstäben und unternehmensspezifischen Karrierearrangements erfolgte und die subjektive Gestaltung der Erwerbsbiografie in den Vordergrund rückte (vgl. Kels et al., 2015).

Heute bestimmt im Wesentlichen das Konzept der **Protean Career** das Verständnis des Karriere-Begriffs. Zentrale Elemente von Protean Careers - insbesondere in Abgrenzung zu traditionellen Karrieren - sind dabei folgende (vgl. Hall/Moss, 1998):

- Das Individuum ist der Impulsgeber für die Entwicklung der Karriere, nicht das Unternehmen.
- Die Gestaltung der Karriere erfolgt lebenslang; es zählt weniger das chronologische/biologische Alter, als vielmehr das Set aus Erfahrungen, Kompetenzen etc.
- Die individuelle Weiterentwicklung erfolgt nicht zwingend durch formale Weiterbildung, sondern unter anderem auch durch Prozesse des kontinuierlichen Lernens im Arbeitsalltag.

- Die Sicherheit eines Arbeitsplatzes tritt in den Hintergrund, in den Fokus rückt verstärkt der Aspekt der Employability – und dies unabhängig von einem spezifischen Arbeitgeber.
- Organisationen sind in der Rolle des Arbeitgebers in der Lage, die notwendigen Ressourcen zur Karriereförderung bereitzustellen bzw. zu gestalten. Dazu zählen auch nicht-materielle Ressourcen wie Informationen oder Beziehungen.
- Der Karriereerfolg ist subjektiv und primär von den durch das Individuum gesetzten Zielen abhängig.

Das moderne Konzept der Karriere umfasst damit alle Stationen einer Biografie, so dass auch Aspekte wie die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zunehmend eine Rolle spielen (vgl. Sotz-Hollinger, 2009).

2.2 Das bildungspolitische Konzept des lebenslangen Lernens

Dass Lernprozesse über den gesamten Verlauf der Bildungsbiografie hinweg stattfinden, hat im Laufe der letzten Jahrzehnte auch den bildungspolitischen Diskurs maßgeblich beeinflusst. Seit den 1960er/1970er Jahren hat das Konzept des lebenslangen Lernens mit unterschiedlichen definitorischen Schwerpunkten zunehmend Einzug in die Bildungspolitik auf nationaler und internationaler Ebene gefunden (vgl. Kraus, 2001; zur ausführlichen Darstellung der bildungspolitischen Entwicklung des Begriffs siehe Ebert-Steinhübel, 2013; Krasmann, 2017).

Die Europäische Kommission definiert lebenslanges Lernen dabei wie folgt:

„Alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikation und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgerschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.“ (Europäische-Kommission, 2001, S. 9)

Auf Grundlage dieser allgemeinen Definition sollen im weiteren Verlauf dieser Arbeit folgende Aspekte im Vordergrund stehen, die lebenslanges Lernen als ganzheitliches Bildungskonzept maßgeblich kennzeichnen (vgl. von Felden, 2009):

- Die Notwendigkeit von Lernprozessen ist nicht nur auf Kindheit und Jugend beschränkt, sondern umfasst auch das gesamte Erwachsenenalter.
- Die permanente Bereitschaft zum Lernen ist somit essentielle Voraussetzung, um auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen.
- Selbstbestimmtes und -organisiertes Lernen steht im Mittelpunkt, d. h. Lernprozesse werden durch die Lernenden individuell angestoßen und aktiv gestaltet.
- Lernen findet nicht nur formal und nicht-formal in Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen, sondern darüber hinaus auch informell statt.

2.3 Hochschulen als Institutionen des lebenslangen Lernens

Die berufliche Aus- und Weiterbildung im Erwachsenenalter ist ein wesentlicher Bestandteil moderner Karrierewege. Möglichkeiten der Erwachsenenbildung können unterschiedliche Stationen und Phasen im Rahmen des lebenslangen Lernens umfassen, wenngleich Erwachsenenbildung nach aktuellem Verständnis nur als einer von vielen Teilbereichen des lebenslangen Lernens zu betrachten ist (vgl. Gruber, 2007).

Der Paradigmenwechsel von der Weiterbildung zum lebenslangen Lernen betrifft auch die Hochschul-Landschaft (vgl. Wolter, 2012b). Im Vordergrund steht dabei häufig der Bereich der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. Wird die Annahme zugrunde gelegt, dass Angebote des lebenslangen Lernens sich jedoch in erster Linie an den unterschiedlichen Voraussetzungen und individuellen Bedürfnissen der Nachfragenden orientieren, führt dies in der Konsequenz dazu, dass die Betrachtungsgrenzen zwischen grundständigen Studiengängen und Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung zunehmend aufgeweicht werden (vgl. Hanft et al., 2012). Dieser grundlegende Perspektivwechsel wird auch seitens des Wissenschaftsrates gefordert:

„Universitäre Weiterbildung darf dabei nicht als ein vom „normalen“ Studienbetrieb entkoppeltes Handlungsfeld begriffen werden. Lebenslanges, auch berufsbegleitendes Lernen muss zu einem Leitprinzip werden, von dem her sich die Ausbildungsangebote der Universitäten künftig organisieren, um einem veränderten Bildungsverhalten mit stärker individualisierten Bildungs- und Berufsbiographien und dem Qualifikationsbedarf des Beschäftigungswesens Rechnung tragen zu können. [...] [Im] Kontext des ge-

stuften Studiensystems sollte die traditionelle Unterscheidung zwischen (grundständiger) Erstausbildung und Weiterbildung langfristig an Trennschärfe verlieren.“ (Wissenschaftsrat, 2006, S. 65f.)

Die sogenannten „**life-long learners**“ gewinnen damit verstärkt als Zielgruppe im Hochschulsystem an Bedeutung. Diese umfasst verschiedene Teilgruppen (vgl. Wolter, 2012a):

- Studienanfänger, die älter sind, als es der typischen Altersspanne zur Aufnahme eines Erststudiums entspricht,
- Studierende mit spezifischen Interessen in der Weiterbildung,
- Personen mit unkonventionellen (Bildungs-)Biografien,
- Personen, die durch spezielle Wege und Verfahren eine Zulassung zum Studium erhalten haben,
- Personen, die flexible Studienformen (bspw. in Form eines Fern- oder Teilzeitstudiums) nutzen, sowie
- Personengruppen, die im Hochschulsystem unterrepräsentiert sind.

Im Zusammenhang mit wissenschaftlicher Weiterbildung findet häufig die Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden Erwähnung. Diese grenzen sich von den sog. ‚Normalstudierenden‘ insofern ab, als sie ihr Studium nicht unmittelbar im Anschluss an ihren Schulabschluss beginnen und/oder kein Vollzeitstudium absolvieren (vgl. Banscherus et al., 2016b). Damit sind sie als Teilgruppe der life-long learners zu betrachten.

Eine Typologisierung der life-long learners kann auch anhand von Merkmalen vorgenommen werden, die den biografischen Hintergrund stärker in den Fokus rücken. GEFFERS und WOLTER differenzieren die folgenden Typen erwachsener Lernender (vgl. Geffers/Wolter, 2013 und Wolter, 2012a):

- **Second Chance Learners:** Studierende des Zweiten oder Dritten Bildungswegs, deren Zugang zur Hochschule nicht über klassische Wege wie das Abitur führt.
- **Equity Groups:** Personengruppen, die anhand diverser Merkmale wie Geschlecht, Behinderung oder Migrationshintergrund an Hochschulen unterrepräsentiert sind.

- **Deferrers:** Studierende, die nicht unmittelbar nach Erwerb der Zugangsvoraussetzungen mit dem Studium beginnen, sondern bspw. vorher eine Berufsausbildung absolvieren, erwerbstätig sind oder familiären Verpflichtungen nachkommen.
- **Recurrent Learners:** Studierende, die an die Hochschule zurückkehren, um einen weiteren akademischen Abschluss zu erwerben.
- **Returns:** Personen, die ihr Studium nach Abbruch oder Unterbrechung wieder aufnehmen bzw. fortsetzen.
- **Refreshers:** Studierende, für die als Motiv zur Teilnahme an akademischen Weiterbildungsangeboten vor allem die Erweiterung von Kompetenzen und Wissen im Vordergrund steht.
- **Learners in later life:** Personen, die sich im Ruhestand befinden und an akademischen Aus- und Weiterbildungsangeboten teilnehmen.

Lebenslanges Lernen ist folglich stets mit dem Verlauf der individuellen Bildungsbiografie und den dabei zugrunde liegenden Motiven, Herausforderungen und Rahmenbedingungen verknüpft und ist somit „[...] *Dreh- und Angelpunkt eines neuen Lernverständnisses*“ (Krausemann, 2017, S. 48).

Verstehen Hochschulen sich als Institutionen des lebenslangen Lernens, müssen sie ihre Angebote entsprechend an den Bedürfnissen der heterogenen o. g. Zielgruppen und Lerntypen ausrichten. Die Verzahnung von Studium, Lehre und Weiterbildung im Sinne eines bedarfsgerechten Angebotsspektrums involviert insbesondere drei Akteure (siehe Abbildung 2): die Hochschulen als Anbieter, die Lehrenden als Ausführende sowie die Lernenden als Nachfrager der geschaffenen Angebote (vgl. Hanft et al., 2015b):

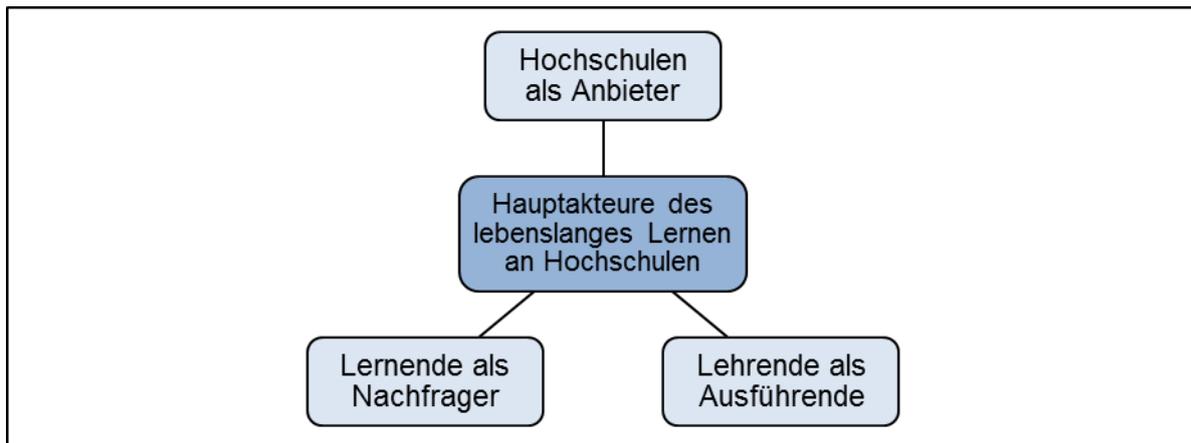


Abb. 2: Hauptakteure im Rahmen des lebenslangen Lernens an Hochschulen

2.4 Förderung der Durchlässigkeit als zentrale Herausforderung des lebenslangen Lernens an Hochschulen

Die Mehrheit der europäischen Hochschulen kann einer Studie zufolge mittlerweile eine Strategie des lebenslangen Lernens vorweisen (vgl. Gaebel et al., 2015). Die Konzeption, Umsetzung und strategische Planung von Angeboten des lebenslangen Lernens stellt Hochschulen dabei vor vielfältige neue Herausforderungen. Insbesondere die Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung - und damit die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen - ist ein komplexes Feld, das hochschulpolitisch in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Banscherus et al., 2014).

