Karl-Heinz Minks/Nicolai Netz/Daniel Völk

Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven

HIS: Forum Hochschule
11 | 2011

HIS Hochschul Informations System GmbH

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Diese Studie wurde vom Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (Förderkennzeichen: M500100). Das BMBF hat das Ergebnis dieses Berichts nicht beeinflusst; die HIS Hochschul-Informations-System GmbH trägt die Verantwortung für den Inhalt.

Projektteam

HIS Hochschul-Informations-System GmbH | Karl-Heinz Minks | Goseriede 9 | 30159 Hannover
in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB: Kerstin Mucke

Projektwebsite

Zur Dokumentation der Ergebnisse des Projekts und der Konferenz *Berufsbegleitend studieren in Deutschland: Status quo und Perspektiven,* die am 8./9. März 2010 in Berlin stattgefunden hat, wurde eine eigene Website eingerichtet: www.his.de/bas

Karl-Heinz Minks
Tel.: +49(0) 511 1220 203
E-Mail: minks@his.de

Daniel Völk
Tel.: +49(0) 511 1220 452
E-Mail: voelk@his.de

Nicolai Netz
Tel.: +49(0) 511 1220 471
E-Mail: netz@his.de

HIS Hochschul-Informations-System GmbH
Goseriede 9 | 30159 Hannover | www.his.de
Juni 2011

Inhalt

Zusammenfassung I

1 Ziele der Erhebung und Struktur des Berichts 1

2 Bildungspolitischer Kontext – Bedeutung, Funktionen und Potenziale berufsbegleitender und dualer Studienangebote 5

2.1 Wandel des Beschäftigungssystems und bildungsökonomische Erfordernisse 5

2.2 Rahmenbedingungen des berufsbegleitenden und dualen Studiums in Deutschland 7

3 Erhebungsdesign und methodisches Vorgehen 13

3.1 In die Erhebung einbezogene Institutionen 13

3.2 In die Erhebung einbezogene Studienangebote 14

3.2.1 Berufsbegleitende Studienangebote 14

3.2.2 Duale Studiengänge 15

3.2.3 Zertifikatskurse 17

3.3 Beschreibung der erhobenen Merkmale 18

3.3.1 Kriterien für die Auswahl der Erhebungsmerkmale 18

3.4 Verwendete Erhebungsinstrumente 18

3.4.1 Internetrecherche 18

3.4.2 Online-Befragung 19

3.4.3 Validitätsprüfung 20

3.4.4 Recherche aus Weiterbildungsdatenbanken 21

4 Typen berufsbegleitender und dualer Studienangebote 23

4.1 Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge 26

4.1.1 Überblick 26

4.1.2 Typisierung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge 30

4.2 Berufsbegleitende Diplomstudiengänge 32

4.3 Duale Bachelorstudiengänge 32

4.3.1 Überblick 33

4.3.2 Typisierung dualer Studiengänge 34

4.4 Berufsbegleitende Masterstudiengänge 36

4.4.1 Überblick 36

4.4.2 Typisierung berufsbegleitender Masterstudiengänge 40

4.5 Zertifikatskurse 42

4.5.1 Überblick 43

4.5.2 Typisierung nach Zielgruppen 43

4.5.3 Typisierung nach Kursdauer 46

5 Merkmale berufsbegleitender Studienangebote 49

5.1 Durchlässigkeit 49

5.1.1 Zugangsvoraussetzungen 49

5.1.2 Anrechnungsmöglichkeiten 51

5.1.3 Studienbeiträge 54

5.1.4 Fazit Durchlässigkeit 58

5.2 Studienorganisation 60

5.2.1 Institutionelle Einbettung berufsbegleitender Studienangebote 60

5.2.2 Räumliche und zeitliche Studienorganisation 63

5.2.2.1 Berufsbegleitende Vollzeit- und Teilzeitstudiengänge 63

5.2.2.2 Studiendauer bei Zertifikatskursen 65

5.2.2.3 Berufsbegleitende Präsenz- und Fernstudien 66

5.2.3 Lehr- und Lernformen bei berufsbegleitenden Studienangeboten 68

5.2.4 Internationalität bei berufsbegleitenden Studienangeboten 75

5.2.5 Kooperationen bei berufsbegleitenden Studienangeboten 78

5.2.5.1 Kooperationspartner ... 78
5.2.5.2 Gegenstände der Kooperation ... 80
5.2.6 Fazit Studienorganisation ... 81
5.3 Information, Beratung, Coaching ... 82
5.3.1 Informationsquellen für Studieninteressierte ... 83
5.3.2 Beratungsfelder und -formen während des Studiums ... 87
5.3.3 Fazit Information, Beratung, Coaching ... 91
5.4 Bereitstellung maßgeschneiderter Studienangebote ... 92

6 Perspektiven: Qualität, Handlungsbedarfe, Forschungsdesiderate ... 95

6.1 Qualität berufsbegleitender Studienangebote ... 95
6.1.1 Die Sichtbarkeit und Transparenz der Angebote im Vorfeld von Bildungsscheidungen ... 98
6.1.2 Durchlässigkeit der Übergänge ... 101
6.1.3 Studierbarkeit ... 102
6.1.4 Service, Beratung, Coaching ... 104
6.1.5 Nachhaltigkeit ... 105
6.2 Handlungsbedarfe auf struktureller und politischer Ebene ... 106
6.3 Forschungs- und Entwicklungsdesiderate ... 109

Literatur ... 113

Anhänge ... 117

Anhang A - Tabellen- und Abbildungsverzeichnis ... 119
Anhang B - Weiterbildungsdatenbanken ... 121
Anhang C - Merkmalskatalog ... 123
Anhang D - Online-Fragebogen - Auszug ... 137

Zusammenfassung

Herausforderungen an lebenslanges Lernen

Berufsbegleitend zu studieren wurde bisher mit wenigen Ausnahmen als eine Randerscheinung der Hochschulausbildung in Deutschland wahrgenommen. Eine der größten Hürden, die Zugangsregelungen zum Hochschulstudium, ist mit dem Öffnungsbeschluss der Kultusministerkonferenz vom März 2009, der es beruflich Aus- und Fortgebildeten ohne Abitur ermöglicht zu studieren, beseitigt. Dennoch sind an vielen Stellen, u. a. an den Lehr- und Lernkulturen, an den Finanzierungsstrukturen, an Angeboten der Beratung und des Übergangsmanagements in das Studium und an der Entwicklung eines transparenten Gesamtangebotes aber auch an der Einbindung von hochschulischer Weiterbildung in die Personalentwicklung der Betriebe weitere Schritte und Entwicklungen erforderlich, um berufsbegleitendes Studieren als eine allgegenwärtige Form des lebenslangen Lernens zu etablieren.

Mindestens vier Gründe sprechen für einen deutlichen Ausbau des berufsbegleitenden Studiums:

- der in absehbarer Zeit zu erwartende Mangel an hochqualifizierten Fachkräften, wesentlich bedingt durch die demografischen Entwicklungen;
- die Veränderung und zunehmende Dynamik der Innovationssysteme in nachindustriellen Gesellschaften und daraus resultierende Folgen für die Kompetenzanforderungen und lebenslanges Lernen;
- die Sicherung eines international wettbewerbsfähigen Bildungssystems sowie
- die gesellschaftspolitische Herausforderung der Chancenverbesserung und der umfassenden Teilhabe an Bildung und Qualifizierung.

Erfassung und Typisierung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Die Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote an deutschen Hochschulen, Berufsakademien und außeruniversitären Forschungseinrichtungen beschreibt erstmals deren Anzahl und Strukturmerkmale. Bisher gab es zwar Daten zum Gesamtangebot von Studiengängen und zu dualen Studienangeboten, aber keine Möglichkeit, explizit das Angebot berufsbegleitender Studienangebote, auch unterhalb der Ebene von akademischen Graden, zu analysieren.

Die im Rahmen der Studie entwickelte Typisierung differenziert das heterogene Gesamtangebot an berufsbegleitenden und dualen Studienmöglichkeiten nach Zulassungsvoraussetzungen, fachlichen Ausrichtungen, unterschiedlichen zeitlichen und organisatorischen Modellen, neuen Lehr- und Lernformen und verschiedenen Zielgruppen. In erster Linie aber unterscheidet sich das Gesamtangebot durch unterschiedliche Abschlusstypen, die jeweils verschiedene Niveaus, Studiendauern und Anschlussmöglichkeiten anbieten.

Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge sind noch wenig etabliert

Die Erhebung konnte 257 berufsbegleitende Bachelorstudiengänge an deutschen Hochschulen identifizieren. Insgesamt ist diese Zahl als eher niedrig einzuschätzen, da sie nur einen Anteil von ca. fünf Prozent des gesamten Bachelorstudienangebots ausmachen und in vielen Fachrichtungen kaum mehr als zehn Studienangebote existieren. Die meisten berufsbegleitenden Bachelorangebote finden sich in den Wirtschaftswissenschaften (42 %) und in den Ingenieurwissenschaf-

ten (18 %). Weitere Schwerpunkte – jedoch zahlenmäßig auf deutlich niedrigerem Niveau – liegen in den Bereichen Pflege- und Gesundheitswissenschaften sowie der Mathematik/Informatik.

Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge sind eine Domäne der Fachhochschulen; nur jeder siebente ist an Universitäten angesiedelt. Fast jeder zweite berufsbegleitende Bachelorstudiengang wird von einer privaten Hochschule angeboten.

Im Vergleich zu berufsbegleitenden Masterstudiengängen ist der Bereich der Bachelorstudiengänge weniger differenziert und ausgebaut. Staatliche Hochschulen haben oft noch Schwierigkeiten, berufsbegleitende Bachelorstudiengänge einzurichten, da die Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK 2010) keine weiterbildenden Bachelorstudiengänge kennen. Entsprechend gibt es in Landeshochschulgesetzen meist keine Regelungen, die berufsbegleitenden oder weiterbildenden Bachelorangeboten Finanzierungsoptionen eröffnen würden. Es gibt deshalb immer noch zu wenige Möglichkeiten für beruflich Qualifizierte ohne Hochschulabschluss, ein berufsbegleitendes Erststudium aufzunehmen.

Duale Bachelorstudiengänge haben das Diplom (BA) abgelöst

Die Gesamtanzahl dualer Bachelorstudiengänge liegt bei etwa 800 Angeboten. Derartige Studiengänge verbinden zumeist eine Ausbildung oder Beschäftigung in einem Betrieb mit einem Studium. In der Regel richten sie sich nicht an erfahrene Berufstätige, sondern an Schulabgänger(innen) bzw. Berufseinsteiger. Entgegen landläufiger Meinung wird im Rahmen dualer Studiengänge nicht grundsätzlich ein Ausbildungsabschluss neben dem Hochschulabschluss erworben. Nur bei etwa einem Drittel der dualen Angebote ist dies der Fall. Außerdem ist das Gesamtangebot dualer Bachelorstudiengänge noch stark von den Fachrichtungen geprägt (Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Sozialwesen), die in den 1970er Jahren den Kernbestand der Berufsakademiestudien ausmachten.

Berufsbegleitende Masterstudiengänge – Entwicklungsperspektive für berufstätige Bachelorabsolvent(inn)en

Das Angebot berufsbegleitender Masterstudiengänge ist deutlich größer als das der Bachelorstudiengänge. Im Rahmen dieser Studie konnten 697 solcher Masterangebote recherchiert werden. Das entspricht ungefähr einem Anteil von 17 Prozent des Gesamtangebots an Masterstudiengängen. Auch hier gibt es ein deutliches Übergewicht wirtschaftswissenschaftlicher Studienangebote (46 %). Auf dem zweiten Platz stehen ingenieurwissenschaftliche Studiengänge mit einem Anteil von elf Prozent. Auffällig ist, dass naturwissenschaftliche Masterangebote fast gar nicht berufsbegleitend studierbar sind. Das Angebot berufsbegleitender Masterstudiengänge ist zu etwa gleichen Teilen auf Universitäten und Fachhochschulen verteilt. Für die Fachhochschulen stellen diese Studienangebote eine Möglichkeit dar, eine von Universitäten nicht sehr intensiv bediente Nische zu besetzen.

Bei Masterangeboten tritt die Dominanz privater Anbieter nicht so hervor wie bei berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen; mehr als zwei Drittel der Angebote werden von staatlichen Hochschulen ausgerichtet.

Die Position der Masterstudiengänge unterscheidet sich gegenwärtig in zweierlei Hinsicht besonders von der berufsbegleitender Bachelorstudiengänge. Erstens sehen die Strukturvorgaben der KMK explizit einen weiterbildenden Typ des Masterstudiums vor, sodass auch die staatlichen Hochschulen einen vorgegeben Rahmen haben, in dem sie solche Studiengänge organisieren und über erhöhte Studienbeiträge finanzieren können. Zweitens richten sich Masterstudien-

gänge bis auf wenige Ausnahmen an Hochschulabsolvent(inn)en, also an eine Studierendenklientel, die mit den Anforderungen hochschulischer Bildungsformate bereits vertraut ist. Angesichts der steigenden Zahl von Masterstudierenden wird der Bedarf an berufsbegleitenden Modellen wahrscheinlich zunehmen; Bachelorabsolvent(inn)en, die bereits im Berufsleben stehen, werden häufig nicht bereit sein, ihre Erwerbstätigkeit für ein Masterstudium vollständig zu unterbrechen.

Zertifikatskurse – eine Brücke zur Erlangung akademischer Grade

Das Angebot von Studienprogrammen, die unterhalb der Ebene akademischer Grade liegen, ist in Deutschland sehr groß. Insgesamt gibt es mehr als 4.000 solcher Studienformate. Dieses Angebot ist jedoch hinsichtlich der Studiendauer, des Niveaus und der möglichen Anschlüsse sehr heterogen. Es gibt Programme, die nur wenige Tage dauern, andere wiederum sind auf mehrere Jahre angelegt. Mehr als jeder zweite Zertifikatskurs jedoch weist eine Studiendauer von einem Semester auf.

Auch bei den Zertifikatskursen stellen die Wirtschaftswissenschaften das größte Kontingent (25 %). Allerdings gibt es bei den Zertifikatskursen deutlich höhere Kursanteile im Bereich der Geistes- und Kulturwissenschaften als bei den berufsbegleitenden Studiengängen.

Ein wichtiges Unterscheidungskriterium für Zertifikatsangebote ist die Option, diese im Rahmen eines Baukastensystems zu einem akademischen Grad bzw. zu einem Studium akkumulieren zu können. Ansonsten gibt es bei den Zertifikatsangeboten keine einheitlichen Abschlussstrukturen oder vergleichbare Niveaustandards.

Informationen zu berufsbegleitenden Studienangeboten immer noch lückenhaft – vor allem für Studieninteressierte

Die Vollerhebung aller berufsbegleitenden Studienangebote ab einer Dauer von drei Tagen war methodisches und erhebungstechnisches Neuland. Vor allem die Erfassung von studiengangsbezogenen Merkmalen, die über Grunddaten (z. B. Angebotsname, Fach, Abschluss) hinausgehen und stärker auf Details der Studiengangsgestaltung abzielten, stellte eine Herausforderung dar. In diesem Sinne ist die vorliegende Untersuchung eine Pilotstudie, die neben der Darstellung des Angebots auch strukturelle Probleme und Lücken in der Angebotsdarstellung offenlegt. Es gibt für Studieninteressierte keine Möglichkeit, sich aus einer Quelle über berufsbegleitende Studienangebote zu informieren. Dem Informationsbedürfnis berufstätiger Studieninteressierter hinsichtlich wichtiger Grundsachverhalte, z. B. der angestrebten Lernergebnisse, der Kreditpunkte, der Anrechnungs- und Anschlussmöglichkeiten oder der Zielgruppen, werden die Darstellungen der Studienangebote auf den Internetseiten nicht immer gerecht. Ebenso werden wichtige studiengangs- oder modulbezogene Daten längst nicht von allen Hochschulen erhoben, sodass viele Informationen nicht vorliegen und bestimmte statistische Aussagen über Studierende, Studienabsolvent(inn)en, etc. nicht möglich sind.

Restrukturierungsbedarf in der Hochschulforschung

Der zu erwartende Bedeutungszuwachs berufsbegleitender Studienangebote verlangt nach einer Ergänzung und Erweiterung der Forschungsperspektiven in der Hochschulforschung, die den Hochschulzugang, das Studium und die Verwertungsperspektiven dieser Studienformate umfassen. Mit der Akademisierung der dualen Studienangebote ist auch dieser Bereich der Hochschulforschung als bisher kaum bearbeitetes Feld zugewachsen.

Wichtige Themen sind u. a. die Analyse des Bedarfs und der Nachfrage nach berufsbegleitenden Studienangeboten, die Analyse ggf. bisher vernachlässigter Zielgruppen, die Analyse von Bedingungen für den Studienerfolg und für Nachhaltigkeit des Angebots sowie die Perspektiven, kleinformatige Zertifikatskurse besser in das System der Anrechnung und Modularisierung von Studienangeboten einzubinden.

1 Ziele der Erhebung und Struktur des Berichts

Eine systematische, wenigstens annähernd vollständige Erfassung berufsbegleitender und dualer Studienangebote in Deutschland gibt es bisher nicht. Dies wäre aber erforderlich, um das gesamte Angebot strukturiert für die Zielgruppen unter den Berufstätigen, Familientätigen, Erwerbslosen und für Betriebe verfügbar zu machen. Bessere Sichtbarkeit und Verfügbarkeit dieser Angebote ordnen sich dem Ziel der Bologna-Reform unter, die Bildungssysteme im Sinne des lebenslangen Lernens offener, durchlässiger und transparenter zu gestalten. Auf der Bologna-Nachfolgekonferenz in Leuven 2009 wurde nachdrücklich die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens an Hochschulen, die Schaffung von Angebotstransparenz und die Einrichtung berufsbegleitender Studienangebote eingefordert:

> *„Auch das lebenslange Lernen als wesentlicher Bestandteil unserer Bildungssysteme muss einen Beitrag zur Erweiterung der Beteiligung leisten. Das lebenslange Lernen unterliegt dem Prinzip der öffentlichen Verantwortung. Es gilt, die Zugänglichkeit, die Qualität der Leistungserbringung und die Informationstransparenz zu gewährleisten. Das lebenslange Lernen umfasst den Erwerb von Qualifikationen, die Erweiterung von Wissen und Verständnis, die Aneignung neuer Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Unterstützung der Persönlichkeitsbildung. Voraussetzung für lebenslanges Lernen ist, dass Qualifikationen über flexible Bildungswege erworben werden können, darunter auch im Teilzeitstudium oder berufsbegleitend."*[1]

Ziele der Erhebung

Mit dem hier vorgestellten Projekt hat sich HIS mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Aufgabe gemacht, alle berufsbegleitenden und dualen Studienangebote an staatlichen und privaten Hochschulen und Berufsakademien sowie an Forschungseinrichtungen systematisch zu erheben und dadurch ein Stück mehr Transparenz über diese Studienformate herzustellen.

Neben den berufsbegleitenden Studienangeboten, die sich meist an beruflich Qualifizierte bzw. Berufstätige richten, stehen duale Studienangebote, deren Zielgruppen traditionell vor allem Schulabgänger sind, in einem strukturell anderen Zusammenhang zur Beförderung des lebenslangen Lernens. Sie sind in diese Erhebung mit eingegangen, da duale Studiengänge hinsichtlich ihrer Studienorganisation die Grenzen zwischen der Hochschule und der Arbeitswelt aufbrechen und ein Strukturmodell anbieten, das auf andere Studienprogramme mit anderen Zielgruppen übertragbar ist.