Die Förderung der Durchlässigkeit ist idealerweise als erweitertes Konzept zu verstehen, das über die Übergangsphase zwischen Berufstätigkeit/Ausbildung und Studium in Form von studienvorbereitenden Unterstützungsangeboten, bspw. Informations-/Beratungsangebote und Brückenkurse, und Regularien der Hochschulzulassung bzw. des Hochschulzugangs hinaus geht und zusätzlich auch die Phase des Studiums selbst betrifft (vgl. Banscherus et al., 2014, siehe Abbildung 3):

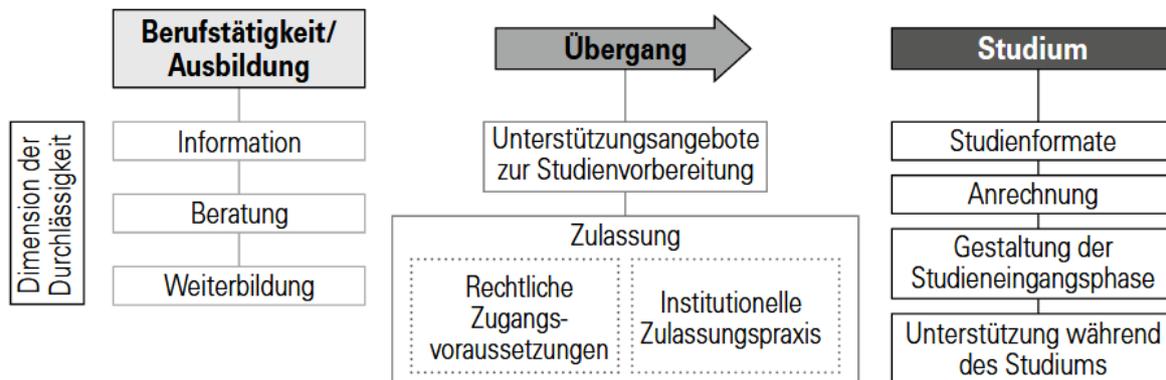


Abb. 3: Komponenten der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung (Quelle: Banscherus et al., 2014, S. 23)

Die Öffnung für nicht-traditionell Studierende bzw. life-long learners umfasst daher im Verständnis dieses erweiterten Ansatzes ebenso die folgenden Bereiche (vgl. Hanft et al., 2015b; Banscherus et al., 2014; Banscherus et al., 2016a; Euler / Severing, 2015; Hanft et al., 2016):

Schaffung neuer, flexibler Studienformate:

Neue Zielgruppen erfordern angepasste, moderne Formen der Lehre und des Lernens. Dazu zählen neben berufsbegleitenden Studiengängen und modular aufgebauten Kursen mit Präsenzphasen an den Wochenenden bspw. auch Angebote des E-Learning und Blended Learning oder Möglichkeiten des Fernstudiums. Damit einhergehend ist die Flexibilisierung von Studienformaten ebenfalls zu fördern, so dass u. A. die Vereinbarkeit von Familie, Studium und Beruf unterstützt wird, bspw. in Form von berufsbegleitenden oder Teilzeit-Studiengängen.

Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen:

Neue Zielgruppen, insbesondere bereits Berufstätige, bringen häufig bereits ein breites Set an außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen mit, wenn sie ihre akademische Aus- oder Weiterbildung beginnen. Modelle für die Anrechnung dieser Kompetenzen auf zu erbringende akademische Lernleistungen sind daher ein zentraler Bestandteil zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen Beruf bzw. beruflicher Bildung und Hochschulbildung.

Gestaltung der Studieneingangsphase:

Die Studieneingangsphase legt die Basis für den Studienerfolg bzw. insbesondere auch für die Vermeidung eines Studienabbruchs. Angebote, die speziell auf die zielgruppenspezifischen Bedürfnisse ausgerichtet sind, sind daher essentiell. Dazu zählen bspw. Vorbereitungskurse zu Themen wie dem wissenschaftlichen Arbeiten, Einführungswochen oder -tage etc.

Unterstützung während des Studiums:

Nicht-traditionell Studierende / life-long learners benötigen zum Teil eine intensivere Unterstützung in allen Belangen rund um das Studium, als es Normalstudierende in der Regel tun. Adäquate Angebote können z. B. in Form von Mentoring- oder Tutoren-Programmen bis hin zu regelmäßigen Kolloquien/Feedbackgesprächen realisiert werden. Zu den Unterstützungsangeboten gehören aber auch die Öffnungszeiten zentraler Hochschuleinrichtungen und der Zugang zu Informationen auf der Hochschulwebsite.

Damit der Erfolg entsprechender Angebote des lebenslangen Lernens gewährleistet werden kann, sind zusätzlich zu den o. g. Bereichen auch Anpassungen in Bezug auf die Lehre, insbesondere didaktische Ansätze, und die Curricula, vorzunehmen (vgl. Heese/Rappenglück, 2017; Jütte, 2015), denn:

„Zielgruppengerecht lässt sich die wissenschaftliche Lehre nur gestalten, wenn sie vom Lernen her gedacht wird.“ (Wildt, 2014, S. 10)

Die Entwicklung zielgruppengerechter Programme umfasst verschiedene Phasen von der Programmplanung über deren Entwicklung bis hin zum Programmmanagement (siehe Abbildung 4):

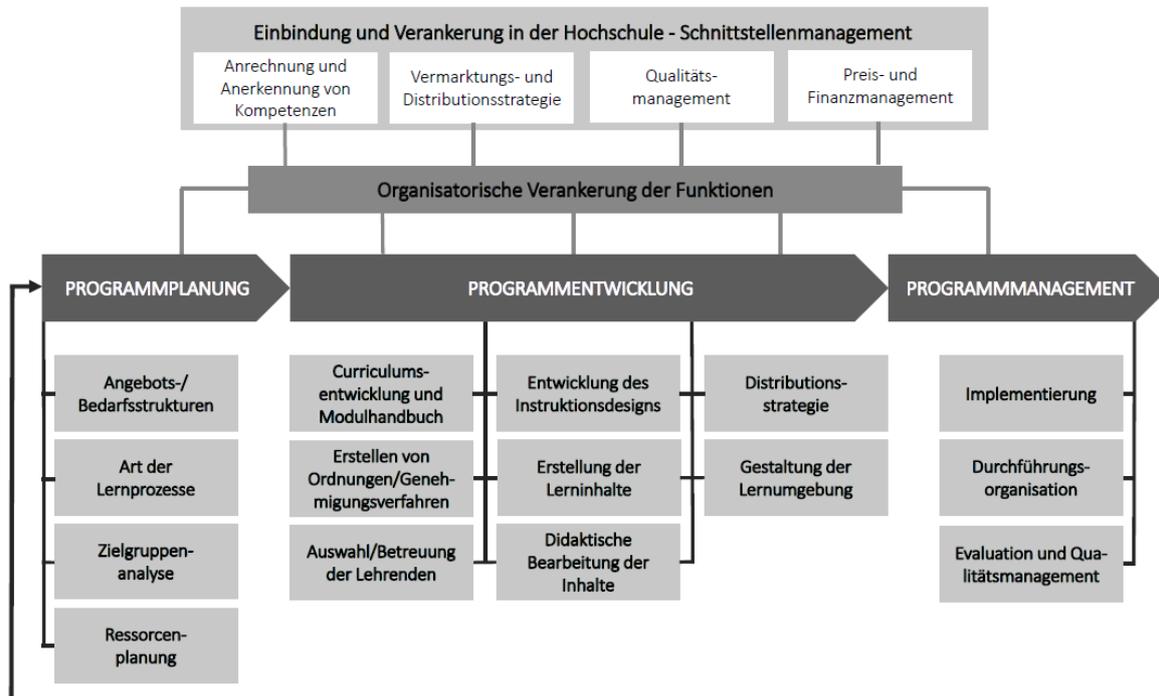


Abb. 4: Phasen der Entwicklung zielgruppengerechter berufsbegleitender Aus- und Weiterbildungsprogramme an Hochschulen (Quelle: Hanft et al., 2016, S. 105)

Ausgangspunkt sind hierbei stets detaillierte Kenntnisse über die Zielgruppen, ihre Bedarfe bzw. Bedürfnisse und die zur Verfügung stehenden Ressourcen (vgl. Hanft et al., 2016). Im Bereich der Programmentwicklung sind dann auch die Lehrenden als Hauptakteure des lebenslangen Lernens an Hochschulen (siehe Abbildung 2) aktiv zu involvieren. Eine der zentralen Herausforderungen im Zuge der Programmentwicklung besteht darin, der Tatsache Rechnung zu tragen, dass die Studierenden zunehmend individuelle und ausdifferenzierte Bildungsbiografien und in hohem Maße heterogene Kompetenzprofile aufweisen (vgl. Hanft et al., 2012). Gleichzeitig bewegt sich die Lehre stets im Spannungsfeld zwischen Praxis- und Wissenschaftsorientierung.

3 Förderung der Durchlässigkeit im Projekt „Offene Hochschule Harz“

3.1 Methodische Vorgehensweise

Zur Beantwortung der in Kapitel 1.3 formulierten Kernfragen diente eine empirische Vollerhebung aller Absolventen und derzeitigen Teilnehmer der drei Studien- und Weiterbildungsprogramme. Die Rekrutierung der Studienteilnehmer erfolgte aktiv, d. h. alle Studierenden bzw. Kursteilnehmer wurden per E-Mail zur Teilnahme an der Studie eingeladen. Dabei wurden sowohl die Teilnehmer bereits abgeschlossener Kurse aus der ersten Förderphase als auch Studierende und Kursteilnehmer aus den bereits zum wiederholten Male angebotenen Kursen angeschrieben. Die Stichprobe setzt sich damit wie folgt zusammen (siehe Abbildung 5):

Weiterbildungs-/Studienangebot	Anzahl der zur Studie eingeladenen Teilnehmer
Berufsbegleitender Bachelorstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen (WING)	30
Zertifikatskurs Energie- und Versorgungsmanagement (EVM)	26
Zertifikatskurse Wirtschaftsförderung (WIFÖ)	32

Abb. 5: Zusammensetzung der Grundgesamtheit der Online-Befragung

Um eine größtmögliche Vergleichbarkeit zwischen den drei oben aufgeführten Teilgruppen zu gewährleisten und unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die potenziellen Teilnehmer sich überwiegend nicht vor Ort befinden, erfolgte die Erhebung in Form einer quantitativen, anonymen Online-Befragung, die im März 2017 durchgeführt worden ist.

In Vorbereitung auf die Erstellung des Fragebogens wurde zunächst ein Überblick über den Status Quo verschiedener Komponenten zur Förderung der Durchlässigkeit innerhalb des Projekts „Offene Hochschule Harz“ erarbeitet (siehe Kapitel 3.2). In die Konzeption des Fragebogens sind darüber hinaus neben den in Kapitel 2 erläuterten Theoriegrundlagen auch die Ergebnisse bisheriger Evaluationen sowie der Erhebung der Bildungsbiografien in der ersten Förderphase des Projekts eingeflossen (vgl. Tyll, 2016; Schramm, 2016; König, 2016). Der entwickelte Fragebogen deckte inhaltlich verschiedene Themenkomplexe ab:

- Motive für die Teilnahme am jeweiligen Weiterbildungs-/Studienangebot,
- Unterstützung durch den Arbeitgeber,
- Erfolgsfaktoren der berufsbegleitenden Weiterbildung,
- Zufriedenheit in Bezug auf die verschiedenen Erfolgsfaktoren,
- Informationskanäle in Bezug auf Möglichkeiten der beruflichen Weiterbildung sowie
- Soziodemografische Angaben.

Methodisch wurde ein Mix aus geschlossenen und offenen Fragen gewählt, um den Probanden die Möglichkeit zu geben, auch über vorgegebene Antwortkategorien hinaus ihre Einstellungen/Standpunkte/Meinungen zu verdeutlichen und die quantitative Befragung dadurch um qualitative Aspekte ergänzen zu können.