Die Aufgabe der Erhebung war nicht allein, die Zahl der verschiedenen Angebote zu ermitteln; es ging um die Erfassung und Systematisierung relevanter Merkmale der aktuell gegebenen berufsbegleitenden und dualen Studienmöglichkeiten. Die Relevanz der erhobenen Merkmale begründete sich überwiegend aus dem Informationsbedarf potenzieller Nutzer(innen). Mit der Erfassung dieser Merkmale wurden vier Ziele verfolgt:

- Erstens: Die Charakterisierung und Systematisierung der vielfältigen Formate berufsbegleitender Studienangebote. Mit Hilfe einer einheitlichen Erfassung der berufsbegleitenden Angebote an Hochschulen und Forschungseinrichtungen kann die Basis für ein bildungspolitisch wertvol-

[1] vgl. http://www.bmbf.de/pub/leuvener_communique.pdf

les Informationssystem geschaffen werden.[2] Um die Profile der Angebote zu dokumentieren, waren u. a. ihre genauen Bezeichnungen, die möglichen Abschlüsse, die Zielgruppen, die Zugangsvoraussetzungen, die Lehr- und Lernformen, die Organisations- und Kooperationsstrukturen und ggf. anfallende Studienbeiträge zu erfassen. Aus den erhobenen Merkmalen sollten Möglichkeiten einer Typisierung der Studienangebote erprobt werden. Ein vollständiger Überblick über die erhobenen Merkmale findet sich im Anhang B.

- Zweitens: Die Untersuchung der Transparenz der Studienangebote aus der Perspektive der potenziellen Nutzer (Studieninteressierte/Betriebe). Der Blickwinkel der Nutzer erscheint in diesem Feld besonders wichtig, weil die Nachfrage nach Studienangeboten dieser Formate – und damit deren Erfolg – z. T. von ganz anderen Überlegungen und Abwägungen interessierter Studienaspirant(inn)en bzw. interessierter Betriebe abhängt als die Nachfrage nach tradierten „Normalstudiengängen". Aus diesem Grund kommt der Sichtbarkeit und Transparenz der Angebote im Vorfeld von Studienentscheidungen Berufstätiger auch die Bedeutung eines Qualitätskriteriums zu.
- Drittens: Die Erfassung der Angebote mit Hilfe eines Datenbanksystems, das geeignet ist, die Angebote nach bestimmten Erhebungsmerkmalen (z. B. Zielgruppen, Fachrichtung, etc.) zu sortieren und zu typisieren. Zugleich war eine Aufwand sparende Möglichkeit der Überleitung der Datensätze in ein nutzerfreundliches Internetportal vorzusehen. Die Erhebung der berufbegleitenden und dualen Studienangebote kann daher als Vorarbeit für ein künftiges Internetportal verstanden werden, das alle einschlägigen Angebote in Deutschland nutzerorientiert recherchierbar macht. Eine bessere Übersicht über das laufende Angebot würde den potenziellen Nutzern die Orientierung für adäquate individuelle oder betriebliche Strategien der persönlichen und beruflichen Weiterbildung an Hochschulen erleichtern.
- Viertens: Die Erhebung kann Grundlagen für die hochschuleigene Fortentwicklung der hier angesprochenen Studienformate und ihrer Qualitätsentwicklung bieten, die auch hilfreich sein können, um allgemeine Qualitätsstandards zu erarbeiten.

Für die Bearbeitung der ausbildungs- und praxisintegrierenden (dualen) Studiengänge war die Nutzung der Erhebungsdaten zur Aktualisierung der Datenbank AusbildungPlus vorgesehen, die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Auftrag des BMBF administriert wird.

Aufbauend auf den Erkenntnissen dieses Projekts ist eine jährliche Aktualisierung des Bestandes an berufsbegleitenden und dualen Studienangeboten auf der Grundlage eines zu entwickelnden Internet-Portals sinnvoll, wie dies vom Innovationskreis Weiterbildung 2008 empfohlen wird (BMBF 2008: 18).

Die Erhebung stützte sich auf vier Verfahren:

- Die **Sichtung der einschlägigen Weiterbildungsdatenbanken** sollte neben der Ausschöpfung der dort eingestellten Daten über hochschulische Studienangebote zu einer Einschätzung verhelfen, ob eine Zusammenführung vorhandener Datenbanken ein Ansatz für den Aufbau eines bundesweiten, nutzerorientierten und internetgestützten Informationsportals sein könnte.

[2] Mittelfristig ist auch eine Analyse des Nachfragepotenzials nach berufsbegleitenden resp. weiterbildenden Studiengängen sinnvoll, um einen bedarfsgerechten Ausbau dieses Qualifizierungssegmentes zu erleichtern.

- Die Recherche auf **Internetseiten der Hochschulen**: Sie waren die Hauptquelle der Erfassung der berufsbegleitenden Studienangebote.
- Eine **Online-Erhebung** bei Verantwortlichen für die Studienangebote zu ausgewählten Merkmalen: Die Online-Erhebung diente vor allem dem Zweck, relevante, im Internet jedoch nur selten oder nicht auffindbare Informationen über die Studienangebote zu erheben.
- Mit Hilfe einer **Validierungsschleife** wurden alle erfassten Studienangebote den Verantwortlichen an den Hochschulen und Forschungseinrichtungen zur Prüfung der Aktualität und Vollständigkeit der Angebote sowie der Richtigkeit und Vollständigkeit der erhobenen Merkmale übergeben.

Struktur des Berichts

Die Entwicklung und das Angebot berufsbegleitender und dualer Studienmöglichkeiten haben im gegenwärtigen bildungspolitischen Diskurs Konjunktur. Im folgenden Kapitel soll versucht werden zu prüfen, inwieweit hinter diesem Diskurs mehr steckt als eine Zeiterscheinung und welche Gründe möglicherweise eine Modifikation der Angebotsprofile in der deutschen Hochschullandschaft in die hier diskutierte Richtung erforderlich machen. Zugleich soll erläutert werden, warum sich das deutsche staatliche Hochschulwesen bisher so schwer tat, entsprechende Studienformate als Normalangebot für Berufstätige zu etablieren.

Der empirische Teil der Studie beginnt mit einer Erläuterung des Erhebungsdesigns und der Erhebungsmethoden. Dabei werden auch die bisher verfügbaren Datenquellen – insbesondere die vorhandenen Weiterbildungsdatenbanken – und deren Reichweite betrachtet.[3]

Im Kapitel 4 wird versucht, die Vielfalt der berufsbegleitenden und dualen Studienangebote nach wesentlichen Kriterien zu ordnen und zu beschreiben. Es wird eine Typisierung der erhobenen Studienmöglichkeiten vorgenommen, die die Zuordnung künftig zu entwickelnder Angebote erleichtern kann.

Im darauf folgenden Kapitel werden einzelne Aspekte der berufsbegleitenden Studienangebote aufgegriffen, die für die Qualität dieser Studienangebote – und damit für ihren Erfolg – in unterschiedlicher Weise von Bedeutung sind. Es handelt sich um Aspekte der Sichtbarkeit und Transparenz der Angebote, der Durchlässigkeit und der Anrechnung beruflicher Kompetenzen, der Studienorganisation sowie unterstützender Servicemaßnahmen zur Sicherung des Studienerfolgs. Die dualen Studienangebote werden aus Gründen der Übersichtlichkeit und Konsistenz in der Darstellung in den Kapiteln 5 und 6 nicht weiter berücksichtigt.

In einem abschließenden Ausblick wird die Frage der Qualitätskriterien für berufsbegleitende Studienangebote vor dem Hintergrund diskutiert, dass diese Studienformate in verschiedener Hinsicht andere – nicht zwingend höhere – Ansprüche u. a. an das Übergangsmanagement in das Studium, die Methodik und Didaktik, die Studienorganisation und die Kooperation mit Dritten stellen als traditionelle grundständige Studiengänge. Entsprechend wird der Blick auf Handlungsbedarfe stark von Qualitätsfragen bestimmt sein. Schließlich werden die aus der Perspektive der Erhebung entstandenen bzw. entdeckten Forschungs- und Entwicklungsdesiderate benannt.

[3] Eine Liste aller untersuchten Weiterbildungsdatenbanken findet sich im Anhang D.

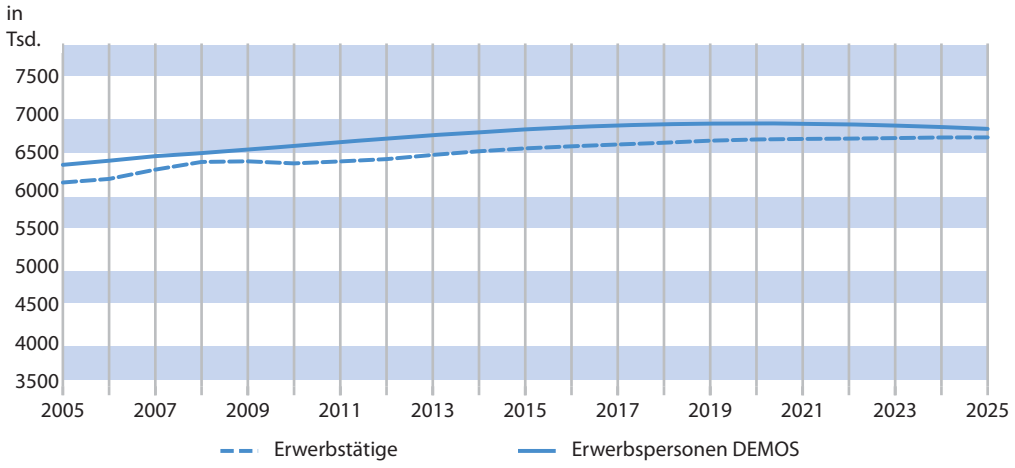
2 Bildungspolitischer Kontext – Bedeutung, Funktionen und Potenziale berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Warum befassen sich heute Ministerien, Hochschulforscher(innen) und nicht zuletzt die Hochschulen mit Studienformaten, die bisher eher am Rand der Hochschullandschaft angesiedelt waren? Die allseits vernehmbare Allzweckbegründung liegt im drohenden oder etwa schon gegebenen Fachkräftemangel. Dieser ist sicherlich ein Begründungskontext für eine Reihe von angestrebten Neuerungen im Bereich des tertiären Sektors. Was aber wäre, wenn er nicht einträfe, wenn weitere Rationalisierung selbst Ingenieurarbeit und Forschung erfassen würde? Selbst dann gibt es eine Reihe triftiger Gründe für den Ausbau berufsbegleitender hochschulischer Studienangebote. Diese werden im Folgenden eingehender erörtert.

2.1 Wandel des Beschäftigungssystems und bildungsökonomische Erfordernisse

Auf Deutschland kommt nach übereinstimmenden Aussagen der Prognoseforschung ein Mangel an hoch qualifizierten Fachkräften zu, der nicht lediglich den bekannten konjunkturzyklischen Engpass- und Überschussphänomenen auf den Arbeitsmärkten folgt. Vor allem demographisch bedingt wird die Zahl der Studienaspirant(inn)en, die über die klassischen Zugangswege zur Hochschule kommen, in absehbarer Zeit sinken. Zu welchem Zeitpunkt sich die Probleme eines strukturellen Fachkräftemangels zuspitzen, ist nicht sicher vorauszusagen. Bott/Helmrich et al. (2008) rechnen bereits um das Jahr 2020 für den Tertiärbereich mit einem Gleichstand von Angebot und Nachfrage nach Absolvent(inn)en des tertiären Bildungssektors. Der zu erwartende Mangel wird sich nach Berechnungen des BIBB im tertiären Sektor voraussichtlich deutlich früher einstellen als im Bereich der Ausbildungsberufe des Sekundarbereichs. Ähnliche Ergebnisse weist der Bildungsbericht 2010 aus (s. Abb. 2.1).

Abb. 2.1 Projektionen des Arbeitskräftebedarfs- und angebots bis 2025 (ISCED 5A, 6)



Quelle: Bildungsbericht 2010

Der geringe und sich bis zum Jahr 2025 sukzessiv schließende Angebotsüberhang (ISCED 5B wie auch ISCED 5A und 6)[4] lässt für einige Berufsbereiche im Hochqualifizierten-Sektor bereits ab 2016 einen Mangel erwarten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 162ff.). Schon ein in der Summe ausgeglichenes Verhältnis von Angebot und Nachfrage wird für einzelne Wirtschaftsbereiche erhebliche Verwerfungen und Unterversorgung an Hochqualifizierten mit sich bringen, da Angebot und Nachfrage nach spezifischen Qualifikationen strukturell nicht passgenau sein können.

Es ist offen, wie weit der Ausbau berufsbegleitender Studienangebote und die Öffnung der Hochschulen für Studienberechtigte ohne traditionelle schulische Zugangsberechtigung dazu beitragen können, die absehbaren Engpassprobleme einzudämmen oder zu lösen. Ein Teil der Qualifikationen, die in der beruflichen Fortbildung erlangt werden und nun zur Studienberechtigung führen, wird nach den Erwartungen der Prognoseforscher(innen) selbst zu den Mangelqualifikationen gehören. Auf jeden Fall aber kann damit gerechnet werden, dass die erhöhte Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und der Hochschulbildung zu einer größeren Elastizität des Systems führen wird und sich Mismatch von Qualifikationsprofilen leichter und schneller korrigieren kann.

Eine andere Folge der demografischen Entwicklung ist für die Funktionalität berufsbegleitender Studienangebote nicht minder bedeutsam, denn zugleich werden sich die Altersstrukturen in den Betrieben verändern. Das Durchschnittsalter der Beschäftigten wird sich allgemein deutlich erhöhen. Der in den 1990er Jahren noch primär durch Verjüngung der Belegschaften gekennzeichnete Weg der Gewinnung von innovativen Impulsen wird sich nicht mehr in der gleichen Weise fortsetzen lassen. Aus diesem Grund werden berufs- bzw. lebensbegleitende Studienangebote zu einem entscheidenden Instrument werden, um Beschäftigten, aber auch zeitweise aus dem Beruf Ausgeschiedenen, den Anschluss an die soziale, wirtschaftliche und technologische Entwicklung zu ermöglichen und innovative Prozesse zu forcieren. Dies gilt für den Dienstleistungssektor nicht weniger als für den Bereich des produzierenden und verarbeitenden Gewerbes.

Über die genannten demografischen Entwicklungen und Veränderungen der Altersstruktur hinaus spielt aber eine weitere, langfristige und längst vorangeschrittene Entwicklung eine herausragende Rolle für die Notwendigkeit der festen Etablierung von Strukturen lebenslangen Lernens: In den vergangenen zwei Jahrzehnten haben sich die Bedeutung und der Gehalt beruflich erforderlichen Wissens gravierend verändert. Historisch kann man die Reflektion dieses Wandels an der Abfolge der jeweils gebräuchlichen Begriffe nachzeichnen: Industriegesellschaft – Informationsgesellschaft – Wissensgesellschaft – Kompetenzgesellschaft (Erpenbeck/Heyse 2007: 35). Die qualifikatorischen Anforderungen in der Industriegesellschaft waren gekennzeichnet durch – aus heutiger Sicht – lange Innovationszyklen, die eine einmal erworbene Qualifikation relativ lange individuell und betrieblich verwertbar hielten. Eine systematische berufs- und lebensbegleitende Fort- und Weiterbildung schien in weiten Tätigkeitsbereichen der beruflich Qualifizierten

[4] Bei der ISCED-Klassifikation 97 „handelt es sich um eine UNESCO-Taxonomie als Kodierungsschlüssel für eine international vergleichbare hierarchische Anordnung von Bildungsstufen, denen Bildungseinrichtungen der einzelnen nationalen Staaten zugeordnet werden. Die ISCED-Ergebnisse weichen in der Regel von Ergebnissen der nationalen Statistiken bei gleicher Begrifflichkeit ab". (DAAD/HIS 2010). ISCED 5B entspricht Abschlüssen an Fachschulen/Fachakademien (Bayern), Berufsakademien, Verwaltungsfachhochschulen, Schulen des Gesundheitswesens (zwei- bis dreijährig); ISCED 5A umfasst erste Abschlüsse inklusive Master an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Theologischen Hochschulen, Gesamthochschulen, Kunsthochschulen und Fachhochschulen; ISCED 6 bezieht sich auf weiterführende tertiäre Abschlüsse (Promotionen etc.).

nicht erforderlich. Die Akkumulation von prozessbezogenem Erfahrungswissen schien den Anforderungen häufig zu genügen. Als entscheidende Wertschöpfungsfaktoren erschienen die Maschine, Energie und einfach qualifizierte Arbeit. Ein grundlegender Wandel liegt in der Verlagerung der Gewichte von Energie und Hardware (Maschine) auf die Faktoren Information und Logistik, was zu entscheidenden Veränderungen in den Kompetenzanforderungen beigetragen hat. Dieser Wandel verändert nicht nur die Anforderungen an Beschäftigte in der Industrie, sondern restrukturiert grundlegend auch die Arbeit und die Anforderungsprofile vieler Dienstleistungsberufe; er reicht bis in das Bildungssystem hinein und erzwingt ein neues Bildungsverständnis, das mit dem Begriff des lebenslangen Lernens plakativ beschrieben ist.

Diese Veränderungen im Beschäftigungssystem deuten auf Tendenzen des Anstiegs an Kompetenzanforderungen auch und besonders in der beruflichen Bildung hin, die unterschiedlich verursacht sind: Anstieg der kognitiven Anforderungen in der beruflichen Bildung, mehr theorieorientiertes Wissen, mehr Kommunikations- und Wissensdienstleistungen, mehr Anwendung technisch komplexer Verfahren und mehr schulberufliche Ausbildung sprechen für eine längerfristige Tendenz zu stärker wissenschaftsnahem Lernen, das auch ein höheres Niveau an Methodenkompetenzen und Kompetenzen zur Aneignung neuen Wissens einschließt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 96ff.). Für diese Entwicklungen gibt es eine Reihe von Indizien und sehr plausible Erklärungen. Aus der empirischen Berufsbildungsforschung gibt es dazu aber noch wenige gesicherte Erkenntnisse.

2.2 Rahmenbedingungen des berufsbegleitenden und dualen Studiums in Deutschland

Berufsbegleitende Studienangebote gehören, obwohl es solche schon seit Jahrzehnten gibt, nicht zur Standardausstattung deutscher Hochschulen. Erst in neuerer Zeit geraten berufsbegleitende Studienangebote verstärkt in ihr strategisches Blickfeld – inspiriert u. a. vom Bologna-Prozess, von den absehbaren, zum Teil demographisch bedingten Veränderungen im Beschäftigungssystem und von einer Reihe veränderter Bestimmungen in den Hochschulgesetzen der Länder.

Warum erst jetzt? Diese Frage bedarf einer Antwort, wenn man die Bedingungen der Realisierung entsprechender Angebote für die Gegenwart und Zukunft begreifen und verbessern möchte. Es muss also der Frage nachgegangen werden, worin die Ursachen und Barrieren im deutschen Hochschulsystem liegen, warum berufsbegleitende Studienangebote, anders als zum Beispiel in angelsächsischen oder skandinavischen Hochschulsystemen, bislang nur eine Randerscheinung waren. Warum sind es – mit Ausnahme der FernUniversität in Hagen – zunächst überwiegend die privaten Hochschulen gewesen, die einschlägige Studienangebote zu ihrem Kerngeschäft gemacht haben?

Hochschule wie berufliche Bildung waren innerhalb ihrer tradierten Strukturen lange Zeit jeweils aus sich heraus in der Lage, die wesentlichen gesellschaftlichen Erfordernisse und Bedürfnisse zu erfüllen. Modernisierungstendenzen in der beruflichen Bildung und eine Öffnung der Hochschulen in den 1960er und 1970er Jahren ohne grundlegende Veränderung ihrer Strukturen konnten dem Bedarf an entsprechend Qualifizierten nachkommen (Baethge 2006). Heute gängige Begriffe, wie „lebenslanges Lernen“, „Kompetenzentwicklung“, „Berufsfeldorientierung“, Studium als „Ausbildung“ etc. entstanden in dieser Zeit, ohne dass damals Konsequenzen in den Bildungsstrukturen und in der Verfasstheit der Hochschulen gezogen worden sind.

Einer der wichtigen Gründe dafür dürfte in der historisch gewachsenen Organisation der deutschen Hochschulen liegen. Die gesamte Studienstruktur ist nicht auf berufserfahrene Studierende abgestellt. Die Finanzierungsmodelle an staatlichen Hochschulen basieren auf dem grundständigen Studium. Aufgaben der Hochschule in der Weiterbildung wurden zwar gesetzlich verankert und finden sich in fast jeder Studienordnung der Hochschulen; größere praktische Relevanz und vor allem eine institutionelle und strategische Verankerung konnte sie jedoch in den vergangenen Jahrzehnten nur ausnahmsweise erlangen.

Einnahmen über zusätzliches Engagement in der Weiterbildung flossen in der Regel in den Hochschulhaushalt mit der Folge, dass dieses Engagement oft in unabhängige hochschulnahe An-Institute verlagert wurde oder ganz individualisiert stattfand. Ebenso wurden Aktivitäten in der Weiterbildung nicht auf das Lehrdeputat angerechnet. Entsprechend fehlten wichtige Anreize, um berufsbegleitende Studien strategisch in das Angebotsprofil zu integrieren. Außerdem besteht teilweise das prinzipielle Problem, dass hochschulische Grundhaushaltsmittel nicht für die Weiterbildung ausgegeben werden dürfen, sondern an die grundständigen Studiengänge gebunden sind. Deshalb können für weiterbildende oder berufsbegleitende Studienangebote oft nicht die vorhandenen Kapazitäten in der Lehre oder Organisation eingesetzt werden. Für weiterbildende Masterstudiengänge hingegen können Kosten auch von staatlichen Hochschulen durch die Erhebung höherer Gebühren (teilweise mehrere tausend Euro pro Semester) kompensiert werden (Meyer-Guckel 2008: 8f., 35f.). In Niedersachsen ist es nach der letzten Änderung des Landeshochschulgesetzes hingegen auch möglich, für berufsbegleitende Bachelorstudiengänge „kostendeckende" Gebühren zu erheben. Ein anderer Weg wird in Schleswig-Holstein gegangen; dort können die staatlichen Hochschulen einen festgelegten Anteil ihres Haushaltes für weiterbildende Studienangebote nutzen.

Ein weiterer Grund für die geringe Selbstausrichtung der Hochschulen als Institution des lebenslangen Lernens liegt in der bisher geringen Nachfrage – was jedoch eher daran liegt, dass Hochschulen bisher kaum im öffentlichen Bewusstsein als Anbieter von berufsbegleitenden oder weiterbildenden Angeboten verankert sind. Ein größeres Interesse an wissenschaftlicher Weiterqualifizierung wäre vermutlich sowohl bei Beschäftigten als auch bei Betrieben vorhanden, nur kann sich Bedarf nicht entsprechend zu konkreter Nachfrage entfalten, solange das Angebot wenig transparent und vergleichsweise klein ist und solange zu wenig sichtbare lebendige Beispiele erfolgreicher Studienabsolvent(inn)en von berufsbegleitenden Studiengängen Anreize geben.

Eine weitere Herausforderung bei der Implementation berufsbegleitender oder weiterbildender Studienangebote liegt in der hierfür erforderlichen zeitlichen und räumlichen Studienorganisation. Neben dem Einsatz von neuen Lehrmethoden wie z. B. E-Learning oder Fernstudienelementen, erfordern berufsbegleitende Studienprogramme vor allem eine zeitlich angepasste Organisation der Lehrveranstaltungen. Die Präsenzlehrphasen müssen zwar nicht zwingend, aber doch in den meisten Fällen, spätnachmittags, abends, am Wochenende oder im Rahmen von Blockveranstaltungen stattfinden. Vermutlich ist die zeitliche Reorganisation der Lehre eine der größten Herausforderungen bei der Konstruktion berufsbegleitender Programme.

Die Einrichtung berufsbegleitender Studienprogramme wirft für Hochschulen nicht nur organisatorische Fragen auf, sondern berührt auch ihr Selbstverständnis. Die Öffnung der Hochschulen hin zu einer neuen Studierendenklientel, die erwachsener und erfahrener ist als Studierende, die direkt von der Schule ins Studium wechseln, kollidiert nicht selten mit dem tradierten Selbstbild akademischer Institutionen. Vorbehalte gegen neue Studierendentypen gehören zur Ge-

schichte des Hochschulzugangs; sie drücken sich auch darin aus, dass Hochschulen sich bis heute schwer tun, eine Mitverantwortung für die „Herstellung" von Studierfähigkeit zu übernehmen.

Eine Ausnahme in der tradierten deutschen Hochschullandschaft hinsichtlich der Ausrichtung berufsbegleitender oder weiterbildender Programme bildet die FernUniversität in Hagen. Sie wurde in den 1970er Jahren gegründet und richtet seitdem eine Vielzahl an Fernstudiengängen und Zertifikatskursen aus. Für beruflich Qualifizierte ohne traditionelle schulische Hochschulzugangsberechtigung hat die FernUniversität auch schon vor den jüngsten Öffnungsbeschlüssen der KMK Wege offen gehalten. Mit über 70.000 Studierenden ist sie außerdem die größte Hochschule in Deutschland.

Berufsbezug des Studiums

Der Berufsbezug des Hochschulstudiums steht in Deutschland traditionell in einem Spannungsfeld zwischen tradierten humanistischen Bildungszielen und utilitaristischen Vorstellungen einer unmittelbaren beruflichen Verwend- und Verwertbarkeit des Studiums. Zwischen diesen beiden Polen gibt es eine nahezu unüberschaubare Zahl an unterschiedlichen Sichtweisen.

Die Auseinandersetzung darum beginnt schon weit vor der Entstehung der Humboldtschen Hochschulidee und zieht sich in neuerer Zeit von den im Hochschulrahmengesetz von 1976 formulierten berufsbezogenen Zielen des Studiums, über die paradigmatischen Unterschiede zwischen einem persönlichkeitsorientierten Begriff der (Hochschul-)Reife und einem an Abiturfächern orientierten stofflich-instrumentellen Verständnis von Studierfähigkeit, bis hin zu den jüngsten Auseinandersetzungen um die Bolognareform, in deren Windschatten der Begriff der Employability als Anforderung an die erste Studienstufe (Bachelor) in den Fokus der Diskussionen geriet. In der akademischen und insbesondere der studentischen Öffentlichkeit, hat es die Forderung nach einem Berufsbezug des Studiums immer schwer gehabt; bei Letzterer kann von einer Ambivalenz zwischen vermisstem Praxisbezug und der Abwehr zu großer Nähe privatwirtschaftlicher Unternehmen im Umfeld der Studiengangsentwicklungen gesprochen werden. Waren es in den 1970er Jahren die Befürchtungen einer zu großen Nähe oder gar Abhängigkeit akademischen Strebens von Sonderinteressen der Wirtschaft, so finden wir auch in der aktuellen Diskussion um das Thema Employability Interpretationen, die dieses Ziel als Ausrichtung des Studiums auf bloß unmittelbare Anwendungsbedarfe verstehen.[5] Eine wesentliche Rolle spielen dabei die sogenannten Schlüsselkompetenzen, die im letzten Jahrzehnt in unzähligen didaktischen und praktischen Modellen an Hochschulen erprobt wurden.

Aus dem Blickwinkel der Angebote ist ein direkter Berufsbezug bei berufsbegleitenden Studienformaten nur zum Teil gegeben. In vielen Fällen wird dieser lediglich durch die Perspektive der Studieninteressierten hergestellt, indem das zu den beruflichen Ambitionen und Erfordernissen „richtige" Studium ausgewählt wird. Wenn direkte lehrbezogene Kooperationen mit Betrieben bestehen, Praxisbeispiele zum Lern- und Reflexionsgegenstand gemacht werden, oder der Arbeitsplatz als Lernort in das Studium einbezogen ist, kann von einem unmittelbaren programmatischen Berufsbezug gesprochen werden.

5 Die Bolognaerklärung und die Nachfolge-Kommuniqués bieten allerdings für eine derart verengte Interpretation von Employability keine hinreichende Grundlage (http://www.bmbf.de/de/3336.php).

Duale Studienformen

Eine Sonderentwicklung ergab sich Anfang der 1970er Jahre mit der Einführung der dualen Studienangebote an Berufsakademien in Baden-Württemberg. Damals ging es, inspiriert durch große Wirtschaftsunternehmen im Land, im Wesentlichen um eine Verzahnung von beruflicher Ausbildung in Betrieben und theoretischen Anteilen in der neuen Einrichtung Berufsakademie, die im Jahr 1974 ihren Lehrbetrieb in Mannheim und Stuttgart aufnahm und sich in Baden-Württemberg und später auch über das Land hinaus ausbreitete. Ein nicht unwichtiger Grund für die Idee des dualen Studiums war die Sorge der Wirtschaft, dass im Zuge der Öffnung der Hochschulen und des Trends zu gymnasialen Abschlüssen nicht mehr hinreichend befähigte junge Menschen für eine duale Berufsausbildung zu gewinnen seien. Daher fand man den Weg, einen hochschulähnlichen Abschluss mit einer Berufsausbildung zu kombinieren. Die Abschlüsse waren zunächst ein Ausbildungsabschluss des Dualen Systems und ein staatlicher Abschluss mit der Bezeichnung Diplom (BA). Später wurde dort auf den beruflichen Ausbildungsabschluss verzichtet und lediglich das Diplom (BA) vergeben. Insofern wandelte sich das duale Studium von einem primär ausbildungsintegrierenden zu einem praxisintegrierenden Studium; erstere Form ist aber noch immer in relevanter Größenordnung außerhalb Baden-Württembergs vorzufinden. Vor der Umwandlung der baden-württembergischen Berufsakademien zur Dualen Hochschule Baden-Württemberg gab es dort acht Standorte mit einigen Außenstellen (Campus). Später wurden auch in anderen Ländern Berufsakademien gegründet, so in Sachsen, Berlin und Thüringen in staatlicher und in Hessen, Niedersachsen, Hamburg, im Saarland und in Schleswig-Holstein in privater Trägerschaft. Das Modell dualer Studienangebote ist heute längst keine Domäne der Berufsakademien mehr, sondern ist auch von Fachhochschulen übernommen worden. Heute ist der Bachelorabschluss bei dualen Studiengängen die Regel (s. Kap. 4.3).[6]

Studienzugang

Die geringen Spielräume für eine stärkere Verbindung von Beruf und Studium innerhalb des Bildungssystems der Bundesrepublik Deutschland waren noch enger gezogen durch die im internationalen Vergleich restriktiven Vorgaben für den Studienzugang. Die im Alter von zehn Jahren sehr frühe Auslese derer, die auf gymnasialen Bildungswegen exklusiv zum Hochschulstudium geführt werden sollten, basierte auf dem Prinzip der Homogenität der Voraussetzungen zum Studium. Diese Homogenität bezog sich jedoch auf einen spezifischen, bildungsbürgerlich geprägten Kanon an Bildungswerten und fungierte letztlich als Katalysator für Selbstrekrutierungsprozesse höherer Bildungs- und Einkommensschichten, d. h. als Garant für die Erhaltung der sozialen Exklusivität des Hochschulstudiums. Mit der in den 1960er Jahren erkannten Notwendigkeit einer Öffnung der höheren Schulen und Hochschulen für breitere Bildungsschichten wurde das tradierte, auf früher Auslese und spezifischem Bildungskanon fundierte Prinzip der Homogenität brüchig.[7] Der exklusive Bildungskanon verlor zunehmend an Legitimation. Da das Prinzip der A-priori-Zugehörigkeit zur höheren Bildungsschicht nicht mehr haltbar war, musste, wenn man am Prinzip einer irgendwie gearteten Homogenität der Studienvoraussetzungen festhalten wollte, eine neue stofflich-inhaltliche Basis für den Studienzugang gefunden werden. Die größere Ausdiffe-

6 Eine eingehendere Darstellung der Entwicklung des dualen Studienformats in Deutschland findet sich in Mucke 2010 und Kupfer/Mucke 2010.

7 Die entscheidende Phase der Öffnung war geprägt von der zu Beginn der 1960er Jahre aufgekommenen Befürchtung, dass Deutschland technologisch ins Hintertreffen gerate sowie vom Versiegen der Ströme (hoch) qualifizierter Fachkräfte aus Ostdeutschland und dem Ostblock.

renzierung der Lerngegenstände durch das Leistungskurssystem im Zuge der gymnasialen Oberstufenreform hatte den schulischen Teil der Erosion des klassischen Bildungskanons herbeigeführt. Der in den 1970er Jahren zunehmende Andrang starker Geburtenjahrgänge in die Hochschulen und die Knappheit der Studienplätze in attraktiven Studiengängen (Medizin, Psychologie etc.) lieferten die sozialen und institutionellen Tatsachen, die eine solche neue Basis der Herstellung von Homogenität in den Studienvoraussetzungen ermöglichen sollte[8]: Der enkulturativ begründete Reifeansatz wurde zunehmend ersetzt durch einen utilitaristisch-instrumentellen Ansatz der Studierfähigkeit, der sich entweder auf einen mindestens zu erreichenden Notendurchschnitt im Abitur oder im Sinne einer stärkeren Fachbezogenheit der Studienberechtigung auf den Nachweis spezifischer schulisch-fachlicher Profile bezog. Von der postulierten Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung blieb das Übergangssystem zur Hochschule weitgehend unberührt.

Mit der Akademisierung des gehobenen technischen, ökonomischen und sozialpflegerischen Qualifikationssegmentes in Gestalt der zu Beginn der 1970er Jahre eingeführten Fachhochschule wurde – entgegen den anfänglichen Bestrebungen einer Integration von Fachhochschule und Universität zur integrierten Gesamthochschule (Goldschmidt/Hübner-Funk 1974: 13) – eine neue, institutionell abgesicherte Beziehung zwischen beruflicher Ausbildung und Studium geknüpft; die Studienfachwahl der beruflich Gebildeten erfolgte zwar in der Regel ausbildungsaffin, die Verknüpfung zwischen dem Ausbildungsberuf und der Studiengestaltung blieb aber ansonsten relativ lose[9]; der Zugang zum Fachhochschulstudium für Absolvent(inn)en der Gymnasien nach zwölf oder 13 Jahren Schulzeit war entsprechend kaum von Problemen mit den Anforderungen des Fachhochschulstudiums begleitet. Für Nicht-Abiturient(inn)en blieb i. d. R. der Weg über eine weitere schulische Zwischenetappe, die Fachoberschule oder einen Vorkurs. Für diese Gruppe führte erst das Fachhochschuldiplom, in einigen Ländern schon das FH-Vordiplom, zu einer allgemeinen Studienberechtigung. Damit war zumindest rechtlich ein Weg für eine relevante Zahl von beruflich Vorgebildeten eröffnet, ein Universitätsstudium aufzunehmen, ohne den „Königsweg" des gymnasialen Abiturs gegangen zu sein.

Mit dem in den 1990er Jahren eingeführten Recht von Hochschulen, einen Teil ihrer Studierenden selbst auszusuchen, ist eine der letzten Bastionen der überragenden Bedeutung der schulischen Hochschulzugangsberechtigung gefallen, da die Verantwortung für die „Passung" der Studierenden zu den Studienanforderungen in die Hand der Hochschule gelegt wurde. Damit ist aber auch die Legitimität der Exklusivität des gymnasialen Abiturs – wie auch der Fachhochschulreife über die Fachoberschule – als Regelzugangsweg zur Universität bzw. zur Fachhochschule endgültig zusammengebrochen.

Bis dahin verliefen all diese Entwicklungen und Auseinandersetzungen um eine adäquate Gestaltung des Hochschulstudiums weitgehend innerhalb der Grenzen des Modells eines grundständigen Vollzeitstudiums von jungen, überwiegend schulisch auf das Studium vorbereiteten Studienaspirant(inn)en.

Nicht-schulische, d. h. nicht-traditionelle Wege ins Studium blieben bei signifikanten Unterschieden zwischen den Ländern die Ausnahme. Das Land Niedersachsen nahm hierbei eine Son-

8 Über die Problematik der Zugangsbeschränkungen zu attraktiven Studiengängen via Numerus Clausus ist pädagogisch, juristisch und logisch vieles gesagt (Flitner 1977).

9 Eine Affinität zur Praxis wurde über die Praxiserfahrung von Fachhochschulprofessor(inn)en und über Praxissemester hergestellt.

derstellung ein (Nickel/Leusing 2009). Seit den 1970er Jahren gibt es hier die sog. Z-Prüfung, die den Studieninteressierten ohne Abitur eine fachgebundene Studienberechtigung ermöglicht.

In diesem Jahrzehnt wurden bundesweit entscheidende Durchbrüche erzielt. Ein Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2009 ermöglicht neue Wege zum Bachelor für Abolvent(inn)en der beruflichen Fortbildungen und Fachschulen (KMK 2009), die – in den meisten Fällen – die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhalten. Absolvent(inn)en dualer Ausbildungen erhalten nach einer bestimmten Anzahl von Jahren beruflicher Erfahrung ebenso eine Hochschulzugangsberechtigung. Ein weiterer wichtiger Beschluss der KMK wurde mit der letzten Veränderung der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für den Zugang zum Master gefasst (KMK 2010). Seitdem ist es in bestimmten Fällen möglich, auch ohne den Bachelor durch erfolgreiches Ablegen einer Eignungsprüfung einen Masterstudiengang aufzunehmen.

Die Implementierung und Umsetzung dieser neuen Regelungen in den Landeshochschulgesetzen und an den Hochschulen steht momentan noch am Anfang und ist mit vielschichtigen Problemen konfrontiert.

Ähnliche Entwicklungen wurden in den letzten Jahren im Bereich der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge angestoßen. Anrechnungsmöglichkeiten sind nach einem Beschluss der KMK von 2002 in Deutschland ist derzeit so geregelt, dass bis zu 50 Prozent der in einem Studium zu erwerbenden Kreditpunkte durch den Nachweis außerhochschulisch erworbener Kompetenzen angerechnet werden können (KMK 2002). An den Hochschulen wird Anrechnung allerdings nicht immer nach einem feststehenden Regelverfahren vorgenommen, sondern uneinheitlich und oft intransparent. Im Rahmen der Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM)[10] hatten zwölf Entwicklungsprojekte an Hochschulen unter wissenschaftlicher Begleitung von HIS und der VDI/VDE-IT den Auftrag, Verfahren zu entwickeln, nach denen Anrechnung qualitätsgesichert und strukturiert vorgenommen werden kann.[11] Die entwickelten Anrechnungsverfahren ermöglichen einerseits eine Anrechnung auf der Grundlage von beruflichen Bildungsabschlüssen (z. B. Meister(innen), Erzieher(innen) etc.). Dabei wurden auch Ansätze von Verfahren entwickelt, mit denen informell bzw. nicht-formal erworbene Kompetenzen angerechnet werden können. Die Umsetzung an den Hochschulen im Rahmen der Prüfungsordnungen und durch die Einrichtung von standardisierten Verfahren steckt noch in den Anfängen, wird aber stetig vorangetrieben.

10 vgl. http://ankom.his.de

11 vgl. ANKOM 2010, Freitag 2009, Buhr/Freitag et al. 2008, Stamm-Riemer/Loroff et al. 2008

3 Erhebungsdesign und methodisches Vorgehen

3.1 In die Erhebung einbezogene Institutionen

Ziel des Projekts war es, alle berufsbegleitenden und dualen Studienangebote von staatlichen und privaten deutschen Hochschulen zu erheben, die im Sommersemester 2009 angeboten wurden. Erstmalig wurden auch die berufsbegleitenden und dualen (d.h. vorwiegend praxisintegrierenden) Studienangebote von Dualen Hochschulen, Berufsakademien und außeruniversitären Forschungseinrichtungen erfasst (Max-Planck-Gesellschaft, Helmholtz-Gemeinschaft, Leibniz-Gemeinschaft, Fraunhofer-Gesellschaft). Nicht berücksichtigt wurden die Angebote von Verwaltungsfachhochschulen sowie von Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien.