3.2 Bereits umgesetzte Komponenten der Durchlässigkeit im Projekt „Offene Hochschule Harz“

Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zielt, wie in Kapitel 1.2 dargestellt, darauf ab, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern (vgl. Hanft et al., 2015b) und gilt in Bezug auf dieses Ziel als wichtigstes Programm im bildungspolitischen Kontext auf nationaler Ebene (vgl. Banscheraus et al., 2014). Die Aktivitäten innerhalb des Projekts „Offene Hochschule Harz“ sind folglich ebenfalls als Angebote des lebenslangen Lernens einzuordnen. Abbildung 6 gibt einen Überblick über die Ansätze zur Öffnung für life-long learners – und somit auch nicht-traditionell Studierende –, die in den drei entwickelten Angeboten der akademischen Aus- und Weiterbildung an der Hochschule Harz bereits erfolgreich erprobt worden sind und derzeit in den festen Regelbetrieb der Hochschule außerhalb der Strukturen des Projekts „Offene Hochschule Harz“ eingegliedert werden:

Komponenten der Durchlässigkeit	Maßnahmen im berufsbegleitenden Bachelorstudium Wirtschaftsingenieurwesen	Maßnahmen im Zertifikatskurs Energie- und Versorgungsmanager	Maßnahmen in den Zertifikatskursen Wirtschaftsförderung
Flexible Studien-/ Kursformate	Das Studium ist als berufsbegleitendes Format konzipiert. Labore runden das Angebot neben Präsenz- und Selbstlernphasen ab.	Der Zertifikatskurs umfasst eine Kombination aus Präsenzphasen, Selbststudium, E-Learning und Blended Learning. Labore und Exkursionen runden das Angebot ab.	Die Zertifikatskurse umfassen eine Kombination aus Präsenzphasen, Selbststudium, E-Learning und Blended Learning. Die Module der Kurse können auch einzeln belegt werden.
Möglichkeiten der Anrechnung	Eine Ordnung zur pauschalen Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen wird derzeit erarbeitet, Möglichkeiten der pauschalen Anrechnung im Umfang von maximal 90 ECTS werden bereits im Rahmen von Kooperationsverträgen mit 5 Technikerschulen realisiert (siehe dazu Franke, o. J.; Roland, 2014), zusätzlich erfolgen Anrechnungen auf individueller Basis.	Eine Anrechnung erfolgt in erster Linie im Hinblick auf einen anschließenden akademischen Abschluss: maximal 35 ECTS können auf ein berufsbegleitendes Bachelorstudium der Fachrichtung Wirtschaftsingenieurwesen angerechnet werden. Die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf den Zertifikatskurs erfolgt bislang auf Einzelfallbasis.	Eine Anrechnung erfolgt in erster Linie im Hinblick auf einen anschließenden akademischen Abschluss: maximal 20 ECTS können auf ein berufsbegleitendes Masterstudium der Fachrichtung Wirtschaftsförderung angerechnet werden. Die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf den Zertifikatskurs erfolgt bislang auf Einzelfallbasis.
Unterstützungsangebote vor Studien-/Kursbeginn	Es wird ein Mathematik-Vorkurs angeboten (siehe dazu Gerbracht/Franke, 2015).	Es wird ein Mathematik-Vorkurs angeboten.	Bislang keine; ein Vorbereitungskurs zum wissenschaftlichen Arbeiten ist in der Diskussion
Gestaltung der Studien-/Kurseingangsphase	Keine speziellen Angebote		
Unterstützung während des Studiums/Kurses	Neben dem Studiengangsleiter gibt es feste Ansprechpartner für alle organisatorischen Belange.	Neben dem wissenschaftlichen Leiter gibt es einen festen Ansprechpartner für alle organisatorischen Belange.	Neben dem wissenschaftlichen Leiter gibt es einen festen Ansprechpartner für alle organisatorischen Belange.

Abb. 6: Maßnahmen zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung im Projekt „Offene Hochschule Harz“

3.3 Bildungsbiografien der Studierenden: life-long learners im Fokus

In Vorbereitung auf die quantitative Erhebung (siehe dazu Kapitel 3.4) erfolgte eine qualitative Betrachtung der in der ersten Projektphase erhobenen Daten zu den Bildungsbiografien der Studierenden bzw. Kursteilnehmer über alle drei entwickelten Programme hinweg (zu den Ergebnissen vgl. Tyll, 2016; Schramm, 2016; König, 2016). Es stand vor allem die Frage im Vordergrund, inwiefern es Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf den Verlauf der Bildungsbiografien gibt und welche Typen von life-long learners folglich in den Programmen vertreten sind. Gleichzeitig dienten die Erhebungen der Bildungsbiografien als Grundlage für die Gestaltung des Fragebogens im Rahmen der schriftlichen Befragung. Folgende zentralen Erkenntnisse sind dabei festzuhalten:

Heterogene Phasen im Verlauf der Bildungsbiografien

Die Studierende und Teilnehmer aller drei Programme befinden sich im Verlauf ihrer Bildungsbiografien in verschiedenen Phasen. Deutlich wird dies insbesondere in den Programmen der Zertifikatskurse, deren Teilnehmer überwiegend bereits vor längerer Zeit eine Berufsausbildung abgeschlossen haben und seit mehreren Jahren im Berufsleben stehen.

Obwohl die Zulassung zu den Zertifikatskursen keinen akademischen Abschluss voraussetzt, ist auffällig, dass insbesondere im Bereich der Wirtschaftsförderungs-Zertifikatskurse ein Großteil der Teilnehmer ein Studium abgeschlossen hat. In vielen Fällen liegt der akademische Abschluss bereits mehrere Jahre zurück, alle Teilnehmer stehen voll im Berufsleben. Teilweise sind die Bildungsbiografien aufgrund der einzelnen fachfremden Bildungsstationen als unkonventionell einzustufen. Im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen ist die Zielgruppe als vergleichsweise homogen zu betrachten, hier überwiegen Studierende, die vor der Aufnahme des Studiums eine Techniker Ausbildung absolviert haben.

Unterrepräsentierte Teilgruppen

Im Gegensatz zu den Studierenden in den grundständigen Studiengängen an der Hochschule Harz ist ein Großteil der Teilnehmer der drei im Projekt „Offene Hochschule Harz“ entwickelten Weiterbildungsprogramme älter als 25 Jahre. Im Bachelorstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen ist gleichzeitig der Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund vergleichsweise hoch (vgl. Schramm, 2016).

Breit gefächerte Motive für die akademische Weiterbildung

Die Studierenden bzw. Kursteilnehmer verfolgen mit der akademischen Weiterbildung jeweils spezifische Weiterbildungsinteressen, die in den meisten Fällen über die akademische Qualifikation im Sinne des Erwerbs eines akademischen Titels hinausgehen und sowohl interessen- als auch jobbezogen sind.

Verschiedene Typen der life-long learners

Die Studierenden und Kursteilnehmer lassen sich den life-long learners zuordnen. Dies ist insofern wenig überraschend, als es den Zielgruppen entspricht, die im Rahmen des Projekts adressiert werden sollen. Betrachtet man die Typologisierung erwachsener Lernender (siehe dazu Kapitel 2.3), so dominieren in den drei Programmen folgende Typen:

- **Deferers:** Die Teilnehmer in allen drei Programmen sind diesem Typus zuzuordnen, da vor der Aufnahme des Studiums bzw. der Zertifikatskurse weitere Stationen der Bildungsbiografie (wie die Berufsausbildung und/oder ein Studium) standen.
- **Second Chance Learners:** Insbesondere im WING-Studiengang überwiegt dieser Typus an Studierenden, da der Zugang zur Hochschule mehrheitlich nicht über das Abitur führte.
- **Recurrent Learners:** Dieser Typus ist insbesondere in den WIFÖ-Zertifikatskursen zu finden, da dort ein Großteil der Teilnehmer bereits einen akademischen Abschluss vorweisen kann.

Die vergleichsweise große Heterogenität der drei Teilnehmergruppen im Hinblick auf ihre bildungsbiografischen Besonderheiten hat sich im Rahmen des Projekts „Offene Hochschule Harz“ als komplexes Anforderungsfeld für alle beteiligten Akteure erwiesen.

3.4 Ergebnisse der Studierenden- und Teilnehmer-Befragung

Von 88 eingeladenen Studierenden bzw. Kursteilnehmern haben sich 18 an der Online-Befragung beteiligt, davon 5 Studierende des Wirtschaftsingenieurwesens, 5 Teilnehmer des Zertifikatskurses Energie- und Versorgungsmanagement und 8 der Zertifikatskurse Wirtschaftsförderung. Dies entspricht einer Rücklaufquote von insgesamt 20,5 Prozent.

Die statistische Auswertung erfolgte aufgrund des kleinen Stichprobenumfangs überwiegend in deskriptiver Form. Signifikanztests wurden bei der Auswertung automatisiert ausgewiesen. In Anbetracht der kleinen Fallzahlen wird die Signifikanz von Ergebnissen nachfolgend aber nur dann erwähnt, wenn sie aufgrund der bisherigen Erfahrungen in den drei Ausbildungs- bzw. Weiterbildungsprogrammen inhaltlich plausibel erscheinen. Nennungen der Probanden bei offenen Fragen sind als qualitative Daten zu betrachten. Die Ergebnisse der Befragung können im Detail auf der Projekt-Website unter <https://www.hs-harz.de/hochschule/dokumente/downloads-hochschulprojekte/#c23712> eingesehen werden.

3.4.1 Soziodemografische Merkmale der Stichprobe

Die Stichprobe (n=18) ist durch folgende soziodemografischen Merkmale gekennzeichnet:

- **Alter:** Die Befragten sind zwischen 25 und 57 Jahre alt. Das arithmetische Mittel liegt in der Stichprobe bei 39,6 Jahren (WING: 30,2 Jahre / EVM: 46,0 Jahre / WIFÖ: 41,4 Jahre), 50% der Probanden sind 35 Jahre alt oder jünger, 50% sind älter als 35 Jahre.
- **Geschlecht:** 14 der Befragten sind männlich, 4 weiblich.
- **Anfahrtsweg:** Der Anfahrtsweg zur Hochschule Harz liegt zwischen 6 km und 600 km, durchschnittlich beträgt er über alle Teilgruppen hinweg 167,7 km. Auffällig ist insbesondere der (gemessen am arithmetischen Mittel) überdurchschnittlich weite Anfahrtsweg der Wirtschaftsförderer (228,3 km) im Vergleich zu den WING-Studierenden (78,8 km) und den EVM-Teilnehmern (159,6 km). Deutliche Unterschiede sind auch zwischen dem durchschnittlichen Anfahrtsweg der männlichen Probanden (202,9 km) und dem der befragten Frauen (44,5 km) zu verzeichnen.
- **Abschluss:** 8 Probanden verfügen über einen Realschulabschluss, 11 Probanden über (Fach-)Abitur, 1 Proband hat die Berufsakademie abgeschlossen. 7 Probanden haben einen Diplom- oder Masterabschluss, 5 Probanden gaben einen sonstigen Abschluss an. Mehrfachantworten waren möglich.
- **Berufstätigkeit:** 17 der 18 Probanden sind in Vollzeit berufstätig, ein EVM-Teilnehmer arbeitet in Teilzeit. Keiner der Probanden ist folglich zum aktuellen Zeitpunkt arbeitssuchend.
- **Anzahl der Kinder im Haushalt:** Die Mehrheit der Befragten lebt in einem Haushalt ohne Kinder unter 18 Jahren (72%).