Berufsbegleitende und/oder duale Studienangebote konnten an 288 Hochschulen, 27 Berufsakademien und 10 außeruniversitären Forschungseinrichtungen erhoben werden (s. Tab. 3.1).[12]

Tab. 3.1 Institutionen mit berufsbegleitenden und/oder dualen Studienangeboten (absolut/in %)

Institutionstyp	Anzahl der Institutionen in Deutschland im SoSe 2009	Davon Anbieter von berufsbegleitenden und/oder dualen Studienangeboten
Universitäten	105	92 (87,6%)
Pädagogische, theologische, Kunst- und Musikhochschulen	74	35 (47,3%)
Fachhochschulen*	187	161 (86,1%)
Duale Hochschulen und Berufsakademien	27	27 (100%)
Hochschulen und Berufsakademien insgesamt	**366**	**288 (78,7%)**
Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen	247	10 (4,0%)

* ohne Verwaltungsfachhochschulen

** Die Angaben basieren auf der Anzahl der einbezogenen Institute der Max-Planck-Gesellschaft, der Helmholtz-Gemeinschaft, der Leibniz-Gemeinschaft und der Fraunhofer-Gesellschaft.

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

[12] Studienangebote außerhochschulischer Forschungseinrichtungen, die zu akademischen Graden führen und folglich in Kooperation mit Hochschulen ausgerichtet sind, wurden nur unter den kooperierenden Hochschulen erfasst. Eine Auswertung der Studienangebote nach Ländern wird nicht vorgenommen.
Ein dadurch suggerierter Zusammenhang von lokalem Studienangebot und der Zugriffsmöglichkeit auf dieses Angebot wäre aus mehreren Gründen missverständlich. Ein großer Teil der berufsbegleitenden Studienangebote wird als Fernstudium angeboten und ist deshalb von Studieninteressierten bundesweit nutzbar. Hinzu kommt, dass selbst Studienangebote mit längeren Präsenzphasen teilweise so organisiert werden, dass ein Studium für Studieninteressierte möglich ist, die in anderen Ländern oder sogar im Ausland wohnen. Die räumliche Zuordnung von Studienangeboten zu Hochschulstandorten ist darüber hinaus problematisch, weil einige Hochschulen (neben verschiedenen Hochschulstandorten) deutschlandweit kleinere Studienzentren betreiben, an denen Studienangebote des Hauptstandortes studierbar sind. Schließlich gibt es in einigen Regionen Deutschlands – und speziell im Hinblick auf die Stadtstaaten – die Praxis, zu Studienzwecken auf täglicher oder wöchentlicher Basis über Landesgrenzen hinweg zu pendeln. Eine Darstellung der Verteilung berufsbegleitender Studienangebote nach Ländern würde folglich kaum verlässliche Aussagen über das de facto zur Verfügung stehende Angebot eines bestimmten Bundeslandes ermöglichen.

3.2 In die Erhebung einbezogene Studienangebote

Im Rahmen der Erhebung wurden sowohl Studiengänge erfasst, die zu akademischen Graden führen (Bachelor, Master, Diplom, Magister), als auch kürzere Studienangebote, für die Zertifikate oder Teilnahmebescheinigungen verliehen werden. Letztere wurden nur berücksichtigt, sofern sie Lehreinheiten im Umfang von mindestens drei Tagen vorsehen. Unabhängig von der Dauer der Studien wurden Angebote ausgeschlossen, die *nicht* berufsbegleitend oder dual studierbar sind.

3.2.1 Berufsbegleitende Studienangebote

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten zu definieren, was ein berufsbegleitendes Studium ist. Eine eher restriktive Definition läge in der Festlegung, dass es sich um Studienangebote handelt, die einen engen Bezug zum Inhalt des jeweils ausgeübten Berufes aufweisen, wie dies z. B. bei Studienangeboten der Fall ist, die auf Bedürfnisse von Betrieben oder auf spezielle berufliche Anforderungen zugeschnitten sind.

Eine ausschließlich auf die Workload bezogene Definition würde berufsbegleitende Studienangebote hinreichend dadurch kennzeichnen, dass sie in Teilzeit studiert werden können. Diese Definition erscheint nicht hinreichend, weil Teilzeitstudien nicht notwendigerweise die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Studium mit sich bringen und umgekehrt Vollzeitstudiengänge (30 ECTS-Punkte pro Studiensemester) nicht zwangsläufig als berufsbegleitende Angebote ausscheiden, z. B. wenn es hohe Anrechnungspotenziale beruflich erworbener Kompetenzen gibt oder wenn besonders günstige Bedingungen – seien es kurze Wege oder flexible Arbeits- und Studienbedingungen – vorliegen. Die erste Definitionsoption, d. h. die inhaltliche Verknüpfung von Beruf und Studium, erscheint hingegen als zu eng, weil die bildungspolitische Zielsetzung des lebenslangen Lernens weiter reicht, als nur für die vorgefundenen betrieblichen oder beruflichen Anforderungen weiter zu qualifizieren. Es geht darüber hinaus darum, in Richtung deutlich verbesserter Chancen, Berufstätigkeit resp. Familientätigkeit auf der einen und wissenschaftliche Qualifizierung und Bildung auf der anderen Seite im Sinne von Durchlässigkeit und Teilhabe in Einklang zu bringen.

Insofern genügt in dieser Erhebung das Kriterium, dass ein berufsbegleitendes Studium mindestens den Anspruch erhebt, Berufstätigen, aber auch Familientätigen ein Studium zu ermöglichen – und zwar unabhängig davon, ob es einen unmittelbaren und beabsichtigten inhaltlichen Bezug zwischen dem ausgeübten Beruf und dem Studienangebot gibt. In aller Regel unterscheiden sich berufsbegleitende Studienangebote in didaktischer und methodischer Hinsicht von tradierten Vollzeitstudiengängen.

Rein theoretisch könnte es sich auch um ein herkömmliches grundständiges Studium handeln, sofern das Studienangebot dem Anspruch der Studierbarkeit auch für die Klientel der Berufstätigen gerecht würde. Das ist in Deutschland bisher weitgehend Utopie. Ein solches Pioniervorhaben wird im Rahmen des Programms „Offene Hochschule Niedersachsen" von einer der beteiligten Hochschulen angestrebt, nämlich herkömmliche grundständige Studiengänge so umzuorganisieren, dass das Studium mit Jobben bzw. Berufstätigkeit oder Kindererziehung besser vereinbar wird.

Neben den berufsbegleitenden Studiengängen gibt es sogenannte *berufsintegrierende Studiengänge*. Nach Kupfer/Mucke (2010) stellen berufsintegrierende Studiengänge eine Sonderform dualer Studiengänge dar, die sich an Berufstätige richten und einen Wechsel von Berufstätigkeit und Studium im Rahmen einer Teilzeittätigkeit realisieren. Eine inhaltliche Verschränkung von Arbeit und Studium ist dabei vorausgesetzt. Eine exakte und eindeutige Zuordnung zu berufsbegleitenden bzw. dualen Studienformaten ist in diesem Bereich jedoch schwierig, weil betriebliche Arbeit und Studium auf verschiedene Weise zueinander in Beziehung gesetzt werden können. In den im Folgenden präsentierten Auswertungen wird daher keine Unterscheidung nach berufsbegleitenden und berufsintegrierenden Studienangeboten vorgenommen; die wenigen als berufsintegrierend klassifizierten Studiengänge werden zu den berufsbegleitenden gerechnet.

Einige berufsbegleitende Studienangebote, die in besonderer Weise Elemente der beruflichen Praxis integrieren, sind solche, die auf Work Based Learning basieren oder betrieblich maßgeschneidert sind:

- Work Based Learning ist eine didaktisch und organisatorisch sehr anspruchvolle Form des berufsintegrierenden Studiums. In Deutschland wird es noch kaum praktiziert.[13] Es wurde im europäischen Raum im Rahmen des Dewblam-Projekts entwickelt. Lernen durch gezielte, qualifizierte Tätigkeit am Arbeitsplatz und deren Verknüpfung mit Methoden und Techniken des Fernstudiums und des E-Learning, mit traditionellen Lernverfahren und individueller Betreuung. Das Ganze ist gepaart mit Anrechnung bereits vorhandener Kompetenzen (vgl. Schermutzki 2008 und DEWBLAM 2006).
- Betrieblich maßgeschneiderte Studienangebote: Work Based Learning kann als eine Form des maßgeschneiderten Studiums für Berufstätige angesehen werden. Besondere Herausforderungen ergeben sich hier aus der Angebotsökonomie, d. h. aus der Beantwortung der Frage, ob die Investition einer Hochschule in ein auf betriebliche Bedürfnisse zugeschnittenes Studienangebot auf eine mittel- bzw. langfristig anhaltende Nachfrage stößt.
- Andere Studienangebote befassen sich gezielt mit konkreten Problemen des beruflichen Alltags bestimmter Zielgruppen, erfüllen aber weder die Kriterien für Work Based Learning noch für maßgeschneiderte Studien.
- Weitere, nicht unbedingt berufsintegrierende, aber nahe an der beruflichen Praxis angesiedelte Möglichkeiten bestehen in der Beauftragung einer Hochschule, ein bestimmtes betriebliches Kompetenzanforderungsprofil durch ein entsprechendes Studienangebot zu befriedigen.

3.2.2 Duale Studiengänge

Duale Studiengänge gibt es hauptsächlich in zwei Formen: der ausbildungsintegrierenden und der praxisintegrierenden.[14] Deren Zielgruppe bestand bisher aus studienberechtigten Schulabsolvent(inn)en, die in der Regel nicht über berufliche Vorerfahrung verfügen. Das vor allem an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg angebotene praxisintegrierende duale Studium führt, wie heute die meisten dualen Studienangebote in Deutschland, zum Bachelorabschluss und schließt keinen weiteren beruflichen Abschluss ein. Voraussetzung für den Erhalt eines Studienplatzes ist wie beim ausbildungsintegrierenden Studium ein mit einem Betrieb zu schließender

[13] DEWBLAM („Developing European Work Based Learning Approaches and Methods") ist ein Projekt, das die Europäische Kommission 2003 bis 2006 im Rahmen des SOKRATES-Programms aufgelegt hat.

[14] Eine genauere Beschreibung dualer Studienangebote findet sich in Kapitel 4 (S. 23, S. 25 und S. 33 ff.).

Ausbildungsvertrag; in Baden-Württemberg sind diese Verträge landesweit standardisiert. Neben diesen dualen Studienformaten gibt es in sehr geringer Zahl auch fortbildungsintegrierende Studienangebote, welche einen Hochschulabschluss mit einem beruflichen Fortbildungsabschluss kombinieren.

Übersicht: Berufsakademien und Standorte der Dualen Hochschule Baden-Württemberg

Private Berufsakademie Fulda - University of Cooperative Education gGmbH
ASW - Berufsakademie Saarland (University of cooperative education)
BA Hessische Berufsakademie gGmbH
Berufsakademie Berlin in der Fachhochschule für Wirtschaft Berlin
Berufsakademie des Einzelhandels Niedersachsen
Berufsakademie Emsland e.V.
Berufsakademie für Bankwirtschaft, Hannover
Berufsakademie für IT und Wirtschaft Oldenburg
Berufsakademie Hamburg
Berufsakademie Holztechnik Melle e.V.
Berufsakademie Lüneburg
Berufsakademie Nordhessen gGmbH
Berufsakademie Ostfriesland e.V.
Berufsakademie Rhein-Main
Berufsakademie Sachsen - Staatliche Studienakademie (University of Cooperative Education)
Berufsakademie Thüringen - Staatliche Studienakademie (University of Cooperative Education)
Berufsakademie Villingen-Schwenningen - Staatliche Studienakademie
Berufsakademie Welfenakademie (University of Cooperative Education)
Berufsakademie Weserbergland e.V.
Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW)*
Standorte: DHBW Heidenheim
DHBW Karlsruhe
DHBW Lörrach
DHBW Mannheim
DHBW Mosbach
+ Campus Bad Mergentheim
+ Campus Heilbronn
DHBW Ravensburg
+ Campus Friedrichshafen
DHBW Stuttgart
+ Campus Horb
DHBW Villingen-Schwenningen
Europäische Studienakademie Kälte-Klima-Lüftung (ESaK)
Internationale Berufsakademie der F+U-Unternehmensgruppe gGmbH
Leibniz-Akademie Hannover
Berufsakademie Sachsen
Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie und Berufsakademie Göttingen (VWA)
Wirtschaftsakademie Schleswig-Holstein, Berufsakademie
Württembergische Verwaltungs-und Wirtschafts-Akademie e.V.

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

3.2.3 Zertifikatskurse

Neben den berufsbegleitenden und dualen Studiengängen wurden auch möglichst alle relevanten Angebote unterhalb akademischer Abschlüsse erfasst, also auch Studienangebote, die kürzer sind, wie z. B. Zertifikatskurse, separat studierbare Module etc.

Verschiedene Angebotstypen wurden nicht in die Erhebung einbezogen. So wurden ärztliche Fort- und Weiterbildungen sowie Ausbildungen zu Psychologischen Psychotherapeut(inn)en und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut(inn)en nicht erfasst, weil diese Formen von Studienangeboten an eng definierte Zielgruppen gerichtet und somit für den Großteil der Weiterqualifizierungswilligen nicht zugänglich sind. Des Weiteren wurden Studienangebote in den Bereichen Strahlenschutz, Brandschutz und Arbeitssicherheit nicht einbezogen, sofern es sich um reine Unterweisungen bzw. Schulungen handelt. Die Teilnahme an derartigen Unterweisungen endet zwar mit einem Nachweis, der Arbeitgebern gegenüber geltend gemacht werden kann. In der Regel unterscheiden sich Unterweisungen von Studienangeboten aber dadurch, dass Letztere primär auf die Weiterqualifizierung von Individuen auf wissenschaftlichem Niveau abzielen. Diese Weiterqualifizierung wird insbesondere – und anders als bei reinen Unterweisungen – durch eigene Lernleistungen jenseits des bloß rezeptiven Lernens erreicht. Darüber hinaus wurden allgemeine Sprachkurse ohne fachspezifischen Bezug ausgeklammert. Diese reinen Grammatik- oder Wortschatz-Trainings-Kurse unterscheiden sich inhaltlich kaum von den Sprachkursen nichthochschulischer Anbieter und entbehren somit des Kriteriums der Wissenschaftlichkeit von berufsbegleitender und dualer Hochschulbildung, welches in dieser Studie zugrunde gelegt wurde. Schließlich wurden solche Angebote nicht berücksichtigt, die ausschließlich für die Mitarbeiter(innen) der oben beschriebenen Institutionen zugänglich sind·

Modularisierte kürzere Kursangebote erlauben es, Weiterbildung flexibel in ein Gesamtkonzept lebenslangen Lernens zu integrieren. Solche Formate werden in Zukunft eine wichtige Rolle auch für die Durchlässigkeit und die Studierbarkeit berufsbegleitender Studienangebote spielen können. Die Idee eines modularen Studiums, also eines Studiums von mehr oder weniger selbständigen Lerneinheiten mit klar definierten Lernergebnissen, wie sie im Bologna-Prozess Eingang gefunden hat, kann ein wesentlicher Türöffner für den Studieneinstieg von berufstätigen oder familientätigen Erwachsenen sein. Er besteht in der Möglichkeit, sinnvolle, abgerundete wissenschaftliche Lehr- bzw. Lerneinheiten in lebensnahen Größenordnungen anzubieten, die es – wenn gewünscht – erlauben, aus einem Angebot einzelner gut durchdachter Module quasi im Baukastensystem sukzessive zu ganzen akademischen Studienabschlüssen zu kommen. Ein solches Angebot von Studienmodulen kann zugleich ein Ansatz sein, den Betrieben entgegenzukommen, die sich oft schwer tun, ihre Beschäftigten über einen längeren Zeitraum – und sei es auch nur durch eine Flexibilisierung der Arbeitszeit – für akademische Weiterqualifizierungen freizustellen.

Man könnte also kürzere Zertifikatskurse als potenzielle Keimzellen von zu entwickelnden Modulen oder Modulpaketen verstehen; sie könnten den Anspruch auf wissenschaftliche Bildung – nicht nur Qualifizierung – besser erfüllen, wenn sie sich in die Logik der Modularisierung einpassten. Was hier beschrieben ist, wird in Deutschland schon, wenn auch nicht in großem Stil, praktiziert. Die Auswertungen zu diesen kleinen Formaten werden zeigen, inwieweit bereits eine Tendenz zu Modularisierung und somit zur besseren Anrechenbarkeit auf oder Integration in weitergehende Studienangebote erkennbar ist.

3.3 Beschreibung der erhobenen Merkmale

Die Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote wurde auf der Basis eines umfangreichen Merkmalskatalogs durchgeführt (vgl. Anhang C).

3.3.1 Kriterien für die Auswahl der Erhebungsmerkmale

Die Auswahl der Erhebungsmerkmale war von drei Interessen geleitet:

- *Erstens* sollten solche Informationen erhoben werden, die potenzielle Nutzer, seien es Berufstätige oder Betriebe, benötigen, um beurteilen zu können, ob das Angebot für sie in Frage kommt, ob es den Qualifizierungswünschen oder -erfordernissen entspricht und ob es in die Lebenssituation der jeweiligen potenziellen Studierenden passt.
- *Zweitens* sollten Hintergrundinformationen erhoben werden, die für die nähere Charakterisierung der Angebote nützlich sind.
- *Drittens* sollten Merkmale erfasst werden, die für eine vertiefte Analyse der Qualitätsanforderungen an berufsbegleitende und duale Studienangebote von Bedeutung sein können.

Es ist also eine begründete Wunschliste, bei der von Anfang an Klarheit darüber bestand, dass mit den im Rahmen dieser Erhebung möglichen Recherchemethoden zu dem einen oder anderen Merkmal nur unvollständige oder gar keine Informationen zu erhalten sind. Manche an sich wichtige Merkmale wurden nicht erhoben, zum Teil deshalb, weil die Dokumentenlage ausgesprochen unbefriedigend ist (z. B. die Beschreibung der Learning Outcomes), z. T. auch wegen der zeitlichen Grenzen, die der Erhebung gesetzt waren. Die Anzahl der erhobenen Merkmale liegt bei annähernd hundert. Zur Erfassung dieser Merkmale waren vier verschiedene Instrumente vorgesehen, die im Folgenden beschrieben werden.[15]

3.4 Verwendete Erhebungsinstrumente

Die Daten zu den berufsbegleitenden und dualen Studienangeboten konnten nicht einheitlich mit einem Datenerfassungsinstrument erhoben werden. In den Studiengangsbeschreibungen auf den Internetseiten von Hochschulen finden sich zwar meist viele Informationen, aber eine Reihe von Daten ist häufig nicht unmittelbar zugänglich, wie beispielsweise Informationen zu Kooperationsbeziehungen oder zu Beratungsangeboten für Studierende. Um eine möglichst hohe Datenqualität zu erreichen, wurde für die vorliegende Studie auf mehrere Instrumente zurückgegriffen; diese werden im Folgenden vorgestellt.

3.4.1 Internetrecherche

Der Großteil der Merkmale wurde über eine umfassende **Internetrecherche** erhoben (vgl. Anhang B). Zunächst wurden alle der oben vorgestellten Definition entsprechenden Studienangebote auf der Basis eines reduzierten Merkmalkatalogs erhoben, der neben grundlegenden Daten zur Abschlussart, den Zugangsvoraussetzungen sowie der Studienorganisation vor allem den Link zur Internetseite des Studienangebots und eine Ansprechperson enthielt. Dieser Schritt ermöglichte es, die Anzahl von berufsbegleitenden und dualen Studienangeboten in Deutschland zu bestimmen und jedes Angebot eindeutig einer Ansprechperson zuzuordnen. Nachdem dieser Prozess abgeschlossen war, wurden die erhobenen Informationen und Kontaktadressen für eine

[15] Der vollständige Merkmalskatalog findet sich im Anhang C. Dem Katalog lässt sich ebenfalls entnehmen, über welches Instrument ein Merkmal erhoben wurde.