3.4.2 Motive für die berufsbegleitende Aus- und Weiterbildung an der Hochschule Harz

Über alle drei Weiterbildungsprogramme hinweg betrachtet, haben sich die befragten Personen insbesondere aus folgenden Gründen für die Teilnahme an einem der drei Programme entschieden (siehe Abbildung 7, Mehrfachnennungen möglich):

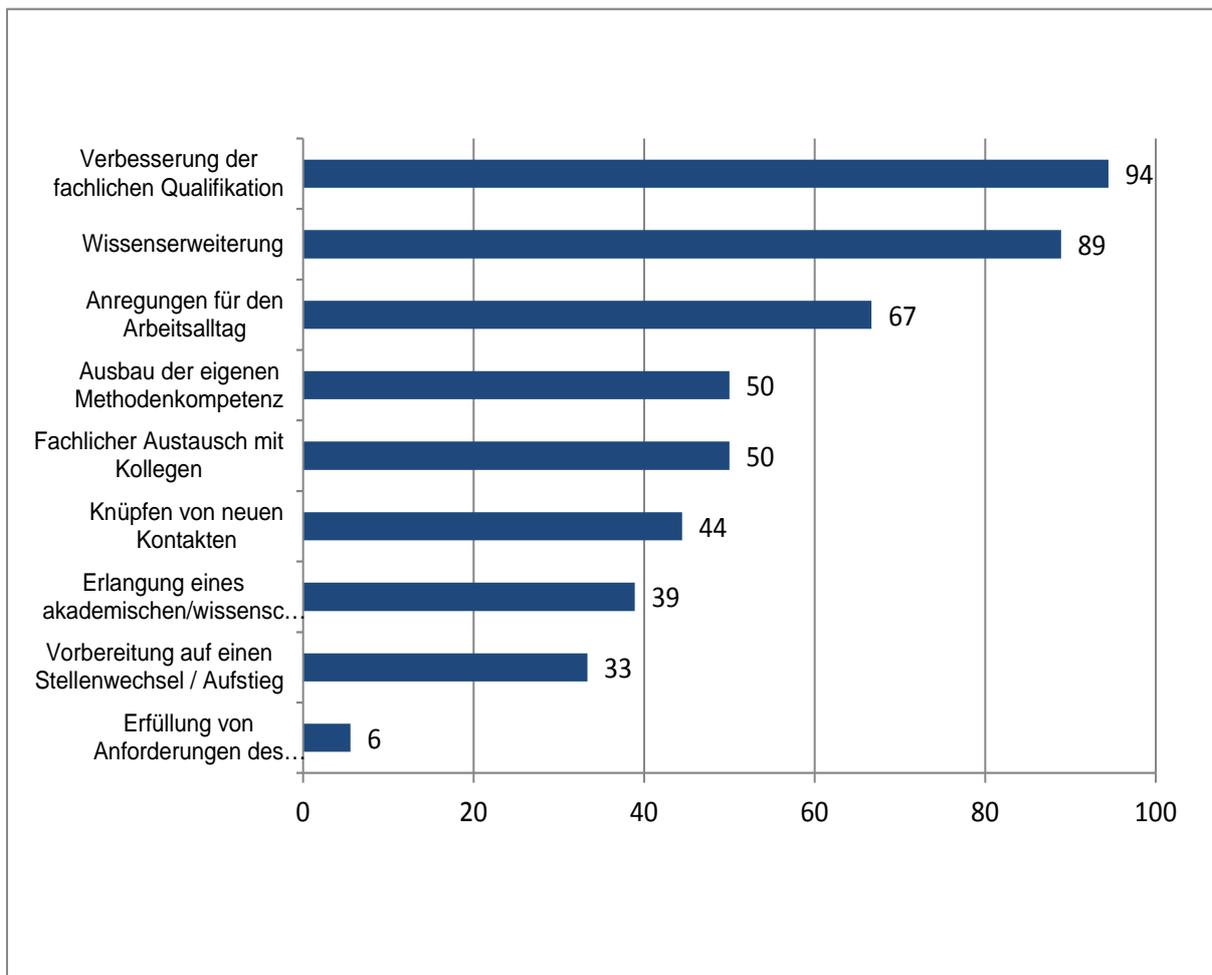


Abb. 7: Motive für die Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsprogrammen des Projekts „Offene Hochschule Harz“

Die Probanden wurden außerdem danach gefragt, welches Motiv für sie dabei am wichtigsten war (siehe Abbildung 8, Einfachnennung):

WING (n=5)	EVM (n=5)	WIFÖ (n=8)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wissenserweiterung (40%) ▪ Erlangung eines akademischen/wissenschaftlichen Abschlusses (40%) ▪ Vorbereitung auf einen Stellenwechsel/Aufstieg (20%) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbesserung der fachlichen Qualifikation (80%) ▪ Wissenserweiterung (20%) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbesserung der fachlichen Qualifikation (38%) ▪ Wissenserweiterung (38%) ▪ Anregungen für den Arbeitsalltag (25%)

Abb. 8: Hauptmotive für die Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsprogrammen des Projekts „Offene Hochschule Harz“

Die Erweiterung des eigenen Wissens spielt in allen drei Teilgruppen eine wesentliche Rolle. Die Verbesserung der fachlichen Qualifikation steht darüber hinaus insbesondere in den beiden Zertifikatskurs-Programmen im Vordergrund, während die WING-Studierenden sich vor allem für das Studium entschieden haben, um einen Abschluss zu erlangen oder sich auf einen Stellenwechsel bzw. beruflichen Aufstieg vorzubereiten.

3.4.3 Formen der Unterstützung durch den Arbeitgeber

Wie in Kapitel 2.1 dargestellt, erfolgt die Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsprogrammen heute häufig auf eigenen Wunsch des Arbeitnehmers und wird nicht durch den Arbeitgeber veranlasst. Die Formen der Unterstützung durch den Arbeitgeber sind dabei jedoch vielfältig. 22 Prozent der Befragten erhalten keine Unterstützung durch ihren Arbeitgeber, die Möglichkeit, von der beruflichen Tätigkeit für die Teilnahme an den Präsenzphasen und/oder Prüfungen freigestellt zu werden, hat jedoch der überwiegende Teil. Eine Beteiligung an den Kosten erfolgt in 39 Prozent der Fälle. 17 Prozent der Probanden erhalten zudem ideelle sowie inhaltliche oder fachliche Unterstützung im Rahmen von Projektarbeiten (siehe Abbildung 9):

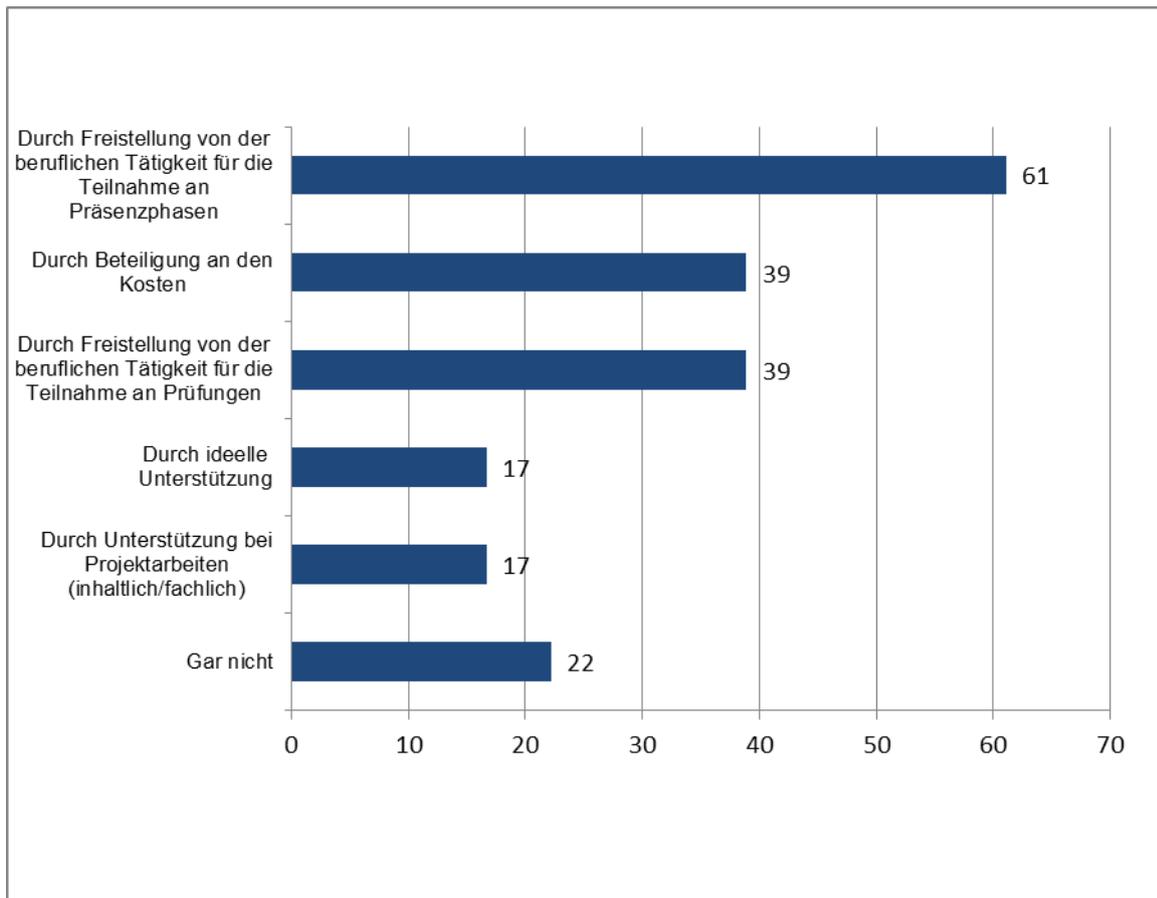


Abb. 9: Unterstützung durch den Arbeitgeber bei der Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsprogrammen des Projekts „Offene Hochschule Harz“

3.4.4 Erfolgsfaktoren der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung im Allgemeinen und speziell an der Hochschule Harz

Zunächst erfolgte eine qualitative Abfrage der Faktoren, die für den Erfolg von Maßnahmen der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung entscheidend sind:

„Beschreiben Sie in Ihren eigenen Worten, was eine erfolgreiche berufsbegleitende Weiterbildungsmöglichkeit für Sie im Allgemeinen ausmacht. Denken Sie dabei an alle Formen der berufsbegleitenden Weiterbildung, die Sie im Laufe Ihrer Bildungsbiografie bislang kennengelernt haben.“

Die Antworten der Probanden sind im Folgenden als Originalzitate wiedergegeben. Im **WING-Studiengang** steht vor allem die Vereinbarkeit mit dem Berufsleben im Vordergrund, aber auch die Machbarkeit im Sinne von zielgruppengerechter Didaktik, Unterstützungsangeboten und geeigneten Modellen hinsichtlich Präsenz- und Selbstlernphasen:

„Dass die Anforderungen die an eine neben dem Beruf gestellte Weiterbildung gestellt werden machbar sind. Inhalt und Zeitaufwand“

„Die Vereinbarkeit mit der Berufstätigkeit.“

„Eine erfolgreiche berufsbegleitende Weiterbildung macht im Allgemeinen aus, das genügend Präsenzveranstaltungen gibt und möglichst wenige Selbstlernphasen. Voraussetzung sind auch gut ausgebildete Dozenten und ein gut vorbereiteter Unterricht. Das die Bildungseinrichtung die Teilnehmer so gut wie möglich unterstützt.“

„In dem bbgf. Studium steht und fällt alles incl. der Motivation mit der Vorbereitung. Hierbei ist ein Skript was auf die Fernstudien/ berufsbegl. zugeschnitten ist essenziell wichtig.“

„Zeitmanagement bzgl. Selbstlernphasen und Präsenzveranstaltungen. Hilfestellungen durch den Dozenten. Selbsterklärende (gut geschriebene) Unterlagen/Skripte Verständnis für das ‚Berufsbegleitende‘.“

Die Teilnehmer des **EVM-Kurses** haben diverse Erfolgsfaktoren genannt, von der Qualifikation über die Unterstützung durch den Arbeitgeber bis hin zur flexiblen Gestaltung des Kursformats:

„Den immer größer werdenden Anforderungen Rechnung zu tragen“

„Ein anerkannter Abschluss der Weiterbildung, in diesem Fall der Einstieg in ein Studium“

„Freistellung durch Arbeitgeber, sonst Teilnahme nicht möglich“

„Ich denke erfolgreich ist die Weiterbildung, wenn man etwas für sich selbst, seine Arbeit und auch für das Unternehmen mitnimmt und auch anwenden kann.“

„Sie sollte "passen", das heißt, sie muss neben der eigentlichen Tätigkeit so aufgebaut sein, dass der Lehrstoff auch in den Alltag integriert werden kann. Die Inhalte sollten so aneinandergefügt sein, dass es auch bei Nichterfüllung einzelner Abschnitte möglich ist, weiter zu lernen und den nicht bestandenen Abschnitt zeitnah nachzuholen. Es sollten also voneinander unabhängige Lernbereiche sein.“