Online-Befragung aufbereitet. Zeitgleich startete ein zweiter Durchgang der Internetrecherche, in welchem die zuvor erfassten Studienangebote auf der Basis des weitaus umfangreicheren Merkmalkatalogs recherchiert wurden. Bei dieser Gelegenheit wurde das Gesamtangebot an Studienangeboten auf Vollständigkeit überprüft und ergänzt.[16]

3.4.2 Online-Befragung

Die **Online-Befragung** diente vorrangig dem Zweck, Informationen zu erheben, die nicht oder nur sehr schwer im Internet zu finden waren. Hierbei handelte es sich u. a. um Daten zu Studierenden- und Absolvent(inn)enzahlen, zu angebotenen Beratungsformen vor einem und während eines Studienprogramms sowie das Jahr, in welchem ein Studienprogramm erstmalig angeboten wurde.[17] Befragt wurden in der Regel Personen, die zum Zeitpunkt der Erhebung im Internet als Ansprechpartner(innen) für das jeweilige Studienangebot genannt waren. Wenn diese nicht über das Internet identifiziert werden konnten, wurden zentrale Stellen wie beispielsweise die Leitungen von Zentralen Einrichtungen für Weiterbildung oder in Ausnahmenfällen Mitarbeiter(innen) von Studierendensekretariaten angeschrieben.

In vielen Fällen waren die auf diese Art und Weise identifizierten Ansprechpersonen für mehr als ein Studienangebot zuständig. Da vorgesehen war, zu jedem Studienangebot einzeln den für die Befragung entwickelten Online-Fragebogen zu beantworten, wurde eigens ein Befragungsinstrument programmiert, das es erlaubt, die Fragen zu mehreren Angeboten in *ein* Online-Fragebogen-Formular zu integrieren. Den Ansprechpartner(inne)n konnte auf diesem Weg die Liste der recherchierten Studienangebote zugesandt werden. Zu jedem der Angebote ließ sich online ein separater Fragebogen öffnen und beantworten.

Insgesamt wurde der vollständige Fragebogen an 1.614 Personen verschickt.[18] Die Befragten wurden gebeten, zu insgesamt 3.297 Studienangeboten Fragebögen auszufüllen. 1.555 dieser Fragebögen wurden beantwortet. Damit ergibt sich eine auf die Studienangebote bezogene Rücklaufquote von 47,2 Prozent.[19]

Diese Rücklaufquote ist in Anbetracht des zum Teil beträchtlichen Aufwands für die Befragten als relativ hoch einzuschätzen.

---

16 Die Internetrecherche wurde von einem Team aus sieben, eigens für die Recherche geschulten studentischen Mitarbeitern in einem Zeitraum von sechs Monaten durchgeführt.

17 Die vollständige Liste der Merkmale, die mit der Online-Befragung erhoben wurden, befindet sich im Anhang C. Im Anhang D wird veranschaulicht, wie die Eingabemaske des Online-Fragebogens gestaltet war.

18 Über dieses Instrument wurden 97,2 Prozent aller Befragten angeschrieben. Diese waren für 55,3 Prozent aller Angebote zuständig, die als berufsbegleitend oder dual definiert wurden.

19 Den Befragten wurde mit dem Fragebogen eine Kurzform der oben vorgestellten Definition von berufs- begleitenden und dualen Studienangeboten zugeschickt: Im Rahmen der Erhebung erfassen wir: Studienangebote, die berufs- oder ausbildungsbegleitend studierbar sind (ggf. auch Vollzeitstudienangebote); sowohl Zertifikatskurse (Mindestdauer: drei Tage) als auch Studiengänge; duale Studiengänge (ausbildungsintegrierende, praxisintegrierende, berufsintegrierende Studiengänge); NICHT aufgenommen werden: Ausbildungen zum Psychologischen Psychotherapeuten sowie Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten; ärztliche Weiterbildungen und fachspezifische ärztliche Fortbildungen; Sprachkurse ohne fachspezifischen Bezug; Angebote, die nur für MitarbeiterInnen Ihrer Institution zugänglich sind. Auf der Basis dieser Definition sollten die Befragten entscheiden, ob ein Angebot fälschlicherweise erfasst wurde, d. h. zu Unrecht als berufsbegleitend bzw. dual studierbar klassifiziert wurde. Außerdem wurden die Befragten gebeten, kenntlich zu machen, ob ein Studienangebot im Sommersemester 2009 nicht (mehr) angeboten wurde, obwohl es im Internet zu finden war. Bei der Berechnung der Rücklaufquote auf Ebene der Studienangebote wurden diese Angebote herausgerechnet. Für die Befragten war es nicht nur möglich, Studienangebote zur Löschung vorzuschlagen. Sie konnten ebenso Studienangebote hinzufügen und zu diesen einen Fragebogen beantworten. Diese Studienangebote sind in die Berechnung der Rücklaufquoten eingeflossen.

Um den Arbeitsaufwand für Ansprechpartner(innen) mit mehr als 15 Studienangeboten in Grenzen zu halten, wurde diesen kein Online-Zugang zu den Fragebögen zugeschickt, sondern stattdessen ein Fragebogen im PDF-Format und eine Excel-Tabelle, in welche die erfragten Daten eingetragen werden konnten. Beim Fragebogen handelte es sich um eine reduzierte Form des Online-Fragebogens.[20] Von den reduzierten Fragebögen zu insgesamt 1.262 Studienangeboten wurden 354 beantwortet. Die Rücklaufquote liegt somit bei 28,1 Prozent. Auch diese Rücklaufquote kann gemessen am erheblichen Aufwand für die Befragten als relativ hoch eingeschätzt werden. Wie zu erwarten war, nahm die Teilnahmeneigung mit steigender Anzahl der zu beantwortenden Fragebögen deutlich ab.

Die Angebote der FernUniversität in Hagen sind nicht in die Berechnung der Rücklaufquote einbezogen. Durch ihr äußerst umfangreiches Angebot an berufsbegleitenden Studienprogrammen nimmt die FernUniversität in Hagen eine Sonderstellung in Deutschland ein und ist daher nicht mit anderen Hochschulen vergleichbar. An der FernUniversität wurden 1.402 Studienangebote (23,5 % aller erfassten Angebote) erhoben, die der hier verwendeten Definition von berufsbegleitenden Studienangeboten entsprechen. Dabei handelt es sich vorrangig um Zertifikatskurse, die auch als Module von Studiengängen angeboten werden.

3.4.3 Validitätsprüfung

Als weiteres Instrument zur Datenerfassung, vor allem aber zur Verbesserung der Datenqualität, diente eine **Validitätsprüfung** der erhobenen Informationen. Nach dem Abschluss von Internetrecherche und Onlinebefragung wurden die erfassten Daten zusammengeführt und einer Plausibilitätskontrolle unterzogen. Im Anschluss daran wurden die Daten erneut an die Befragten verschickt, um ihnen die Möglichkeit einzuräumen, diese auf Vollständigkeit und Richtigkeit zu überprüfen und ggf. Verbesserungen vorzunehmen. Zur Darstellung der gesammelten Informationen im Online-Format und zur Aufnahme von Verbesserungswünschen wurde erneut eine eigens programmierte Software verwendet.

Insgesamt wurden 1.401 Personen angeschrieben.[21] Bei 1.088 (25,2%) von 4.311 Studienangeboten wurde entweder die Richtigkeit der erhobenen Daten bestätigt oder es wurden Korrekturvorschläge unterbreitet. Nach der Einarbeitung der Rückmeldungen wurden die erfassten Daten erneut plausibiliert. Auch bei der Validitätsprüfung nahm die FernUniversität in Hagen aufgrund ihres umfangreichen Angebots eine Sonderstellung ein. Die Erstellung einer Online-Ansicht zu 1.402 Studienangeboten wäre zwar technisch möglich, aber wenig übersichtlich gewesen. Der Kontakt mit der FernUniversität bezüglich der Datenkontrolle erfolgte daher im direkten Austausch.

[20] Mittels des reduzierten Fragebogens wurden zwar lediglich 46 (2,8 %) aller angeschriebenen Personen befragt. Diese waren jedoch für immerhin 21,2 Prozent aller berücksichtigten Angebote zuständig.

[21] Die Zahl der Befragten lag in diesem Fall niedriger als bei der oben beschriebenen Online-Befragung, weil einige Personen auf eigenen Wunsch zentral für alle Angebote einer Institution angeschrieben wurden.

3.4.4 Recherche in Weiterbildungsdatenbanken

Ursprünglich war vorgesehen, Daten aus vorhandenen **Weiterbildungsdatenbanken** in die Erhebung einfließen zu lassen. In einer Analyse von 30 Weiterbildungsdatenbanken zeigte sich jedoch, dass diese nicht zur systematischen Erfassung von einzelnen Merkmalen geeignet sind.[22] Derzeit gibt es in Deutschland keine Datenbank mit bundesweitem Horizont, die auf berufsbegleitende und duale Studienangebote von Hochschulen, Berufsakademien und außeruniversitären Forschungseinrichtungen spezialisiert ist. Unter den überregionalen Datenbanken, die die Mehrheit der dualen Studiengänge (AusbildungPlus) oder einen Teil der berufsbegleitenden Studien*gänge* (HRK Hochschulkompass, WissWB-Portal) erfasst haben, ist weder die Vollständigkeit noch die Aktualität des Angebots an dualen bzw. berufsbegleitenden Studienprogrammen gewährleistet, da die Pflege der Datenbanken zum Teil von der Eigeninitiative der Anbieterinstitutionen abhängt.

Des Weiteren wurde auf die Einspeisung einzelner Merkmale verzichtet, weil in den vorhandenen Datenbanken überwiegend Informationstexte erfasst sind, die für studieninteressierte Nutzer bestimmt sind. Nur in seltenen Fällen sind Daten erfasst, die im Hinblick auf den Merkmalsumfang und den Grad der Ausdifferenzierung einzelner Merkmale und Merkmalsausprägungen mit der hier vorgestellten Erhebung kompatibel wären.[23] In anderer Hinsicht erwiesen sich die vorhandenen Datenbanken jedoch als wertvolle Instrumente: Nachdem die Internetrecherche für eine Institution abgeschlossen war, wurden die erfassten Angebote mit denjenigen verglichen, die in ausgewählten Weiterbildungsdatenbanken vorhanden waren. So konnten in Einzelfällen berufsbegleitende und duale Studienangebote ausfindig gemacht werden, die beim ersten Durchgang der Recherche übersehen wurden. Nach diesen wurde dann erneut auf den Internetseiten der Anbieterinstitutionen gesucht.

22 Eine Auflistung der untersuchten Datenbanken befindet sich im Anhang B.

23 Die Probleme und Stärken der vorhandenen Weiterbildungsdatenbanken – auch aus der Perspektive potenzieller Nutzer – werden eingehender in Kapitel 2.1 thematisiert.

4 Typen berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Die Vielfalt berufsbegleitender und dualer Studienangebote verlangt nach einer Systematisierung, die die Überschaubarkeit und Transparenz der Angebote zu verbessern hilft. Tradierte Begriffe wie „grundständiges" oder „weiterbildendes" Studium würden als strukturierende Merkmale wichtige Differenzierungen zum Teil eher verwischen als konturieren, zumal sich die Frage, wann von Weiterbildung gesprochen werden kann, je nach Blickwinkel unterschiedlich stellt. Aus der Perspektive der Bildungssubjekte stellt sich diese Frage anders als aus der der anbietenden Institutionen. Im Rahmen der internationalen Vergleichsstudie werfen Müskens/Hanft sogar die – etwas provozierende – Frage auf, *„ob der postulierte zu vergleichende Gegenstand überhaupt existiert"* (Müskens/Hanft 2007: 18). Die Implikationen des Paradigmas des lebenslangen Lernens machen eine solche Unterscheidung in grundständiges und weiterbildendes Studium zumindest fragwürdiger. Die Aufgabe, angemessene Strukturmerkmale zu finden, stellt sich aus der Sicht der potenziellen Bildungsteilnehmer(innen) anders. Wichtige Merkmale sind sicherlich die Fachrichtung, die Dauer, die Kosten (Studienbeiträge) oder auch die Studienformen. Diese Merkmale werden in der Beschreibung der Studienangebote eine wesentliche Rolle spielen, eignen sich aber aus unterschiedlichen Gründen nicht für eine Systematisierung des Gesamtangebots.

Die Typisierung geschieht in drei Schritten: Zunächst werden die beiden untersuchten Hauptformate – berufsbegleitende und duale Angebote – unterschieden. Im zweiten Schritt wird nach den möglichen Studienabschlüssen differenziert und im dritten werden die Zugangsvoraussetzungen zum Studium eingeführt.

Berufsbegleitende und duale Studienangebote

In einem *ersten Schritt* sollen zunächst die zwei verschiedenen Grundformate unterschieden werden, die in der Erhebung berücksichtigt wurden:

- **die berufsbegleitenden Studienangebote** mit ihren unterschiedlichen Verhältnissen bzw. Verbindungen zur beruflichen Praxis
- die **dualen Studiengänge**, die sich durch eine enge, formelle Verzahnung von Studium und beruflicher Ausbildung (ausbildungsintegrierend) oder beruflicher Praxis (praxisintegrierend) auszeichnen. Diese Angebote schließen in der Regel direkt an eine schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung – meistens das gymnasiale Abitur – an.

Abschlüsse

Für die berufsbegleitenden Studienangebote folgt im *zweiten Schritt* die Differenzierung nach dem jeweils zu erreichenden **Abschluss** – entweder dem Master oder dem Bachelor. Diese Abschlüsse sind mittlerweile auch bei den berufsbegleitenden Studienformaten die üblichen akademischen Abschlüsse. Diplomabschlüsse sind hingegen nur (noch) relativ selten zu finden.[24]

Duale Studiengänge schließen heute ganz überwiegend mit dem Bachelor ab. Wenige Einrichtungen vergeben noch den nicht-akademischen Abschluss Diplom (BA) („BA" für Berufsakademie). Ein Charakteristikum der ausbildungsintegrierenden dualen Studienangebote ist die Möglichkeit des Abschlusses einer anerkannten Berufsausbildung. Als Sonderfälle von geringer Zahl sind *fortbildungsintegrierende* Bachelorstudiengänge zu betrachten, die einen beruflichen

[24] Berufsbegleitende Studiengänge mit den Abschlüssen Magister Artium oder Staatsexamen fanden sich bei der Recherche nicht.

Fortbildungsabschluss in Kombination mit einem Hochschulabschluss vergeben. Darüber hinaus gibt es – ebenfalls als Randerscheinung – auch ein ausbildungsintegrierendes Masterstudium.

Schließlich bleibt eine große Zahl berufsbegleitend studierbarer Angebote unterhalb vollwertiger akademischer Abschlüsse, die zu einem wie immer gearteten Zertifikat führen. Bei Zertifikatskursen spielt die FernUniversität in Hagen mit rund 1.400 Kursangeboten – das ist ein Drittel des Gesamtangebots in Deutschland – eine so herausragende Rolle, dass man die Angebotsstruktur in diesem Feld sinnvoller Weise einmal mit und einmal ohne die Angebote der FernUniversität darstellen muss.

Zugangsvoraussetzungen

Die *dritte Stufe* der Systematisierung differenziert Studienangebote danach, welche Zugangsvoraussetzungen zu erfüllen sind. Dabei erscheinen zwei Fragen von besonderer Bedeutung:

Erstens: Wird der Nachweis beruflicher Praxiserfahrung verlangt oder ist das Angebot auch für beruflich kaum oder nicht Erfahrene studierbar? Dabei kommt es darauf an, in welchem Maße das Curriculum auf (einschlägige) berufliche Kompetenzen oder Erfahrungen aufbaut. Das Zugangskriterium „berufliche Praxiserfahrung" lässt sich als Strukturierungsmerkmal auf alle berufsbegleitenden und dualen Studienangebote anwenden, die in akademische Abschlüsse einmünden. Wenn keine berufliche Praxiserfahrung verlangt wird, könnte dies am jeweiligen Fachgebiet oder an spezifischen Zielgruppen liegen, aber auch an einem eher grundständig verstandenen Angebot; der Verzicht auf diese Bedingung kann auch dadurch motiviert sein, die Nachfragepotenziale nach Studienangeboten nicht durch rigide Zulassungsbedingungen zu verengen.

Zweitens: Wird eine formell erworbene Hochschulzugangsberechtigung verlangt? Hierbei wird danach unterschieden, ob es sich um eine traditionelle, schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung handelt oder ob auch andere, berufliche Zugangswege offen stehen.[25] Mit der Umsetzung des KMK-Beschlusses vom März 2009 in die Ländergesetze und in die Zulassungsregelungen der Hochschulen wird sich die Frage des Zugangs über den beruflichen Weg möglicherweise nur noch auf der Ebene stellen, ob es einen fachlich eingeschränkten fachgebundenen oder einen freien, fachungebundenen Zugang Studieninteressierter gibt, je nachdem, ob eine berufliche Ausbildung oder ein geregelter bzw. ungeregelter Fortbildungsabschluss vorliegt.

Für die berufsbegleitenden Masterstudiengänge lässt sich das Kriterium der Zugangsvoraussetzungen auf der Ebene des traditionellen schulischen oder des beruflichen Weges ins Studium gegenwärtig nicht sinnvoll anwenden. Deshalb wurde bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen neben dem Kriterium des Nachweises von Berufspraxis als weiteres Zulassungskriterium der Nachweis eines akademischen Erstabschlusses herangezogen, der, wie sich in den Daten zeigen wird, bei nahezu allen Masterangeboten vorausgesetzt wird. Ob andere Wege ins Masterstudium in Zukunft eine größere Verbreitung finden, wird nicht zuletzt von der künftigen Anwen-

[25] Häufig wird in der einschlägigen Literatur von traditionellen und nicht-traditionellen Zugangswegen gesprochen. Die nicht-traditionellen Zugangswege umfassen dabei meist die sog. Dritten Bildungswege. Diese Begrifflichkeit kann zu Missverständnissen beitragen, weil es durchaus auch berufliche Wege zum Studium gibt, die über eine gewisse Tradition in dem Sinne verfügen, dass sie nicht erst in den letzten Jahren etabliert wurden. Überhaupt hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten auch bei schulischen Zugangsmöglichkeiten zum Studium in den Ländern eine so große Vielfalt entwickelt, dass sich eine einfache Zuordnung „schulisch = traditionell" und „beruflich = nicht-traditionell" kaum noch aufrecht erhalten lässt. Wenn bei der Typenbildung von tradierten schulischen Zugangswegen gesprochen wird, so sind in quantitativ nicht genau ermittelbarer, aber mit Sicherheit eher unerheblicher Größenordnung auch „neue" schulische Zugangswege eingeschlossen.

Übersicht: Typen berufsbegleitender und dualer Studienangebote

A. Berufsbegleitende Studiengänge

Format Bachelor	**Zugangsvoraussetzung**		Anzahl
	Berufl. Praxiserfahrung	Trad. schulischer Zugang	
Typ A	Ja	Ja	20
Typ B	Nein	Ja	89
Typ C	Ja	Nein	17
Typ D	Nein	Nein	120
Nicht zuzuordnen			11
Format Diplom FH	keine Typenbildung		38
Format Diplom Uni			50

Format Master	**Zugangsvoraussetzung**		Anzahl
	Berufl. Praxiserfahrung	Akad. Erstabschluss	
Typ A	Ja	Ja	469
Typ B	Nein	Ja	203
Typ C	Ja	Nein	6
Typ D	Nein	Nein	2
Nicht zuzuordnen			17

B. Duales Studium

Format Bachelor	Anzahl
Studienform	
- nur ausbildungsintegrierend	272
- nur praxisintegrierend	408
- Mischform*	117

* Mischform bedeutet, dass ein Studienangebot z. B. wahlweise ausbildungs- oder praxisintegrierend bzw. praxisintegrierend oder berufsbegleitend studierbar ist.

Format Diplom BA	27

C. Zertifikatskurse

	Zielgruppen		
	Berufserfahrene und/oder beruflich Aus- und Fortgebildete	Akademiker(innen)	Anzahl
Typ A	Ja	Ja	849
Typ B	Nein	Ja	146
Typ C	Ja	Nein	805
Typ D	Nein	Nein	2291
Nicht zuzuordnen			211
	Alternativ: **Dauer der Zertifikatskurse**		
Typ A1	Bis zu einer Woche		387
Typ B1	Über eine Woche bis zu einem Monat		194
Typ C1	Über einen Monat bis zu sechs Monaten		2370
Typ D1	Über sechs Monate bis zu einem Jahr		398
Typ E1	Über ein Jahr bis zu zwei Jahren		202
Typ F1	Über zwei Jahre		56
Nicht zuzuordnen			484

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

dung von Äquivalenzvergleichen zwischen Bachelorabschlüssen und beruflich erworbenen Kompetenzen abhängen, aber auch davon, ob Hochschulen darüber hinaus mehr als bisher gleichwertige Kompetenzen, die außerhochschulisch erworben wurden, entsprechend akzeptieren; eine darauf aufbauende Chance der Öffnung von Masterstudiengängen kann in der Kreativität liegen, künftig Masterstudiengänge in relevanter Zahl zu entwickeln, die auf spezielle Kompetenzprofile von Praktikern ohne akademischen Erstabschluss aufbauen. Der Gefahr, dass sich auf diese Weise „kundenorientierte" Billigangebote im Masterbereich verbreiten, kann die Akkreditierung vorbeugen. Auch in diesem Fall wird eine qualitätsgesicherte Anrechenbarkeit beruflicher Kompetenzen von Bedeutung sein.

Bei Zertifikatsangeboten ist die Datenlage in Bezug auf die genannten Merkmale mangelhaft. Nur für eine Minderheit der Angebote ließ sich zweifelsfrei feststellen, ob eine tradierte schulische Hochschulzugangsberechtigung vorliegen muss oder nicht. Auch das Kriterium Berufserfahrung als Zulassungsvoraussetzung zu Zertifikatskursen ließ sich nur zum Teil eindeutig empirisch belegen. Für Zertifikatskurse wurde nicht zuletzt deshalb vom Konzept der verbindlichen Zulassungskriterien abgewichen. Die Typisierung lehnt sich an die der Masterstudiengänge an. Anstatt des akademischen Abschlusses und/oder beruflicher Praxiserfahrung als *Voraussetzung* zur Zulassung wird hier jedoch danach typisiert, ob das Zertifikatsangebot Akademiker(innen) und/oder Berufserfahrene (inkl. beruflich Aus- und Fortgebildete) sichtbar als *Zielgruppen* ausweist. Sind ein akademischer Abschluss und/oder Berufserfahrung als Zulassungsvoraussetzungen definiert, so gelten diese Merkmale zugleich auch als Zielgruppenmerkmale für den Zertifikatskurs.

Da es bei Zertifikatsangeboten eine große Spannbreite unterschiedlicher Kursdauern gibt (von wenigen Tagen bis zu mehr als zwei Jahren), schien darüber hinaus ein zweites, einfaches Verfahren der Typisierung nach der Zeitdauer der Kurse sinnvoll. Die Zeitdauer der Kurse ist insofern von Belang, als davon auszugehen ist, dass sich Kurse mit einer gewissen Mindestdauer gut als anrechnungsfähig bzw. kompatibel zu größeren Studienformaten eignen. Sie können, sofern sie in modularisierter Form vorliegen, quasi als Bausteine zu einem vollwertigen akademischen Studienabschluss dienen.

4.1 Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge

Das Angebot berufsbegleitender Bachelorstudien zeichnet sich dadurch aus, dass es relativ klein ist und sehr ungleich über Hochschularten und Fächer verteilt ist. Die Ausgestaltung und Verbreitung berufsbegleitender Bachelorangebote ist eine der großen bildungspolitischen Baustellen im Bereich des lebenslangen Lernens an Hochschulen – für beruflich Qualifizierte bilden sie potenziell *die* Anschlussmöglichkeit des beruflichen Aufstiegs durch hochschulische Weiterqualifizierung. Die Etablierung solcher Angebote ist gleichwohl, besonders für staatliche Hochschulen, mit erheblichen Problemen und Herausforderungen verbunden. Umso wichtiger ist es, die bestehenden Strukturen berufsbegleitender Studienangebote zu analysieren und aufzuzeigen, was bisher schon erreicht und realisiert wurde.

4.1.1 Überblick

Hochschulart und Fachrichtungen

Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge werden in deutlich geringerer Zahl angeboten als entsprechende Masterstudiengänge. Bei der Internet-Recherche und der Online-Befragung fanden sich 257 Angebote, der größte Teil davon geht von Fachhochschulen aus (215, s. Tab. 4.1); das sind

86 Prozent aller berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge. Die universitären Anteile an berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen weichen in den Sozial-/Politikwissenschaften (80 % Uni, 20 % FH) und den Pflege- und Gesundheitswissenschaften (22 % Uni, 78 % FH) vom durchschnittlichen Anteil der universitären Bachelorstudiengänge (14 %) zum Teil sehr deutlich nach oben ab.

Bei beiden Hochschularten dominieren die Wirtschaftswissenschaften das Angebot (Uni 50 %, FH 40 %). Die Pflege- und Gesundheitswissenschaften nehmen ebenfalls eine bedeutende Rolle ein. An Universitäten ist jedes sechste berufsbegleitende Bachelorstudium diesem Bereich zugeordnet, an Fachhochschulen jedes zehnte.

Tab. 4.1 Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge nach Hochschulart und Fachrichtung (in %)

Fachrichtung	Universität		Fachhochschule	
	% Spalten	% Zeilen	% Spalten	% Zeilen
Wirtschaftswissenschaften	50	17	40	83
Sprach-, Kulturwissenschaften, Kunst, Musik	3	11	4	89
Sozial-, Politikwissenschaften	11	80	<1	20
Ingenieur-, Naturwissenschaften	0	0	22	100
Pflege-, Gesundheitswissenschaften	16	22	10	78
Rechts-, Verwaltungswissenschaften	3	14	3	86
Erziehungswissenschaft	3	12	3	88
Mathematik, Informatik	11	17	9	83
Human-, Veterinärmedizin	0	0	1	100
Sozialwesen	3	6	7	94
Insgesamt	**N=36**	**14**	**N=215**	**86**

Von sechs zusätzlichen berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen der Dualen Hochschulen (1) und Berufsakademien (5) gehören drei der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften und drei der Mathematik/Informatik an.

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Fachrichtungen und Trägerschaft

Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge verteilen sich hälftig auf staatliche und private Hochschulen (s. Tab. 4.2). Letztere dominieren leicht in den Wirtschaftswissenschaften (61 %) und in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften (59 %), während die staatlichen Hochschulen in den Sozial- und Politikwissenschaften und in den Erziehungswissenschaften über ein „Monopol" verfügen (100 %). Deutlich überdurchschnittlich sind staatliche Hochschulen bei den Studiengängen des Sozialwesens vertreten (82 %). Ein leichtes Übergewicht haben sie auch bei den Rechts- und Verwaltungswissenschaften, beim Bereich Mathematik/Informatik und bei den Ingenieur- und Naturwissenschaften.

Die Fächerverteilung innerhalb der jeweiligen Träger zeigt eine relativ beherrschende Rolle der Wirtschaftswissenschaften. Anders als bei den berufsbegleitenden Masterstudiengängen (s. auch Tab. 4.5, S. 38) spielen die ingenieur- und naturwissenschaftlichen Bachelorstudiengänge auch an privaten Hochschulen eine relativ bedeutende Rolle; jedes sechste Angebot der Privaten gehört diesem Fächerspektrum an, bei staatlichen Hochschulen jedes fünfte (s. Tab. 4.2). Bei den staatlichen Studienangeboten stechen im Vergleich zu den Masterstudiengängen deutlich größere Anteile der Mathematik/Informatik (Master 4 %, Bachelor 11 %) und des Sozialwesens (Master 3 %, Bachelor 11 %) heraus.

Tab. 4.2 Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge nach Trägerschaft und Fachrichtung (in %)

Fachrichtung	Staatliche Hochschule		Private Hochschule	
	% Spalten	% Zeilen	% Spalten	% Zeilen
Wirtschaftswissenschaften	33	39	51	61
Sprach-, Kulturwissenschaften, Kunst, Musik	3	44	4	56
Sozial-, Politikwissenschaften	4	100	0	0
Ingenieur-, Naturwissenschaften	20	53	17	47
Pflege-, Gesundheitswissenschaften	9	41	13	59
Rechts-, Verwaltungswissenschaften	3	57	2	43
Erziehungswissenschaft	6	100	0	0
Mathematik, Informatik	11	54	9	46
Human-, Veterinärmedizin	0	0	2	100
Sozialwesen	11	82	2	18
Insgesamt	**N=125**	**50**	**N=126**	**50**

Von sechs zusätzlichen berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen der Dualen Hochschulen (1) und Berufsakademien (5) gehören drei der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften und drei den Ingenieur-/Naturwissenschaften an.

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Dauer und Kreditpunkte

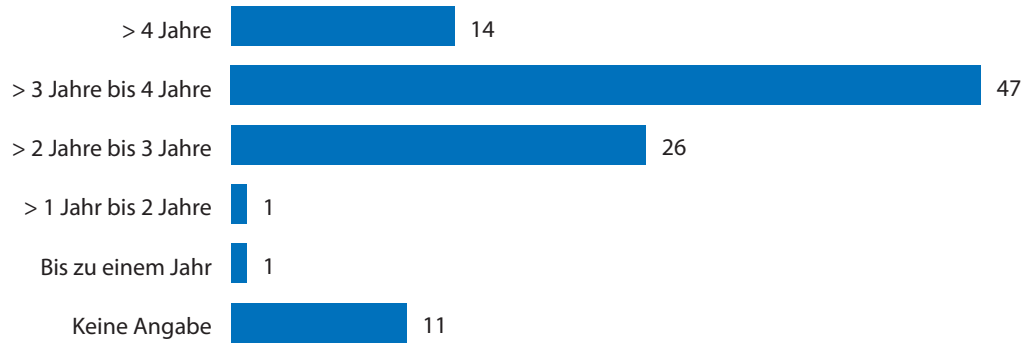
Das Thema Studiendauer und Kreditpunkte hat in den vergangenen Jahren im Zuge der Bolognareform immer wieder zu kritischen Stellungnahmen veranlasst, die in unterschiedliche Richtungen gingen. Bei manchen Studiengängen wird vermutet, dass die hinter den Kreditpunkten stehende Lernzeit der Studierenden (Veranstaltungen plus „Selbst"-Lernzeiten) überschätzt werde. Eines der unter dem Stichwort ‚Studierbarkeit grundständiger Vollzeit-Studienangebote' gegenwärtig jedoch stark diskutierten Probleme scheint in der partiellen Überfrachtung von Studienangeboten zu liegen, die zu wenig Rücksicht auf das Zeitbudget nehmen, das Studierenden, insbesondere wenn sie einer Erwerbsarbeit nachgehen, zur Verfügung steht. Umso bedeutender ist die Frage des Verhältnisses von Kreditpunkten und veranschlagter Studiendauer bei berufsbegleitenden Studienangeboten. Vorausgesetzt, die auf Workload basierenden ECTS-Punkte seien einheitlich und realistisch mit 30 Lernstunden pro Kreditpunkt berechnet, so stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, Berufstätigen ein Studienprogramm anzubieten, das sich mit dem Beruf und ggf. anfallender Familientätigkeit vereinbaren lässt.

Das Verhältnis von Soll-Studiendauer und zu erlangenden Kreditpunkten erscheint bei berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen noch sensibler als bei Masterstudiengängen. Bei Letzteren darf aufgrund der fast in allen Fällen schon gemachten Studienerfahrungen im Erststudium ein gewisses Maß an Methodenkompetenzen vorausgesetzt werden, die eine effiziente Studienorganisation ermöglichen. Bei Studierenden berufsbegleitender Bachelorstudiengänge liegen diese akademischen Lernerfahrungen zunächst in der Regel nicht vor. Auch fehlt hier meist eine vorab stattgefundene enkulturative Einbindung in das System Hochschule. Insofern ist bei berufsbegleitenden Angeboten für Erststudierende die Frage der Studierbarkeit von besonderer Bedeutung.

Von den 257 berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen ist jeder siebte auf einen Zeitraum von mehr als vier Jahren ausgelegt (s. Abb. 4.1). Für knapp die Hälfte konnte eine Studiendauer zwischen mehr als drei und vier Jahren ermittelt werden. Ein gutes Viertel bewegt sich in einer Zeitspanne von mehr als zwei bis drei Jahren. Ein verschwindend geringer Anteil der Bachelorangebote liegt darunter. Vorausgesetzt, man erwirbt im Bachelorstudium mindestens 180 ECTS-Punkte, sind Studienzeiten bis drei Jahre nur dann berufsbegleitend realisierbar, wenn eine ganze Reihe guter Randbedingungen gegeben ist. Hierzu gehören z. B. hohe Anrechnungsanteile, ein enges regionales Einzugsgebiet oder hohe Fernstudienanteile, realistisch zu bewältigende Module, Optimierung des Prüfungswesens etc. und ggf. auch reduzierte Arbeitszeiten auf Seiten der Studierenden. 180 ECTS-Punkte sind bei den berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen die Regel. Bezieht man die hohe Anzahl fehlender Angaben[26] zu Kreditpunkten ein, so sind es 59 Prozent; jedes zehnte berufsbegleitende Bachelorstudium erbringt zwischen 180 und 210 Punkte. Wenn man die fehlenden Angaben hochrechnet, dürfte der Anteil der Studiengänge mit 180 Kreditpunkten bei ca. 80 Prozent liegen. Kleinere Formate unter 180 Kreditpunkten sind ausgesprochen selten; sie sind im Ausland üblicher – z. T. unter der Bezeichnung ‚Associate' (USA) – und führen in der Regel nicht direkt zur Berechtigung, ein Masterstudium aufzunehmen.

Stellt man die erreichbaren Kreditpunkte der Studiendauer gegenüber, so ergibt sich bei den berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen ein plausibles Bild. Die überwiegende Mehrheit der Bachelorstudiengänge mit 180 Kreditpunkten liegt in der Studiendauer jenseits der ansonsten üblichen drei Jahre, 210-Punkte-Studiengänge sogar jenseits von vier Jahren. Damit ist für die Masse der berufsbegleitenden Bachelorangebote – zwischen 70 bis 75 Prozent – eine längere Studiendauer vorgesehen als bei grundständigen Vollzeitstudiengängen. Allerdings zeigen sich kaum Angebote die sich in Richtung 50 Prozent der ‚normalen' Workload pro Studienepisode oder weniger bewegen.

Abb. 4.1 Dauer berufsbegleitender Bachelorstudiengänge (in %)



N=257 HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

26 Bei 29 Prozent der Angebote konnten auch nach der Online-Befragung keine Angaben über zu erlangende Kreditpunkte ermittelt werden. Interessant ist darüber hinaus, dass die zu erlangenden Kreditpunkte nicht in jedem Fall ein ganzzahliges Mehrfaches von 30 Kreditpunkten ergeben, wie das bei grundständigen Bachelorstudiengängen üblich ist.

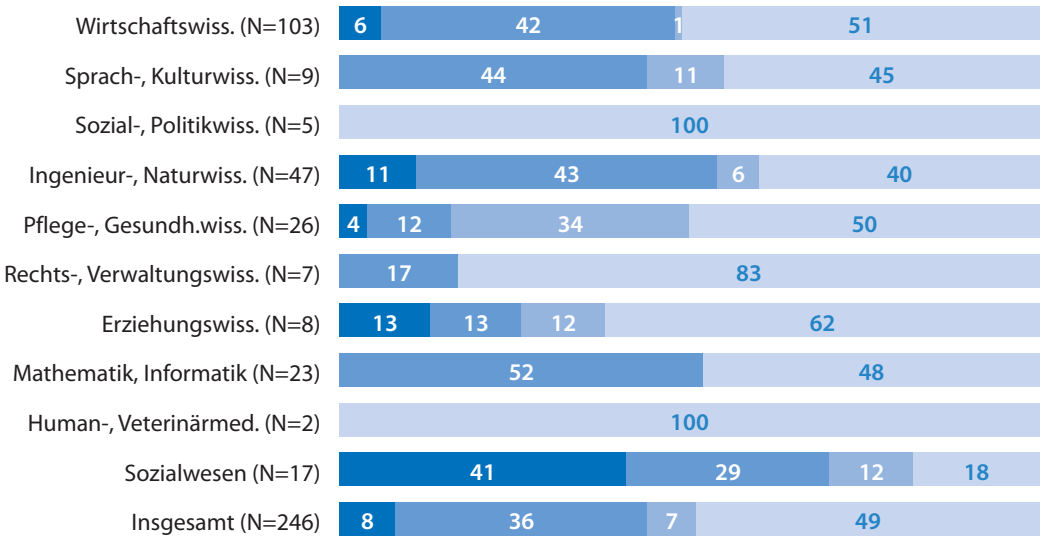
4.1.2 Typisierung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge

Neben das Kriterium beruflicher Praxiserfahrung ist als zweites Typen bildendes Element die Art der Studienberechtigung gesetzt, d. h. die Frage, ob eine tradierte schulische Hochschulzugangsberechtigung verlangt wird, oder ob auch berufliche Wege ohne schulische Studienberechtigung in ein berufsbegleitendes Bachelorstudium führen können.

Eine Zulassung zu einem berufsbegleitenden Bachelorstudium ist bei knapp der Hälfte der Angebote weder von einschlägiger Berufserfahrung noch von einer traditionellen schulischen Hochschulzugangsberechtigung abhängig (Typ D, s. Abb. 4.2). Berufserfahrung ist bei diesen Studiengängen überhaupt eher selten eine Zulassungsvoraussetzung. Insgesamt 15 Prozent der Angebote setzen sie voraus (Typ A + Typ C). Unter diesen 15 Prozent sind es acht Prozent, die eine traditionelle schulische Studienberechtigung verlangen und sieben Prozent, bei denen auch ein beruflicher Zugang zum Studium möglich ist.

Die noch relativ kleine Zahl berufsbegleitender Bachelorstudiengänge erlaubt keine weitreichenden Schlüsse hinsichtlich einer stabilen Herausbildung fachrichtungsspezifischer Typen. Nur für wenige Fachrichtungen sind deutliche Tendenzen erkennbar. So sind die Wirtschaftswissenschaften bezüglich der Voraussetzung einer traditionellen schulischen Studienberechtigung in zwei etwa gleich große Hälften geteilt: 51 Prozent, die keine der beiden Zulassungsbedingungen erfüllt sehen wollen (Typ D) und 48 Prozent, die eine tradierte schulische Hochschulzugangsberechtigung verlangen. Nur sechs Prozent der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge ver-

Abb. 4.2 Typisierung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge nach Fachrichtung (in %)



Angebotstyp	Berufserfahrung verlangt	Trad. schulische HZB verlangt
A (N=20)	Ja	Ja
B (N=89)	Nein	Ja
C (N=17)	Ja	Nein
D (N=120)	Nein	Nein

N=246 HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

langen für die Zulassung sowohl eine traditionelle schulische Hochschulzugangsberechtigung als auch einschlägige Berufserfahrung (Typ A).

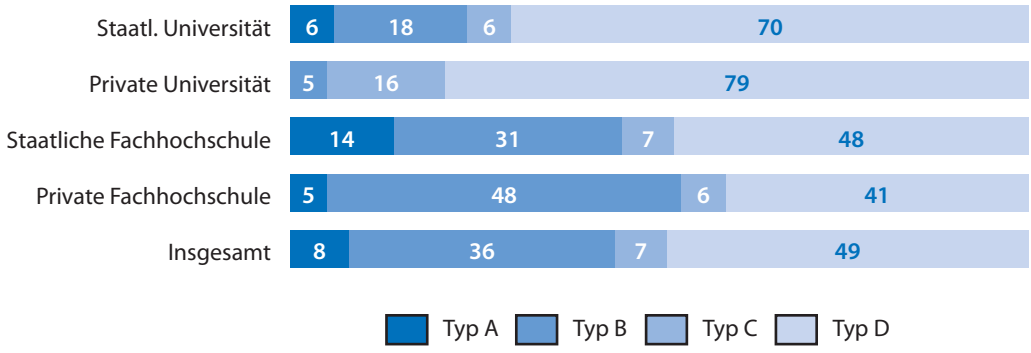
Bei den Ingenieur- und Naturwissenschaften, dem zweitgrößten Bereich nach den Wirtschaftswissenschaften, zeichnet sich eine etwas größere Verschließung gegenüber Studienaspirant(inn)en ohne traditionelle schulische Studienberechtigung ab: nur 40 Prozent dieser Angebote verzichten auf beide Voraussetzungen.