In den **WIFÖ-Kursen** steht wiederum vor allem die Praxisrelevanz in der Wissensvermittlung im Vordergrund:

„Aus der Praxis für die Praxis, um somit fachliche Kompetenz auszubauen und neue Impulse für die tägliche Arbeit zu bekommen. Diskussion mit Kollegen aus anderen Wirtschaftsförderungseinrichtungen.“

„Für mich ist wichtig, dass eine berufsbegleitende Fortbildung sich auf wissenschaftlichem Niveau, aber auf jeden Fall nah an der Praxis orientiert und die Dozenten auf die Belange der Teilnehmer eingehen. Dabei ist zu beachten, dass die Teilnehmer Menschen mit Berufserfahrung sind und eben keine 20-jährigen Studierenden, die noch "grün" hinter den Ohren sind. Auch reines Abspulen einer Veröffentlichung dient nicht dem angestrebten Zweck.“

„Gezielte Informationsweitergabe von Praktikern für Praktiker.“

„Gutes Verhältnis aus theoretischen Wissen und Anwendbarkeit für die Praxis“

„Optimierung des Arbeitsprozesse Stärkung des Selbstbewusstseins Durch den Erfahrungsaustausch Bestätigung der eigenen Arbeit sowie Sicherheit in der Aufgabenbewältigung, die oft hohe Herausforderungen bei kleiner Erfolgsquote verzeichnet“

„Praxisnähe ist wichtig. Die Themen müssen so besprochen werden, dass man am nächsten Tag damit arbeiten kann.“

„Vermittelt Wissen und Erkenntnisse die auf der aktuellen Tätigkeit basieren, greift dabei Herausforderungen und Probleme auf und liefert hier Lösungsansätze. Sie vermittelt ferner neuste Erkenntnisse und Methoden, stärkt und schärft die Methodenkompetenz. Sie vermittelt einen hinreichenden theoretischen Hintergrund und liefert Strategien zu einem stetigen Zugang zu spezifischem neuen Wissen.“

3.4.5 Wichtigkeit und Zufriedenheit in Bezug auf Erfolgsfaktoren der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung an der Hochschule Harz

Nach der qualitativen Abfrage von Erfolgsfaktoren der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung im Allgemeinen erfolgte die Betrachtung einzelner Faktoren speziell im Hinblick auf die drei ausgewählten Kurs- und Studienangebote an der Hochschule Harz. Sowohl die Wichtigkeit einzelner Faktoren als auch die Zufriedenheit mit diesen wurden dabei abgefragt. Die Bewertung der Wichtigkeit und der Zufriedenheit in Hinblick auf verschiedene vorgege-

bene Aspekte erfolgte jeweils auf einer fünfstufigen Skala. Die Abbildungen 10 und 11 stellen die Ergebnisse über alle Probanden für alle 25 Kriterien dar:

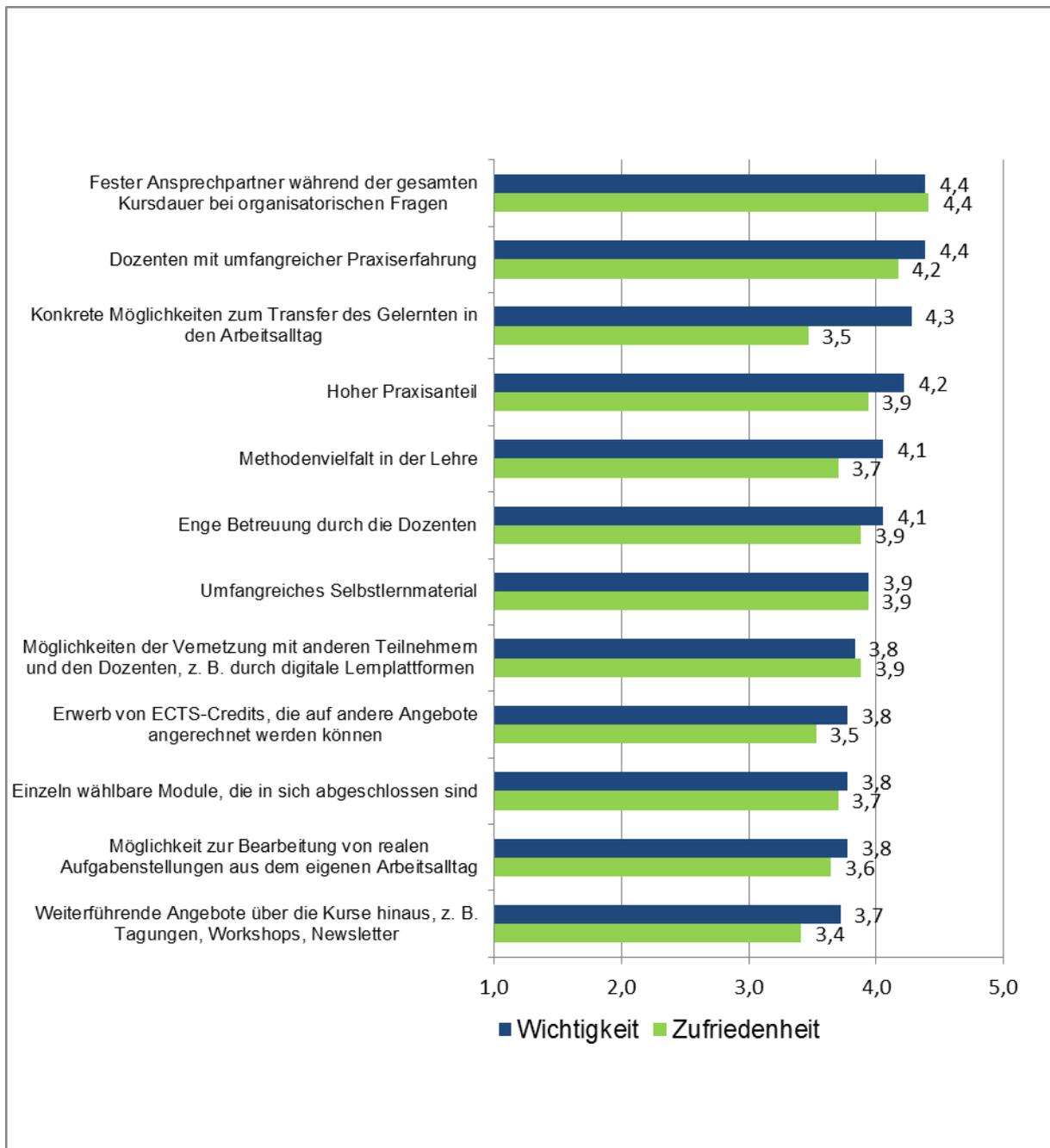


Abb. 10: Wichtigkeit und Zufriedenheit in Bezug auf verschiedene Erfolgsfaktoren der Aus- und Weiterbildung, Teil 1 von 2



Abb. 11: Wichtigkeit und Zufriedenheit in Bezug auf verschiedene Erfolgsfaktoren der Aus- und Weiterbildung, Teil 2 von 2

Als besonders wichtig (Mittelwert liegt über 4,0) wurden sowohl Faktoren genannt, die aus dem didaktischen Bereich stammen als auch organisatorische und inhaltliche Aspekte. In den einzelnen Teilgruppen der Befragten sind dabei punktuell Unterschiede in den Prioritäten hinsichtlich der **Wichtigkeit der Erfolgsfaktoren** zu beobachten:

- Die WING-Studierenden legen insbesondere im Vergleich zu den WIFÖ-Teilnehmern überdurchschnittlich viel Wert auf eine enge Betreuung durch die Dozenten (Mittelwert=4,8), unterstützende Angebote im wissenschaftlichen Bereich (Mittelwert=4,2) sowie den Erwerb von ECTS-Credits (Mittelwert=4,4).
- Diejenigen Probanden, die älter sind als 35 Jahre, legen signifikant mehr Wert auf umfangreiches Selbstlernmaterial als die jüngeren (Mittelwert von 4,3 im Vergleich zu 3,6).
- Die Teilnehmer des EVM-Kurses legen überdurchschnittlich viel Wert auf Dozenten mit umfangreicher Praxiserfahrung (Mittelwert=5,0), insbesondere im Vergleich zu den WING-Studierenden (Mittelwert=4,0).
- Die weiblichen Probanden erachten im Vergleich zu den männlichen kurze Anfahrtswege als wichtiger (Mittelwert von 4,0 im Vergleich zu 2,6).

In Bezug auf die **Zufriedenheit hinsichtlich der einzelnen Erfolgsfaktoren** lassen sich ebenfalls vereinzelt signifikante Unterschiede zwischen den Teilgruppen beobachten:

- Die Teilnehmer des EVM-Kurses sind im Vergleich zu den WING-Studierenden überdurchschnittlich zufrieden in Bezug auf umfangreiches Selbstlernmaterial (Mittelwert=4,4), eine enge Betreuung durch die Dozenten (Mittelwert=4,4) sowie – im Vergleich mit den WIFÖ-Teilnehmern – in Bezug auf den ausreichend großen zeitlichen Abstand zwischen den Präsenzphasen (Mittelwert=4,4).
- Im Vergleich zu den WING-Studierenden wird die Methodenvielfalt in der Lehre in den jeweiligen Zertifikatskursen als besonders zufriedenstellend eingeschätzt (Mittelwerte: WING=2,8, EVM=4,2, WIFÖ=3,9).
- Das umfangreiche Selbstlernmaterial bewerten die Probanden, die älter sind als 35, als besonders zufriedenstellend (Mittelwert=4,4).
- Die Teilnehmer der WIFÖ-Kurse sind insbesondere im Vergleich zu den WING-Studierenden besonders zufrieden im Hinblick auf Dozenten mit umfangreicher Praxiserfahrung (Mittelwert=4,5).
- Die weiblichen Befragten sind gegenüber den Männern zufriedener in Bezug auf die Unterstützung durch den Arbeitgeber (Mittelwert=4,5).

Abbildung 12 stellt den Index dar, der Wichtigkeit und Zufriedenheit hinsichtlich der einzelnen Erfolgsfaktoren zueinander ins Verhältnis setzt. Ein Index > 1 bedeutet, dass die Kriterien in

geringerem Maße als zufriedenstellend denn als wichtig beurteilt werden. Ist der Index < 1 , handelt es sich um Kriterien, hinsichtlich derer die Zufriedenheit die Wichtigkeit in der Beurteilung übersteigt.



Abb. 12: Index aus Wichtigkeit und Zufriedenheit in Bezug auf verschiedene Erfolgsfaktoren der Aus- und Weiterbildung

Betrachtet man diejenigen Erfolgsfaktoren, die als besonders wichtig erachtet werden (siehe Abbildung 10), so ist festzustellen, dass lediglich in Bezug auf einen festen Ansprechpartner

während der gesamten Kursdauer die Zufriedenheit die Wichtigkeit übersteigt. Für folgende 5 Kriterien bleibt die Zufriedenheit jedoch auf einer Skala von 1 bis 5 über alle Teilgruppen hinweg betrachtet hinter der Wichtigkeit zurück:

- Konkrete Möglichkeiten zum Transfer des Gelernten in den Arbeitsalltag,
- Methodenvielfalt in der Lehre,
- Hoher Praxisanteil,
- Dozenten mit umfangreicher Praxiserfahrung sowie
- Enge Betreuung durch die Dozenten.

Die Probanden wurden außerdem gebeten, ihre Gesamtzufriedenheit mit der Teilnahme an den jeweiligen Aus- und Weiterbildungsprogrammen auf einer Skala von 1 bis 5 zu bewerten; die prozentuale Verteilung ist für alle drei Programme in Abbildung 13 dargestellt. Die Mittelwerte unterscheiden sich dabei insbesondere zwischen den WING-Studierenden (3,4) und den EVM-Teilnehmern (4,4) signifikant.

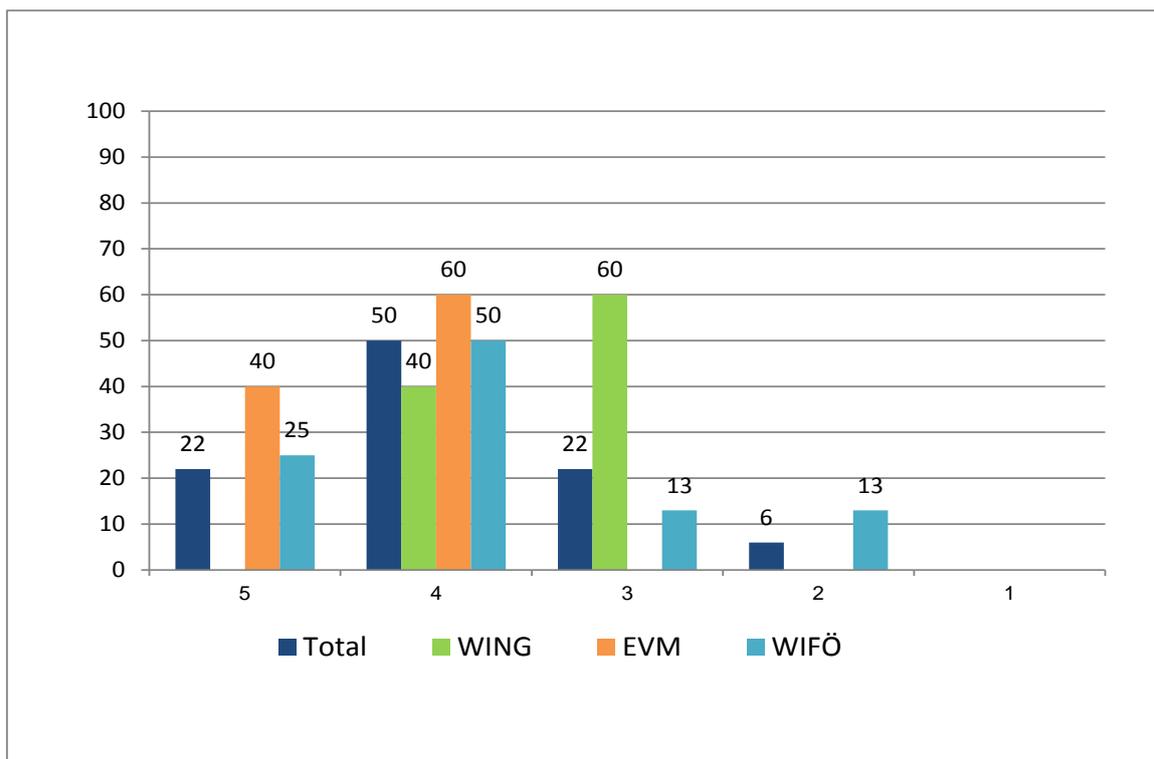


Abb. 13: Gesamtzufriedenheit mit der Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsprogrammen des Projekts „Offene Hochschule Harz“

Anschließend wurden die Befragten gebeten, ihre Einschätzung kurz zu begründen (offene Frage: *Was sind die Gründe für Ihre Einschätzung?*).

WING-Studierende nannten folgende Aspekte:

„Generell gute Abstimmung innerhalb der Koordination, allerdings fehlt es in den technischen Modulen noch an nötiger Erfahrung, was den zumutbaren Workload angeht.“

„Viel zu wenige Präsenzveranstaltungen und viel zu viele Selbstlernphasen.“

„Gut ausgebildete Dozenten, Präsenzveranstaltungen gut organisiert, Möglichkeit der Verschiebung von Modulen (Nachholen von Modulen), Möglichkeit zur Anrechnung von Credits.“

„Teilweise schlechte Skripte bzw. nur Kopien aus Büchern... dafür wäre der Preis für das bbgf. Studium nicht gerechtfertigt.“

EVM-Teilnehmer äußerten sich überwiegend hinsichtlich positiver Aspekte in Bezug auf Inhalte, Organisation und Betreuung:

„Dadurch, dass wir die ersten waren, die diesen Kurs belegt haben, gab es sicherlich noch ein paar Verbesserungen bzw. Anregungen. Dadurch bin ich doch schon zufrieden mit der Gesamtteilnahme.“

„Es wurden sehr verschiedene Module abgehalten. In den meisten war ein sehr guter Mix vorhanden. Es ist sehr Interessant so viele Leute mit so verschiedenem Ausgangswissen zusammen zu bringen.“

„Ich fühlte mich während der ganzen Zeit sehr gut betreut. Die Dozenten hatten eine sehr positive Ausstrahlung und ein hohes Maß an Fachwissen und die Begabung, dieses Wissen an die Teilnehmer weiterzugeben. Ganz wichtig ist für mich auch der direkte Kontakt zu den anderen Teilnehmern.“

„Tolle Hochschule und Dozenten.“

WIFÖ-Teilnehmer nannten neben zahlreichen positiven Erfahrungen auch verbesserungswürdige Erfolgsfaktoren, die sich, wie weiter oben angeführt, auch in der Bewertung hinsichtlich der Zufriedenheit widerspiegeln:

„Die vorher angesprochene Praxisnähe war bei einzelnen Dozenten nicht immer gegeben. Eine Dozentin hat "ohne rechts und links zu blicken" ihr Skript "herunter gelehrt", alle anderen war zum Teil sogar exzellent.“

„Berufsbegleitend in meinem Alter äußerst anstrengend“

„Ich habe mich wohl gefühlt und die Inhalte wurden professionell vermittelt“

„Wir waren der Probekurs, da könnte nicht alles perfekt laufen. Unterm Strich hat sich aber die Teilnahme gelohnt“.

„Meine Erwartungen wurden erfüllt bzw. übererfüllt, es ergaben sich vorher nicht vermutete Zusatznutzen, wie etwa eine bis jetzt fruchtbare Vernetzung mit Kollegen (andere Kursteilnehmer) und zum Teil auch mit Dozenten.“

„Sehr guter fachlicher Austausch mit Kollegen. Gute Balance Praxiserfahrene und akademische Dozenten. Inhalte der Vorlesungen Unterstützung durch Hochschule“

3.4.6 Herausforderungen der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung an der Hochschule Harz

Die Antworten auf die offene Frage, welche Aspekte die Studierenden und Teilnehmer in Bezug auf die einzelnen Programme als besonders herausfordernd angesehen haben, decken die ganze Bandbreite an typischen Herausforderungen der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung ab - von der Vereinbarkeit von Beruf, Studium und Familie über die Unterstützung durch den Arbeitgeber bis hin zur Relevanz für die eigene berufliche Tätigkeit und das Erfüllen der gestellten akademischen Anforderungen.

Die **WING-Studierenden** nannten neben der Selbstorganisation und dem Zeitmanagement vor allem Mathematik als fachliche Herausforderung:

„Hausarbeiten, Lerninhalte / Aufwand, Vorbereitung für die Module begleitend zum Arbeitsalltag und zur Privatzeit; mehrere Prüfungen am selben Wochenende (Eingangsprüfung, Hausarbeit, Präsi)“

„Die größten Herausforderungen sind unter anderem die zeitliche Einteilung der Selbstlernphasen, die Motivation nach der beruflichen Arbeit noch zu lernen, einfacher wäre der Besuch einer zusätzlichen Präsenzveranstaltung.“

„Fachlich gesehen Mathematik“

„Familie, Beruf und Studium zeitlich zu koordinieren bzw. allem gleich oder mehr gerecht werden.“

„Mathematik“

Die **Teilnehmer des EVM-Kurses** nannten ebenfalls sowohl inhaltliche Bereiche als auch die Herausforderung der Selbstlernphasen:

„Da ich aus Bonn komme, die Hin- und Rückreise. Dazwischen der Bahnstreik“

„Da man doch schon einige Jahre aus der Schule raus war, musste man sich doch schon motivieren wieder zu lernen und sich hinzusetzen und zu lernen.“

„Die größte Herausforderung war für mich, in der Lernphase die notwendige Zeit zum Lernen zu organisieren. Der Alltag hatte da immer ein großes Mitspracherecht.“

„Thema Stromversorgung“

„Wirtschaftsthemen und Abrechnungsrelevante Dinge“

Die **WIFÖ-Teilnehmer** sahen insbesondere das Zeitmanagement und das wissenschaftliche Arbeiten im Rahmen von Hausarbeiten als herausfordernd an:

„Alles machbar“

„Ballung der Präsenzveranstaltungen im November/Dezember 2015. Gleichzeitige Bearbeitung von einer schriftlichen Hausarbeit und einer umfangreichen schriftlichen Projektarbeit im Januar 2016“

„Das Zeitmanagement aufgrund der teilweise zu engen Taktung der Präsenzphasen.“

„Die Lerndisziplin während der Selbstlernphasen, besonders in Zeiten erheblicher Arbeitsbelastung in der ausgeübten Tätigkeit. Die Prüfungsleistung Hausarbeit.“

„Hausarbeit schreiben“

„Zeitlich Arbeit Studium und privat zu vereinbaren. Oft zu wenig Zeit zur Vorbereitung auf den Kurs“

3.4.7 Informationskanäle der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung

In Bezug auf die Vermarktung der entwickelten Studien- und Kursprogramme ist es auch von Interesse, welche Kanäle die Teilnehmer nutzen, um sich über Möglichkeiten der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung zu informieren. Die Probanden wurden daher danach gefragt, welche Informationskanäle sie dafür generell nutzen und wie sie speziell auf die Kurse, an denen sie an der Hochschule Harz teilgenommen haben bzw. derzeit teilnehmen, aufmerksam geworden sind. Die Ergebnisse sind in Abbildung 14 dargestellt:

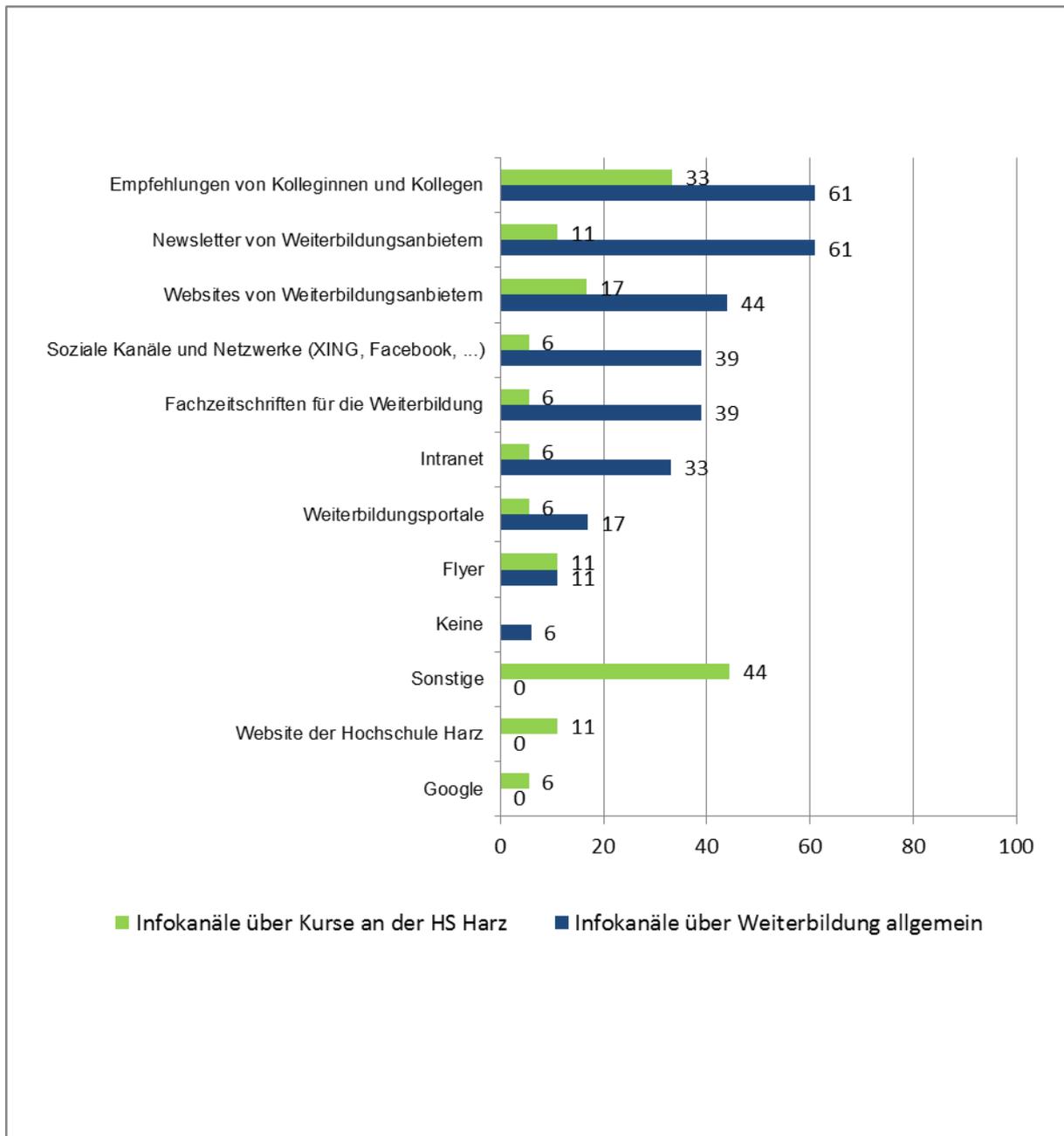


Abb. 14: Informationskanäle für die berufsbegleitende Aus- und Weiterbildung

Neben digitalen Informationsmöglichkeiten wie Websites oder Newslettern spielen vor allem Empfehlungen durch Kolleginnen und Kollegen eine wesentliche Rolle als Informationskanal. 33 % der Befragten sind so auch auf die jeweiligen Kurse an der Hochschule Harz aufmerksam geworden. Als „Sonstige“ wurden die folgenden Informationskanäle jeweils als Einzelnennungen aufgeführt:

- Anschreiben von der HS Harz, da Mitglied im Wifö-LAB,
- Arbeitgeber,
- Ein Beitrag der Aus- und Weiterbildungsabteilung im firmeneigenen Intranet,
- E-Mail der Hochschule,
- jährliche Wifö-Tagung der Hochschule Harz,
- Newsletter von Experconsult,
- Techniker Akademie Teutloff sowie
- Wifö-LAB.

4 Implikationen und Handlungsempfehlungen

Aus den in Kapitel 3 dargestellten Befragungsergebnissen sowie den Erfahrungen aus bisherigen Feedback- und Evaluationsgesprächen lassen sich verschiedene Implikationen und Handlungsempfehlungen ableiten, welche sowohl die unterschiedlichen Komponenten der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung (siehe Abbildung 3) als auch die einzelnen Phasen der Entwicklung zielgruppengerechter, berufsbegleitender Aus- und Weiterbildungsprogramme an Hochschulen (siehe Abbildung 4) berücksichtigen.

4.1 Zielgruppen für die Programmplanung

Berufserfahrene und (im Vergleich zu klassisch Studierenden) Ältere bilden den Großteil der Teilnehmer der drei im Rahmen des Projekts „Offene Hochschule Harz“ entwickelten Aus- und Weiterbildungsprogramme. Entsprechend sollten diese Personengruppen der nicht-klas- sisch Studierenden auch zukünftig im Fokus stehen.

Anhand der Stichprobe der Online-Befragung wurde weiterhin deutlich, dass insbesondere berufstätige Personen ohne familiäre Verpflichtungen (z. B. im Haushalt lebende Kinder) die angebotenen Programme wahrnehmen. Berufstätige mit familiären Verpflichtungen könnten als Teilnehmer bzw. Studierende eine weitere wichtige Zielgruppe bilden. Soll diese Ziel- gruppe erschlossen werden, wäre es empfehlenswert, eine Analyse durchzuführen, welche Faktoren ggf. als Hemmschwelle relevant sind, wie sie im Rahmen von Unterstützungsange- boten gezielt abgebaut werden können und wie dies adäquat kommuniziert werden sollte.

Ansätze dafür wurden im Rahmen einer Potenzialanalyse für den berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen bereits herausgearbeitet (vgl. Schramm, 2016).

4.2 Inhaltliche und didaktische Optimierung

Die Phase der Programmentwicklung ist für alle drei Angebote der Offenen Hochschule Harz prinzipiell abgeschlossen. Dennoch können Optimierungspotenziale sowohl inhaltlicher als auch didaktischer Art Anregungen für die Weiterentwicklung der bestehenden Programme liefern.

Die Studierenden des berufsbegleitenden Bachelor-Studiengangs Wirtschaftsingenieurwesen sehen im Studium insbesondere das Fach Mathematik als Herausforderung. Eventuell ist es hilfreich, fachliche Hürden im Studium abzubauen, indem der derzeit auf freiwilliger Basis angebotene Mathematik-Vorkurs für bestimmte Studierende als Pflichtveranstaltung zu absolvieren ist. Ein entsprechender Einstufungstest könnte das Niveau der Mathematikkenntnisse vorab prüfen, um festzustellen, ob die Teilnahme an einem solchen Kurs vor Studienbeginn erforderlich ist oder nicht.

Sowohl in den Zertifikatskursen als auch im WING-Studiengang stellt das Erstellen von wissenschaftlichen Arbeiten in Form von Haus- oder Projektarbeiten eine Herausforderung dar. Für die WING-Studierenden ist wissenschaftliches Arbeiten/Textkompetenz fester Bestandteil des Curriculums. Einführungs-/Auffrischkurse zu diesem Thema könnten auch die Teilnehmer der Zertifikatskurse mit den Anforderungen des wissenschaftlichen Arbeitens vertraut machen. Ggf. könnte ein solches Modul auf freiwilliger Basis angeboten werden oder als E-Learning-Angebot realisiert werden.

Die Befragung hat für alle drei Aus- und Weiterbildungsprogramme verdeutlicht, dass insbesondere die Selbstlernphasen eine Herausforderung für die Studierenden bzw. Kursteilnehmer darstellen. Optimierungsansätze sind dabei in zwei Richtungen denkbar: durch moderne didaktische Ansätze und neuartige, zielgruppenspezifische Unterstützungsangebote.

Moderne, forschungsbasierte Lehrmethoden wie das Flipped Classroom Modell (vgl. Kelber, 2013), Peer Instruction, Just in Time Teaching oder Problem Based Learning werden teil-

weise in Pilotprojekten (u. a. auch für MINT-Fächer) bereits erfolgreich auf akademischem Niveau angewendet (vgl. Keller, 2015). In diesen Ansätzen stehen die Theorieerarbeitung in den Selbstlernphasen und die praktische Anwendung sowie die moderierende Begleitung durch die Dozenten in den Präsenzphasen im Vordergrund. Dies kann in zweierlei Hinsicht eine Erleichterung für die Kursteilnehmer sein: zum einen könnten aufwendige Abstimmungs- und Koordinationsprozesse in Form von Gruppenarbeiten in den Selbstlernphasen reduziert werden, zum anderen kann die anwendungs- und problemlösungsorientierte Auseinandersetzung mit dem zu vermittelnden Lernstoff in den Präsenzphasen in den Vordergrund gerückt werden. Ein Best-Practice-Beispiel für den Bereich der Mathematik findet sich bspw. an der Hochschule Heidelberg (vgl. Spannagel, 2012). Auch die verstärkte Nutzung von Blended Learning und E-Learning-Angeboten ist zu empfehlen, insbesondere als Unterstützung in den Selbstlernphasen und um der Heterogenität der Studierenden bzw. Kursteilnehmer gerecht zu werden. Erste Ansätze wie bspw. Online-Selbstlerntests oder Online-Konsultationen wurden dabei bereits erfolgreich praktiziert.

Darüber hinaus kann die Förderung der Selbstlernkompetenz durch neue Angebotsformen unterstützt werden, wie bspw. Lern-Beratung, die Verknüpfung der Lernprozesse mit der individuellen Karriereplanung oder die Ausbildung von Lern-Coaches (vgl. Jütte, 2015).

Die Praxiserfahrung bzw. -nähe der Dozenten ist als einer der wesentlichen Erfolgsfaktoren in allen drei Programmen auch weiterhin sicherzustellen bzw. (im WING-Studiengang) kritisch zu überprüfen.

4.3 Programmmanagement

In allen drei Programmen hat es sich bewährt, dass neben dem Studiengangsleiter bzw. dem wissenschaftlichen Leiter ein fester Ansprechpartner für organisatorische Belange aller Art zur Verfügung steht, zumal dieses Kriterium seitens der Studierenden als zentraler Erfolgsfaktor für die Teilnahme an den jeweiligen Aus- und Weiterbildungsprogrammen angesehen wird. Dieser One-face-to-the-customer-Ansatz sollte auch zukünftig beibehalten werden. Bislang wird diese Rolle des organisatorischen Ansprechpartners für jedes der drei Programme durch unterschiedliche Personen besetzt. Eine Zentralisierung dieser Funktion ist zu diskutieren.

4.4 Möglichkeiten der Anrechnung erworbener Kompetenzen

Die Betrachtung der Anrechnungsmöglichkeiten bereits erworbener Kompetenzen erfolgt im Hinblick auf berufliche und akademisch erworbene Kompetenzen. In Bezug auf die Möglichkeit der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen ist es im Sinne eines erfolgreichen Übergangsmangements ratsam, die Kooperationen mit Technikerschulen im WING-Studiengang fortzusetzen und auszubauen. Die Verabschiedung einer offiziellen Anrechnungsordnung zusätzlich zu den Anrechnungsregelungen, die in der Prüfungsordnung verankert sind, ist wünschenswert. Die Beratung zu den Möglichkeiten der Anrechnung sollte möglichst frühzeitig stattfinden.

Die Anrechnung akademisch erworbener Kompetenzen in Form von ECTS-Credits im Rahmen der Zertifikatskurse sollte auch zukünftig beibehalten werden. Die bereits vorhandenen Ansätze sowohl für die Anrechnung beruflich als auch akademisch erworbener Kompetenzen (vgl. Roland, 2014) sind weiter auszubauen und wie geplant zu institutionalisieren. Eine projekt- und programmübergreifende Zentralisierung, bspw. in Form von Anrechnungsbeauftragten, ist dabei ein mögliches, zu diskutierendes Modell.

4.5 Studieneingangsphase

Die Studieneingangsphase bietet in den derzeitigen Kursen verschiedene Ansätze zur Optimierung. Zum einen könnten vor Studienbeginn Orientierungstage sowie Informations- und Beratungsangebote etabliert werden, die sich speziell an nicht-klassisch Studierende richten und spezifische berufsbegleitende Aspekte wie Fragen zur Anrechnung (siehe Kapitel 4.5), zu Vorkursen, Anforderungen des wissenschaftlichen Arbeitens und organisatorischen Belangen in den Fokus rücken. Diese ließen sich ggf. auch in Kooperation mit Netzwerkpartnern wie den Technikerschulen realisieren.

Zum anderen können Tutor- und Mentoringprogramme die Studierenden und Kursteilnehmer unterstützen, als fachliche Begleitung in ausgewählten Fächern wie Mathematik oder über das gesamte Weiterbildungsprogramm hinweg als informeller Ansprechpartner zusätzlich zu den Ansprechpartnern für organisatorische Belange (siehe Abschnitt 4.4). Zusätzlich könnte der Zugang zu informellen Bildungsquellen, bspw. in Form von Wikis, Foren o. Ä., auch die Hemmschwellen in Bezug auf die Anforderungen des wissenschaftlichen Arbeitens abbauen.

Hierbei ist es ratsam, bereits vorhandene digitale Plattformen wie StudIP verstärkt einzusetzen, um Wissen kollektiv zugänglich zu machen und die Chancen der Digitalisierung erfolgreich zu nutzen.