Wohl bedingt durch die Besonderheiten in den einschlägigen Berufen wird in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften relativ häufig auf eine traditionelle schulische Studienberechtigung verzichtet (Typ C und Typ D: 84 % vs. 56 % im Durchschnitt). Mit gut einem Drittel besonders häufig wird für die Zulassung zum Studium dieser Fachrichtung lediglich Berufserfahrung verlangt (Typ C).

Auf den ersten Blick überrascht, dass sowohl an privaten als auch an staatlichen Universitäten die Tore der Zulassung zum berufsbegleitenden Bachelorstudium offener stehen als an den jeweiligen Fachhochschulen (s. Abb. 4.3), d. h. die Anteile der Angebote des Typ D liegen bei Universitäten deutlich über denen an den Fachhochschulen. An staatlichen und privaten Universitäten gibt es nur in den Wirtschaftswissenschaften Angebote, die eine traditionelle schulische Studienberechtigung voraussetzen (insgesamt fünf von 18 wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen). Alle anderen Fachrichtungen sind an Universitäten allenfalls mit der Zulassungsvoraussetzung einschlägiger Berufserfahrung versehen.

Insgesamt zeigen sich die berufsbegleitenden Bachelorangebote gegenüber Berufstätigen ohne traditionelle, schulisch erworbene Studienberechtigung relativ offen. Mit den Beschlüssen der KMK und der Umsetzung in die Länderhochschulgesetze ist zumindest rechtlich die Voraussetzung geschaffen, das Hochschulsystem für weitere Gruppen von Studieninteressierten zu öffnen.

Abb. 4.3 Typisierung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge nach Trägerschaft und Hochschulart (in %)



Angebotstyp	Berufserfahrung verlangt	Trad. schulische HZB verlangt
A (N=20)	Ja	Ja
B (N=85)	Nein	Ja
C (N=17)	Ja	Nein
D (N=118)	Nein	Nein

Von sechs weiteren berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen an Berufsakademien (5) und einer Dualen Hochschule (1) sind vier dem Typ B und zwei dem Typ D zugeordnet.

N=246 HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

4.2 Berufsbegleitende Diplomstudiengänge

Es ist zu erwarten, dass die meisten noch existierenden berufsbegleitenden Studienangebote mit den tradierten Diplomabschlüssen in den kommenden Jahren in gestufte Studienangebote überführt werden. Deshalb soll an dieser Stelle lediglich ein Überblick über diese Angebote gegeben werden.

Von den insgesamt 88 berufsbegleitenden Diplomstudiengängen fallen 50 in den Verantwortungsbereich der Universitäten, die anderen 38 werden von Fachhochschulen angeboten (s. Tab. 4.3). An Letzteren sind es überwiegend Studiengänge der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften sowie des Bereiches Mathematik/Informatik. Universitäten bieten entsprechende berufsbegleitende Studiengänge vor allem im Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften (38 von 50 Angeboten) und der Ingenieur- und Naturwissenschaften (8 Angebote) an. Die 50 Angebote mit dem universitären Diplomabschluss können ausschließlich an staatlichen Universitäten studiert werden – 40 davon in Sachsen, wo man an den Diplomabschlüssen festhält; das Angebot der 38 Diplom-FH-Abschlüsse verteilt sich auf 22 Studiengänge an privaten und 16 an staatlichen Fachhochschulen.

Tab. 4.3 Berufsbegleitende Diplomstudiengänge nach Abschlussart und Fachrichtung (absolut)

Fachrichtung	**Diplom-Uni**	**Diplom-FH**
Wirtschaftswissenschaften	2	15
Sprach-, Kulturwissenschaften, Kunst, Musik	38	4
Sozial-, Politikwissenschaften	1	-
Ingenieur-, Naturwissenschaften	8	7
Pflege- und Gesundheitswissenschaften	-	3
Rechts-, Verwaltungswissenschaften	-	1
Mathematik, Informatik	-	8
Sozialwesen	1	-
Träger und Hochschulart	**Diplom-Uni**	**Diplom-FH**
Staatliche Universität	50	-
Private Universität	-	-
Staatliche Fachhochschule	-	16
Private Fachhochschule	-	22
Insgesamt	**50**	**38**

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

4.3 Duale Bachelorstudiengänge

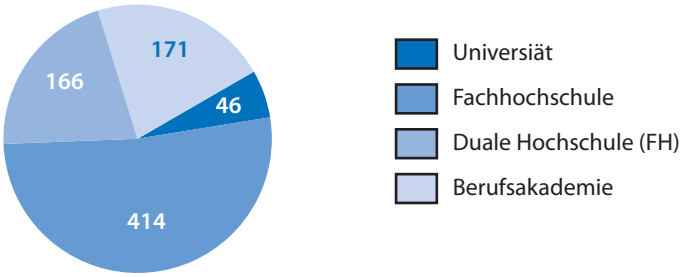
Duale Bachelorangebote verbinden Studium und Berufstätigkeit im Rahmen einer grundständigen Berufsausbildung (ausbildungsintegrierend) oder einer beruflichen Tätigkeit (praxisintegrierend). Sie sind von den berufsbegleitenden Angeboten abzugrenzen, weil sie sich nicht an bereits qualifizierte Berufstätige richten, sondern eher an Schulabgänger. Duale Studienangebote weisen eine Studienstruktur auf, die zum Teil auf berufsbegleitende Studienmodelle übertragbar ist –

besonders hinsichtlich der Etablierung des Betriebs als Lernort. Die horizontale Verbindung von Beruf und Studium stellt sie in die Nähe anderer berufsbegleitender Modelle und macht ihre Analyse im Kontext dieser Studie interessant.

4.3.1 Überblick

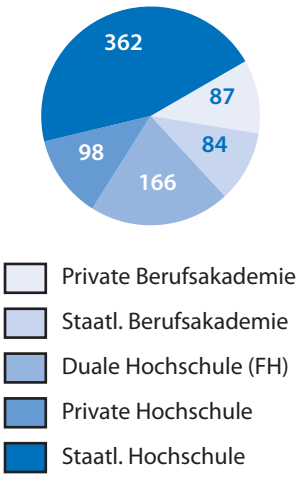
Duale Studiengänge mit dem Abschluss Bachelor werden heute überwiegend von Fachhochschulen angeboten. Die Erhebung konnte 414 derartige Studienformate an Fachhochschulen ausfindig machen, das sind 52 Prozent aller 797 recherchierten dualen Bachelorstudiengänge (s. Abb. 4.4). Während von den Hochschulen die staatlichen den Großteil dieser Studienformate bestreiten – es sind 45 Prozent aller Angebote und 58 Prozent der an Hochschulen – teilen sich staatliche und private Berufsakademien jeweils rund elf Prozent aller Angebote (s. Abb. 4.5). Die Duale Hochschule Baden-Württemberg, die an sich den Fachhochschulen zuzurechnen ist, wurde wegen ihres besonderen Profils und wegen ihrer erst kürzlich stattgefundenen Überleitung gesondert ausgewertet. Ihr Anteil an allen dualen Bachelorstudiengängen liegt bei 21 Prozent. Die

Abb. 4.4 Duale Bachelorstudiengänge nach Hochschulart (absolut)



N=797 HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Abb. 4.5 Duale Bachelorstudiengänge nach Trägerschaft (absolut)



N=797 HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

meisten dualen Bachelorstudiengänge können an staatlichen Fachhochschulen (42 %) studiert werden. Jedes zehnte Studienangebot geht von privaten Fachhochschulen aus. Private und staatliche Universitäten spielen quantitativ nur eine geringe Rolle (2 % und 3 %).

Der Bachelor ist unter den dualen Studienformen der Regelabschluss, auch wenn es noch eine Anzahl von dualen (akademischen) Diplomstudiengängen gibt; an wenigen Berufsakademien wird noch der staatliche Diplomabschluss BA angeboten.

ECTS-Punkte

Unter den dualen Bachelorstudiengängen gibt es eine relativ große Zahl, in denen 210 Kreditpunkte zu erwerben sind, das entspricht – umgerechnet – einer Vollzeitstudiendauer von sieben Semestern. An der Dualen Hochschule Baden-Württemberg, wo man sich auf 210 ECTS-Punkte festgelegt hat, wird diese Punktzahl jedoch in drei Jahren erreicht. Diese Einrichtung versteht ihre Studienangebote in der Tradition der Berufsakademie als Intensivstudiengänge.[27]

4.3.2 Typisierung dualer Studiengänge

Es gibt, wie in Kapitel 3 beschrieben, zwei Grundformen des dualen Studiums: die ausbildungsintegrierende und die praxisintegrierende Form. Von den 797 dualen Bachelorstudiengängen wird ein Drittel ausschließlich ausbildungsintegrierend angeboten, gut die Hälfte ist praxisintegrierend und ein Siebtel steht in verschiedenen Varianten, d. h. wahlweise ausbildungs- oder praxisintegrierend bzw. praxisintegrierend oder berufsbegleitend zur Verfügung. Diese Angebote werden im Folgenden als Mischformen bezeichnet. In diesen Fällen stehen die Lehrveranstaltungen jeweils gemeinsam für Studierende beider Formen offen.

Hochschulart und Trägerschaft

Ausbildungs- und praxisintegrierende Bachelorstudiengänge verteilen sich nicht gleichmäßig auf die Träger der anbietenden Einrichtungen und auch nicht auf die verschiedenen Hochschul- bzw. Einrichtungsarten. Berufsakademien und die Duale Hochschule Baden-Württemberg bieten (fast) ausschließlich praxisintegrierende Studienformen an, während staatliche Universitäten ausschließlich ausbildungsintegrierende duale Studienangebote vorweisen. Auch die staatlichen Fachhochschulen konzentrieren sich auf diese Angebotsform. Mischformen wie oben beschrieben finden sich in hohem Maße an privaten Universitäten (88 %). Auch an privaten Fachhochschulen liegt der Anteil gemischter Angebote mit 32 Prozent deutlich über dem Durchschnitt.

Aus dem Blickwinkel der Typen dualer Bachelorstudiengänge betrachtet, konzentrieren sich ausbildungsintegrierende Angebote bei staatlichen Fachhochschulen (73 %), praxisintegrierende Studiengänge verteilen sich etwas gleichmäßiger; jedoch werden 41 Prozent aller praxisintegrierenden Studiengänge an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg studiert. Die meisten Mischformen dualer Bachelorstudiengänge werden an staatlichen Fachhochschulen angeboten (60 %).

[27] Bei mehr als einem Viertel der dualen Studienangebote konnte nicht ermittelt werden, wie viele Kreditpunkte zu erreichen sind. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass es bei den fehlenden Angaben überwiegend Studiengänge mit 180 Kreditpunkten sind.

Fachrichtung

Die ausbildungsintegrierenden Bachelorstudiengänge verteilen sich fast ausschließlich auf vier Fachrichtungen:

- Ingenieur- und Naturwissenschaften: 60 Prozent,
- Wirtschaftswissenschaften: 24 Prozent,
- Mathematik/Informatik: sieben Prozent,
- Pflege- und Gesundheitswissenschaften: fünf Prozent.

Das sind zusammen 96 Prozent aller ausbildungsintegrierenden Studienangebote. 95 Prozent der praxisintegrierenden Bachelorstudiengänge – und damit ebenfalls nahezu das gesamte Angebot – nehmen folgende vier Fachrichtungen ein:

- Wirtschaftswissenschaften: 56 Prozent,
- Ingenieur- und Naturwissenschaften: 22 Prozent,
- Mathematik/Informatik: zwölf Prozent und
- Sozialwesen: fünf Prozent.

Von den Studiengängen, die in gemischter Form studierbar sind, weisen die vier am häufigsten vorkommenden – das sind 97 Prozent aller Mischformen – keine Fachrichtungen auf, die von den bereits genannten abweichen:

- Wirtschaftswissenschaften: 43 Prozent,
- Ingenieur- und Naturwissenschaften: 39 Prozent,
- Mathematik/Informatik: elf Prozent,
- Pflege- und Gesundheitswissenschaften: vier Prozent.

Recht auffällig scheinen sich die dualen Studienangebote noch weitestgehend im Rahmen der in den 1970er Jahren an Berufsakademien aufgebauten Fachrichtungsstruktur zu bewegen. Lediglich der Pflege- und Gesundheitsbereich ist in relevanter Größenordnung dazugekommen. Neue Dienstleistungsfelder scheinen noch kaum in dieses duale Angebotsformat eingedrungen. Allerdings werden etliche neuere Qualifikationsprofile wie z. B. in der Logistik, im Medienbereich, in der Immobilienwirtschaft und im Facility-Management oder im Touristikbereich meist im Rahmen spezialisierter BWL-Studiengänge, oder, wie im Falle der Logistik, neben BWL- auch als Wirtschaftsingenieurstudiengänge angeboten. Dennoch erscheinen die Möglichkeiten und Chancen, die dieses Studienformat in sich birgt, noch längst nicht ausgeschöpft. Weitere Bereiche wie die Markt- und Sozialforschung und der große Bereich der Handwerksberufe könnten noch stärker ausgebaut werden als bisher.

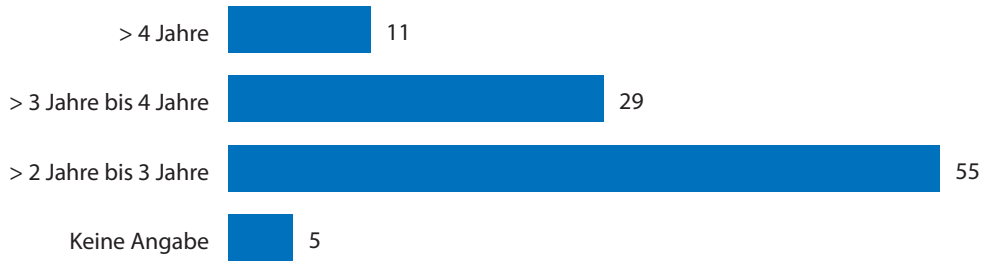
Erkennbar ist auch hier – wie bei den berufsbegleitenden Studiengängen – eine gewisse Dominanz der Wirtschaftswissenschaften an privaten Einrichtungen und umgekehrt ein überdurchschnittlicher Anteil technischer und naturwissenschaftlicher Studiengänge an den staatlichen Hochschulen.

Studientyp und Studiendauer

Für die Mehrheit der dualen Bachelorstudiengänge (55 %) ist eine Regelstudienzeit von drei Jahren vorgesehen (s. Abb. 4.6). Mehr als drei bis vier Jahre dauern knapp 30 Prozent der dualen Bachelorstudien. Bei gut jedem zehnten Studienangebot geht die Regelstudienzeit über vier Jahre hinaus.

Die Unterschiede in den Regelstudienzeiten sind typenabhängig, d. h. Studienangebote mit mehr als drei Jahren Studiendauer schließen meist eine vollständige Berufsausbildung ein, während kürzere Studiengänge eher praxisintegrierend gestaltet sind. 88 Prozent der ausbildungsintegrierenden Studiengänge dauern länger als drei Jahre, darunter gut ein Viertel mehr als vier Jahre. Unter den praxisintegrierenden Angeboten sind 92 Prozent (maximal) dreijährig. Bei den Angeboten in Mischform überwiegen mit 63 Prozent Regelstudiendauern von mehr als drei Jahren.

Abb. 4.6 Dauer dualer Bachelorstudiengänge (in %)



N=797 HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

4.4 Berufsbegleitende Masterstudiengänge

Vor der Typisierung berufsbegleitender Masterstudiengänge, werden zunächst einige Grunddaten wie die Verteilung nach Fächern, nach Hochschularten und nach Trägerschaft sowie die Dauer und die Zahl der zu erlangenden Kreditpunkte beschrieben.[28]

4.4.1 Überblick

Hochschulart und Fachrichtungen

Die Zahl der berufsbegleitenden Masterstudiengänge ist an Fachhochschulen geringfügig größer als an Universitäten (FH: N=362 ≙ 53 %, Uni: N=329 ≙ 47 %, s. Tab. 4.4). Die Fächerrelationen zwischen Fachhochschulen und Universitäten entsprechen dem Bild der tradierten Fächerprofile: an Fachhochschulen sind die Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften, die Informatik und das Sozialwesen überproportional vertreten, an Universitäten sind die übrigen Fachrichtungen mehr oder weniger stark überrepräsentiert. Von den vier Masterangeboten, die sich nicht dem offiziellen Fächerschlüssel zuordnen lassen, finden sich drei an Fachhochschulen. Angebote außerhalb des Fächerspektrums weisen meist ungewöhnliche Formen der Interdisziplinarität auf. Ein Master in „Biographisches und Kreatives Schreiben" z. B. liegt zwischen den Fächern Psychologie, Germa-

[28] Unter den berufsbegleitenden Masterstudiengängen gibt es eine kleine Anzahl von Angeboten, die den dualen Studiengängen strukturell stark ähneln, da sie ebenfalls sowohl die Hochschule als auch den Betrieb als Lernort nutzen. Wie bei den dualen Studiengängen haben die Studierenden einen Arbeits- oder Praktikantenvertrag mit einem Betrieb, in dem die Praxisphasen im Wechsel mit den hochschulischen Lernphasen stattfinden. Da diese Angebote aber keinen grundständigen Charakter haben und sich an qualifizierte Berufstätige richten, werden diese Angebote hier unter die Berufsbegleitenden subsumiert.

nistik, Kunst und Sozialwesen. Ebenso schwierig einzuordnen sind Studienangebote, in denen Beratungskompetenzen zu erlangen sind, da diese auf sehr viele verschiedene Gegenstandsbereiche anwendbar sind und damit auf gewisse Weise jenseits einer Fachgebundenheit stehen; sie wären im Umfeld von Sozialwissenschaften, Psychologie, Sozialwesen und Wirtschaftswissenschaften anzusiedeln.

Die Verteilung der Fachrichtungen innerhalb der jeweiligen Hochschularten ist gekennzeichnet von einer überragenden Anzahl an berufsbegleitenden Masterstudiengängen in den Wirtschaftswissenschaften. An den Universitäten zählt mehr als jeder dritte Masterstudiengang zu dieser Fachrichtung, an Fachhochschulen sogar gut jeder zweite. Auffallend ist für beide Hochschularten, dass die Pflege- und Gesundheitswissenschaften – beides noch junge Fächer – bereits ein relativ großes Angebot aufweisen. An den Universitäten liegen sie vor Traditionsfachrichtungen wie Erziehungswissenschaften und Mathematik/Informatik, an Fachhochschulen vor letzteren und auch vor dem Sozialwesen. Der Bereich der Pflege- und Gesundheitswissenschaften dürfte angesichts der zu erwartenden Erfordernisse im Gesundheitswesen und in der Altenpflege in Zukunft noch wachsen.

Von sechs weiteren Masterstudiengängen werden je drei an Dualen Hochschulen und an privaten Berufsakademien angeboten. Fünf dieser sechs Studiengänge gehören der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften und einer den Ingenieur-/Naturwissenschaften an.