4.6 Kommunikation, Distribution und Schnittstellenmanagement

Die Vermarktung der drei Aus- und Weiterbildungsprogramme erfolgt derzeit dezentral und punktuell. Eine dauerhafte Kommunikations- und Vermarktungsstrategie für die drei Programme wäre von Vorteil. Dabei sollten neben den Netzwerkpartnern auch soziale Netzwerke wie XING verstärkt eingebunden werden, um auf die Kurse aufmerksam zu machen. Über Zusatzangebote, insbesondere im Bereich der Wirtschaftsförderung, wie regelmäßige Newsletter, Stammtische o. Ä., ist nachzudenken. Angebote wie der Mathe-Vorkurs für die WING-Studierenden könnten noch stärker beworben werden. Darüber hinaus ist auch eine verstärkte Zusammenarbeit mit dem Alumni-Management überlegenswert, unter anderem auch, um das Empfehlungsmarketing durch bisherige Teilnehmer zu fördern.

Ob die geschaffenen Angebote zukünftig zentral oder dezentral vermarktet werden, ist in entscheidendem Maße davon abhängig, wie berufsbegleitende Weiterbildung zukünftig grundsätzlich an der Hochschule Harz organisiert bzw. in das Hochschulsystem integriert werden soll und wie die Schnittstellen innerhalb der Hochschule dabei gestaltet werden. Derzeitige Informations- und Abstimmungsprozesse, insbesondere zur Gründung einer Weiterbildungs-GmbH, sind dabei fortzusetzen.

5 Schlussbetrachtung und Ausblick

Die Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung ist von zunehmender Bedeutung. Hochschulen, die ein zeitgemäßes Angebotsportfolio schaffen wollen, sind daher angehalten, sich verstärkt auch den nicht-klassisch bzw. lebenslang Studierenden zu öffnen. Dass dies ein komplexes Feld ist, welches sowohl die gezielte Erfassung der Bedürfnisse neuer Zielgruppen als auch das kritische Hinterfragen bisheriger Abläufe in der Lehre sowie der akademischen Organisation und Verwaltung erfordert, hat sich

am Beispiel der im Rahmen des Projekts „Offene Hochschule Harz“ entwickelten Aus- und Weiterbildungsprogramme einmal mehr bestätigt.

Die Ergebnisse der erhobenen Bildungsbiographien, der durchgeführten Befragung sowie der bisherigen Feedbackgespräche liefern Anhaltspunkte für Möglichkeiten zur Verbesserung der Programme. Diese erstrecken sich über alle Bereiche, von der inhaltlichen über die didaktische bis hin zur organisatorischen Gestaltung sowie über die einzelnen Phasen der Entwicklung zielgruppengerechter Programme, die zahlreiche Akteure in Lehre, Organisation und Verwaltung einbeziehen.

Gleichzeitig bieten die Untersuchungsergebnisse Anlass für weiterführende Untersuchungen, um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Aus- und Weiterbildung an der Hochschule Harz zu intensivieren. So wurde bspw. die Perspektive der Lehrenden im Rahmen dieser Arbeit weitestgehend außer Acht gelassen. Insbesondere hinsichtlich der Anforderungen an moderne und im Hinblick auf berufsbegleitend Studierende zielgruppengerechte Lehr- und Lernmethoden wäre eine Befragung der in den drei Aus- und Weiterbildungsprogrammen aktiven (sowie ggf. weiterer) Dozenten sinnvoll. Auch eine tiefgehende Evaluation der bisher realisierten Vorbereitungs- und Unterstützungsangebote wie bspw. des Mathe-Vorkurses ist ratsam und soll innerhalb des Projekts zeitnah durchgeführt werden. Um dauerhaft Längsschnittdaten erheben zu können, ist es darüber hinaus empfehlenswert, die durchgeführte Befragung regelmäßig zu wiederholen, so dass mit Hilfe von umfangreichem Datenmaterial auch explorative Analysen durchgeführt werden können. Ergebnisse weiterführender Untersuchungen können einen Beitrag dazu leisten, den Herausforderungen der sich verändernden Arbeitswelt und den damit einhergehenden tiefgreifenden Veränderungen in der Hochschullandschaft positiv zu begegnen und die Zukunftsfähigkeit der Hochschule Harz als moderne Stätte akademischer Aus- und Weiterbildung zu erhalten.

Literaturverzeichnis

Arthur, M. (1994): The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry. In: Journal of Organizational Behavior, Nr.15, S. 295-306.

Banscherus, U.; Kamm, C.; Otto, A.; Wolter, A. (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Nr. 4/2014, S. 8-39.

Banscherus, U.; Kamm, C.; Wolter, A. (2016a): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Einleitung. In: Banscherus, U.; Kamm, C.; Wolter, A.: Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen, S. 19-28.

Banscherus, U.; Kamm, C.; Wolter, A. (2016b): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen.

BMBF (2016): Bund-Länder-Wettbewerb "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Online unter: <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/bund-laender-wettbewerb-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen>, Stand 28.03.2017.

Ebert-Steinhübel, A. (2013): Lebenslanges Lernen/Lifelong Learning. Anspruch und Wirklichkeit einer gesellschaftlichen Leitidee. Online unter: http://www.ifc-ebert.de/images/content/Artikel_und_Verffentlichungen/LLL-Lebenslanges_Lernen-LifeLongLearning.pdf, Stand: 28.03.2017.

Euler, D.; Severing, E. (2015): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Hintergründe kennen. Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!“, Aktualisierte Version von Januar 2015.

Europäische Kommission (2001): Einen Europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-europa_04_raum-III.pdf, Stand: 28.03.2017.

Franke, C. (o. J.): Möglichkeiten und Grenzen der pauschalen Anrechnung von in Techniker- und Fachberufsausbildungen erworbenen Kompetenzen am Beispiel ausgewählter Studiengänge der Hochschule Harz. Online unter: https://www.hs-harz.de/dokumente/extern/Hochschulprojekte/Offene_Hochschule/Projektarbeit/wiss_FG_Verfahren_zur_Anrechnung_20150730.pdf, Stand: 28.03.2017.

Gaebel, M.; Kupryanova, V.; Morais, R.; Colucci, E. (2015): E-learning in European Higher Education Institutions. Online unter: www.eua.be/Libraries/publication/e-learning_survey, Stand: 28.03.2017.

Geffers, J.; Wolter, A. (2013): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ausgewählte empirische Befunde. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Online unter: http://www.offene-hochschulen.uni-oldenburg.de/download/2013-11-18_OH_Thematischer_Bericht_Zielgruppen-lebenslanges-Lernens_Formatiert.pdf, Stand: 28.03.2017.

Gerbracht, E.; Franke, C. (2015): Entwicklung des Angebotes „Online Mathematik Vorkurs“ für die Zielgruppe „berufsbegleitender Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen“. Online unter: https://www.hs-harz.de/dokumente/extern/Hochschulprojekte/Offene_Hochschule/Arbeitspaket2/Mathe_Online_Vorkurs_Wissenschaftliche_Bearbeitung_final.pdf, Stand: 28.03.2017.

Gruber, E. (2007): Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. Online unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf>, Stand: 28.03.2017.

Hall, D.; Moss, J. (1998): The new protean career contract: Helping organizations and employees adapt. In: *Organizational Dynamics*, Nr. 26/3., S. 22-37.

Hanft, A.; Kerres, M., Wilkesmann, U. (2012): Implikationen einer konsequenten Öffnung der Hochschule für lebenslanges Lernen – eine Schlussbetrachtung. In: Hanft, A.; Kerres, M.; Wilkesmann, U.; Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen, S. 285-290.

Hanft, A.; Pellert, A.; Cendon, E.; Wolter, A. (Hrsg.) (2015a): Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.

Hanft, A.; Pellert, A.; Cendon, E.; Wolter, A. (Hrsg.) (2015b): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse zur wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Online unter: <https://de.offene-hochschulen.de/wb-broschuere>, Stand: 28.03.2017.

Hanft, A.; Brinkmann, K.; Kretschmer, S.; Maschwitz, A.; Stöter, J. (2016): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 2.

Heese, R.; Rappenglück, S. (2017): Von Erfahrungen profitieren. In: Pohlmann, S.; Vierzigmann, G.; Doyé, Th. (Hrsg.): Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung, S. 73-102.

Jütte, W. (2015): Anforderungen an eine (Hochschul-)Didaktik des lebenslangen Lernens. In: Hanft, A.; Pellert, A.; Cendon, E.; Wolter, A. (Hrsg.): Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, S. 65-72.

Kelber, C. (2013): Future Learning: Kreativ und flexibel. Online unter: <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/future-learning-kreativ-und-flexibel/>, Stand: 28.03.2017.

Keller, U. (2015): Neue Lehrmethoden in den MINT-Fächern – Ein Gewinn für Alle. Heterogenität und ihre Berücksichtigung in der Studieneingangsphase. Präsentation im Rahmen der Tagung „Heterogenität und ihre Berücksichtigung in der Studieneingangsphase an der Hochschule Harz“. Online unter: https://www.hs-harz.de/user-mounts/315_m2754/Lehrmethoden__MINT_KELLER.pdf, Stand: 28.03.2017.

Kels, P.; Clerc, I.; Artho, S. (2015): Karrieremanagement in wissensbasierten Unternehmen. Innovative Ansätze zur Karriereentwicklung und Personalbindung.

König, I. (2016): Qualifikationsbedarf von Mitarbeitern im Bereich der Wirtschaftsförderung in Deutschland auf Basis einer exemplarischen Erhebung der Bildungsbiografien. Online unter: https://www.hs-harz.de/dokumente/extern/Hochschulprojekte/Offene_Hochschule/Projektarbeit/wiss_FG_Qualifikationsbedarf_von_Mitarbeitern_im_Bereich_der_Wirtschaftsfoerderung.pdf. Stand: 28.03.2017.

Krasemann, B. (2017): Lernen aus biographischer Perspektive. Untersuchung zu gemeinschaftlichen Wohnformen aller Menschen.

Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Roland, F. (2014): Offene Hochschule Harz – Programmentwicklung, Anrechnungsberatung, Netzwerkbildung. Anschlussfähigkeit sichern – Lernergebnisse anrechnen. HRK – Projekt nexus, Begleitmaterialien online unter: <https://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Roland.pdf>, Stand: 28.03.2017.

Schramm, K. (2017): Potentialanalyse zur Erreichung nicht-traditionell Studierender mit Familienpflichten im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen, Wernigerode

Sotz-Hollinger, G. (2009): Karriereerwartungen berufsbegleitend Studierender. In: Zeitschrift für Hochschul-Entwicklung, Nr. 4/2, S. 10-22.

Spannagel, C. (2012): Flipped Math Lecture und das Aktive Plenum. Online unter: <https://cspannagel.wordpress.com/2012/02/19/flipped-math-lecture-und-das-aktive-plenum/>, Stand: 28.03.2017

Tyll, A. (2016): Weiterbildungs- und Qualifikationsbedarf von Mitarbeitern in kleinen und mittleren Energie- und Versorgungsunternehmen in Deutschland auf der Grundlage einer exemplarischen Bedarfserhebung sowie von exemplarisch erhobenen Bildungsbiographien. Online unter https://www.hs-harz.de/dokumente/extern/Hochschulprojekte/Offene_Hochschule/Projektarbeit/Qualifikationsbedarf_EVW_20150803.pdf, Stand: 28.03.2017

von Felden, H. (2009): Überlegungen zum theoretischen Konzept des lebenslangen Lernens und zur empirischen Rekonstruktion selbstbestimmten Lernens. In: Alheit, P.; von Felden, H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs, S. 157-172.

Wildt, J. (2014): Wissenschaftliche Weiterbildung – ein vergessenes Feld der Hochschuldidaktik? In: Hochschule und Weiterbildung, Nr. 2/2014, S. 9-12.

Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Online unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf>. Stand: 28.03.2017

Wolter, A. (2012a): Perspektiven für lebenslanges Lernen im Studium 2020. Vortrag auf der Tagung: Studium 2020 - Positionen und Perspektiven. Manuskript online unter: http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/Studium2020_Plenum_Wolter.pdf. Stand: 28.03.2017

Wolter, A. (2012b): Studium neben dem Beruf – eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In: Hanft, A.; Kerres, M.; Wilkesmann, U.; Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. S. 271-284.

Zukunftsinstitut GmbH (o. J.): Megatrend Wissenskultur. Online-Dossier. Online unter: <https://www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrend-wissenskultur/>, Stand: 28.03.2017.