Tab. 4.4 Berufsbegleitende Masterstudiengänge nach Hochschulart und Fachrichtung (in %)

Fachrichtung	**Universität**		**Fachhochschule 1)**	
	% Spalten	% Zeilen	% Spalten	% Zeilen
Wirtschaftswissenschaften	37	39	52	61
Sprach-, Kulturwissenschaften, Kunst, Musik	13	68	6	32
Sozial-, Politikwissenschaften	11	64	5	36
Ingenieur-, Naturwissenschaften	9	35	15	65
Pflege-, Gesundheitswissenschaften	9	56	7	44
Rechts-, Verwaltungswissenschaften	9	75	3	25
Erziehungswissenschaften	6	86	1	14
Mathematik, Informatik	3	33	6	66
Human-, Veterinärmedizin	2	89	0	17
Sozialwesen	1	21	4	79
Außerhalb des Fächerspektrums	0	25	1	75
Insgesamt	**N=329**	**47**	**N=362**	**53**

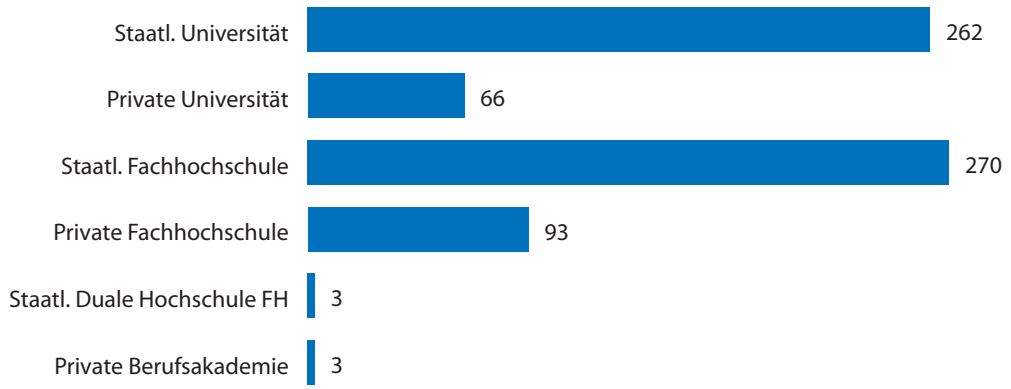
1) ohne Duale Hochschulen
Anmerkung: Von sechs weiteren Masterstudiengängen werden je drei an Dualen Hochschulen und an Berufsakademien angeboten. Fünf dieser sechs Studiengänge gehören der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften und einer den Ingenieur-/Naturwissenschaften an.

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Fachrichtungen und Trägerschaft

Zwischen staatlichen und privaten Fachhochschulen liegt das Verhältnis der Zahl der berufsbegleitenden Masterstudiengänge bei drei zu eins, bei Universitäten vier zu eins – also bei beiden Hochschularten ein deutliches Übergewicht auf Seiten der staatlichen Einrichtungen (s. Abb. 4.7).

Abb. 4.7 Berufsbegleitende Masterstudiengänge nach Trägerschaft und Hochschulart (absolut)



N=697 HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Tab. 4.5 Berufsbegleitende Masterstudiengänge nach Trägerschaft und Fachrichtung (in %)

Fachrichtung	Hochschule [1]							
	Staatl. Uni	Priv. Uni	Staatl. FH	Priv. FH	Staatl. Uni	Priv. Uni	Staatl. FH	Priv. FH
	% Spalten				% Zeilen		% Zeilen	
Wirtschaftswissenschaften	35	48	50	59	74	26	71	29
Sprach-, Kulturwissenschaften, Kunst, Musik	15	3	4	10	95	5	55	45
Sozial-, Politikwissenschaften	11	8	7	2	86	14	90	10
Ingenieur-, Naturwissenschaften	10	6	19	5	87	13	91	9
Pflege- und Gesundheitswissenschaften	8	12	6	9	73	27	67	33
Rechts-, Verwaltungswissenschaften	10	6	2	4	87	13	60	40
Erziehungswissenschaft	4	12	1	0	56	44	100	0
Mathematik, Informatik	3	2	4	9	90	10	60	40
Human-, Veterinärmedizin	2	1	0	1	80	20	0	100
Sozialwesen	1	2	6	0	75	25	100	0
Außerhalb des Fächerspektrums	<1	0	1	1	100	0	67	33
Insgesamt	**N=262**	**N=66**	**N=270**	**N=93**	**80**	**20**	**74**	**26**

1) ohne Duale Hochschulen
Anmerkung: Von sechs weiteren Masterstudiengängen werden je drei an Dualen Hochschulen und an privaten Berufsakademien angeboten. Fünf dieser sechs Studiengänge gehören der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften und einer den Ingenieur-/Naturwissenschaften an.

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Noch deutlicher zugunsten der staatlichen Hochschulen schlägt das Pendel bei den Sprach- und Kulturwissenschaften, dem Bereich Mathematik/Informatik und der Rechtswissenschaft (jeweils Uni), bei den Sozial- und Politikwissenschaften, bei den Ingenieur- und Naturwissenschaften (jeweils Uni und FH) sowie beim Sozialwesen (FH) aus. Bei den meisten anderen Fachrichtungen liegen die Anteile mit Werten zwischen 72 und 62 Prozent unter dem Gesamtanteil der staatlichen Masterangebote (s. Tab. 4.5).

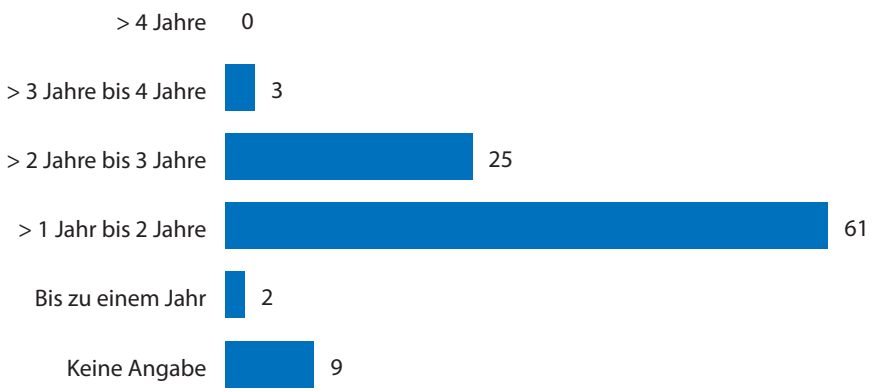
Die Verteilung der Fachrichtungen innerhalb der staatlichen und der privaten Hochschulen zeigt insbesondere bei den privaten – aber abgeschwächt auch bei den staatlichen – Hochschulen die deutliche Dominanz der Wirtschaftswissenschaften am Gesamtangebot. Die apparatetechnisch teuren Masterstudiengänge in den Ingenieur- und Naturwissenschaften nehmen bei staatlichen Hochschulen – Uni und FH zusammen betrachtet – einen dreimal höheren Anteil ein als bei privaten Hochschulen (15 % vs. 5 %). Die Pflege- und Gesundheitswissenschaften liegen bei den privaten Universitäten gemeinsam mit den Erziehungswissenschaften mit je zwölf Prozent auf dem zweiten Platz. An staatlichen Hochschulen gehören beide Fachrichtungen nicht zu den am häufigsten angebotenen Masterstudiengängen. Bei den staatlichen Fachhochschulen stellen die Ingenieur- und Naturwissenschaften nach den Wirtschaftswissenschaften das zweithäufigste Angebot (19 %), bei den staatlichen Universitäten die Sprach- und Kulturwissenschaften (15 %).

Dauer und Kreditpunkte

Die überwiegende Zahl der berufsbegleitenden Masterstudiengänge ist auf eine Studiendauer zwischen einem und zwei Jahren ausgelegt (61 %, s. Abb. 4.8). Bei einem Viertel liegt sie bei mehr als zwei bis drei Jahren. Studiendauern bis zu einem Jahr und über drei Jahren sind – zumindest nach dem Soll – die Ausnahmen. Bei fast jedem zehnten Masterangebot war keine Studiendauer zu ermitteln.

Die zu erlangenden Kreditpunkte bewegen sich überwiegend in dem Bereich, der für Masterstudiengänge je nach Dauer üblich ist (s. Abb. 4.9). Immerhin aber gut jedes fünfte berufsbegleitende Masterstudium schließt mit nur (maximal) 60 ECTS-Punkten ab. Mehr als 120 Punkte bilden eine seltene Ausnahme.[29]

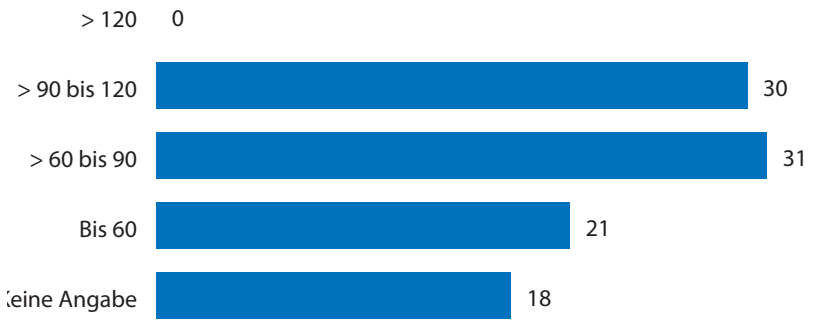
Abb. 4.8 Dauer berufsbegleitender Masterstudiengänge (in %)



N=697 HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

[29] Die relativ große Zahl von fehlenden Angaben (18 %) deutet eine auf zum Teil noch nicht vollständig verstandene Bedeutung der Kreditpunkte für die Studienaspirant(innen)en. Mit der Lockerung der 300 Punkte-Regelung durch die KMK ist das Problem der Kompatibilität der Punktzahlen bei Bachelor- und Masterstudiengängen allerdings entschärft.

Abb. 4.9 Zahl der zu erlangenden ECTS-Punkte bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen (in %)



N=697 HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Hält man beides – Studiendauer und Kreditpunkte – gegeneinander, so ergeben sich auf den ersten Blick manche wenig plausiblen Relationen (s. Tab. 4.6). Insgesamt aber sind die Angaben der Hochschulen weit überwiegend nachvollziehbar. Auch muss bedacht werden, dass die Studierbarkeit sich nicht allein an dieser Relation von Dauer und Punktzahl entscheidet, sondern auch an einer Reihe von didaktischen, methodischen und organisatorischen Rahmenbedingungen.

Tab. 4.6 ECTS-Punkte und Dauer von berufsbegleitenden Masterstudiengängen (in %)

Dauer	ECTS-Punkte				
	Keine Angabe	Bis zu 60	> 60 bis 90	> 90 bis 120	> 120
Keine Angabe (N=48)	21	8	21	50	0
Bis zu einem Jahr (N=18)	17	67	11	5	0
> 1 Jahr bis 2 Jahre (N=428)	14	29	35	22	0
> 2 Jahre bis 3 Jahre (N=178)	10	2	40	48	0
> 3 Jahre bis 4 Jahre (N=23)	9	30	9	52	0
> 4 Jahre (N=2)	50	0	0	0	50

N=697 HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

4.4.2 Typisierung berufsbegleitender Masterstudiengänge

Wie eingangs dieses Kapitels beschrieben, dient die Typisierung einer besseren Zuordnung der erhobenen Studienangebote. Für Masterstudiengänge wurden zwei Kriterien verwendet: Wird für die Zulassung zum Studium einschlägige berufliche Praxiserfahrung vorausgesetzt? Und: Muss ein akademischer Erstabschluss nachgewiesen werden?

Erwartungsgemäß gibt es kaum berufsbegleitende Masterstudiengänge, die ohne die letztgenannte Voraussetzung auskommen. Bei lediglich acht von 686 in die Typenbildung einbezogenen Angeboten, also bei gut einem Prozent, war explizit auch ein Zugang ohne abgeschlossenes Erststudium möglich (s. Abb. 4.10, Typ C und Typ D). Es handelt sich um sechs universitäre und zwei fachhochschulische Masterstudiengänge.

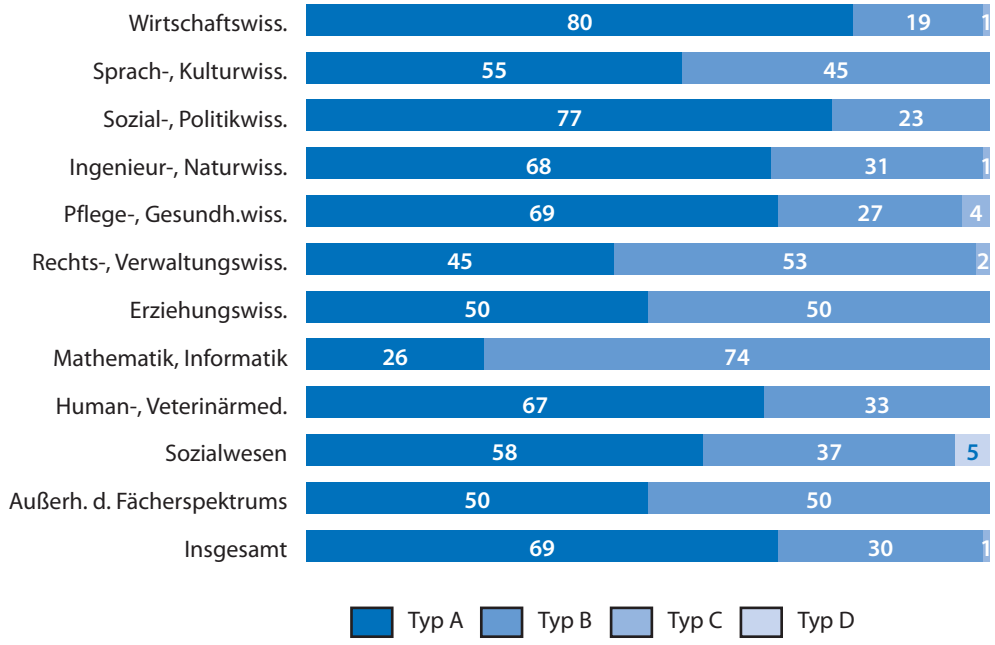
Insofern bleibt zur Typisierung der Masterstudiengänge im Wesentlichen die Bedingung der (einschlägigen) beruflichen Praxiserfahrung. Insgesamt wird eine solche bei 69 Prozent der angebotenen berufsbegleitenden Masterstudiengänge verlangt (Typ A und Typ C). Diese Zulassungs-

voraussetzung variiert allerdings erheblich je nach der angestrebten Fachrichtung. Im Bereich Mathematik/Informatik ist die Zulassung zum Studium nur bei jedem vierten Angebot an die Bedingung der beruflichen Praxiserfahrung geknüpft, bei den zahlenmäßig dominierenden Wirtschaftswissenschaften sind es 80 Prozent.

Private Hochschulen lassen Studieninteressierte häufiger auch zu, wenn keine (einschlägige) Berufspraxis vorliegt (s. Abb. 4.11). Die Differenzen liegen bei Universitäten zwischen 71 Prozent bei staatlichen und 56 Prozent bei privaten Universitäten sowie 75 Prozent bei staatlichen Fachhochschulen und 58 Prozent bei privaten.

Der Nachweis der Berufspraxis ist als Zugangsvoraussetzung auch für Masterstudiengänge ein wichtiges Kriterium der Typisierung, da sich der Charakter des Studiums meist deutlich unterscheidet, je nachdem, ob Berufspraxis verlangt wird oder nicht. Masterangebote, die eine einschlägige Berufserfahrung voraussetzen, schließen häufig an vorhandene Kompetenzen an und bauen einen bereits eingeschlagenen beruflichen Weg weiter aus. Masterangebote, die nur einen akademischen Abschluss voraussetzen, können deutlicher auch eine berufliche Um- oder Neuorientierung ermöglichen.

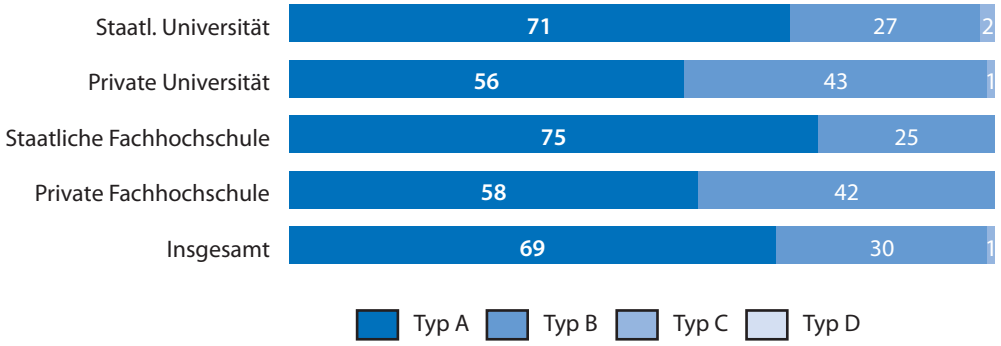
Abb. 4.10 Typisierung berufsbegleitender Masterstudiengänge nach Fachrichtung (in %)



Angebotstyp	Berufserfahrung verlangt	Erster akademischer Abschluss verlangt
A (N=479)	Ja	Ja
B (N=199)	Nein	Ja
C (N=6)	Ja	Nein
D (N=2)	Nein	Nein

N=686 HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Abb. 4.11 Typisierung berufsbegleitender Masterstudiengänge nach Trägerschaft und Hochschulart (in %)



Angebotstyp	Berufserfahrung verlangt	Erster akademischer Abschluss verlangt
A (N=466)	Ja	Ja
B (N=196)	Nein	Ja
C (N=6)	Ja	Nein
D (N=2)	Nein	Nein

Von weiteren insgesamt sechs Masterstudiengängen an Berufsakademien und Dualen Hochschulen sind je drei dem Typ A und B zugeordnet. Typ D kommt nur in zwei Fällen an einer staatlichen Universität und einer staatlichen Fachhochschule vor (D < 1%).

N=680 HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

4.5 Zertifikatskurse

Die Funktionen, die Zertifikatskurse für ihre Nutzer(innen) haben können, sind vielfältig; sie reichen von beruflich erforderlichen Qualifikationsnachweisen über Teilqualifikationen für ein beabsichtigtes Studium bis hin zu rein intrinsisch motiviertem Lernen, bei dem das erworbene Zertifikat für die/den Nutzer(in) möglicherweise nebensächlich oder völlig bedeutungslos ist.

Ein solches Format organisierten Lernens ist kein Alleinstellungsmerkmal von Hochschulen. Im Gegenteil: das Gesamtangebot von nicht-akademischen Bildungsträgern ist um ein Vielfaches größer – allerdings in der Regel ohne einen klaren Bezug zu wissenschaftlicher oder wissenschaftlich qualifizierter Tätigkeit. Umgekehrt müsste nicht jeder an einer Hochschule stattfindende Kurs sachlogisch auch an diesem Ort angesiedelt sein. Bei der Erhebung von Zertifikatskursen blieben daher Kursangebote, die eindeutig keinen Bezug zu einer wissenschaftlichen Befähigung haben, unberücksichtigt, wie z. B. allgemeine Fremdsprachenkurse, die man an Fremdspracheninstituten oder an außerhochschulischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung ebenso gut belegen kann. Kursangebote an Hochschulen eignen sich zum Teil als Bausteine für weitergehende Studienformate (42 % ohne FernUni in Hagen, die nahezu alle Kurse als Studienmodule anbietet). Indirekt kann dies für alle Kurse angenommen werden, die ECTS-Punkte vergeben. Bei allen anderen Kursen ist eine Nutzungsmöglichkeit für weitere Qualifizierungsmaßnahmen nicht explizit genannt, aber auch nicht in jedem Fall auszuschließen.

Wie in Kapitel 3 angedeutet, steht man bei der Darstellung der Kursangebote vor dem Problem, dass eine einzige Hochschule, die FernUniversität in Hagen, das Kursangebot mit einem Anteil von etwa einem Drittel so sehr beherrscht, dass Aussagen über die Struktur und die Verteilung der Zertifikatsangebote nur in doppelter Ausführung sinnvoll erscheinen: einmal unter Einbeziehung der FernUniversität in Hagen und einmal unter Ausschluss dieser Einrichtung. Aus der

Perspektive potenzieller Interessent(innen)en an solchen Kursen spielt die Dominanz der genannten Hochschule keine Rolle, zumal die Wahrnehmung dieses Kursangebots völlig standortunabhängig ist. Wollte man dagegen Indikatoren bilden – etwa Durchschnittswerte der Zeitdauer der Kurse in bestimmten Fachgebieten –, dann können Spezifika des Kursangebots der FernUniversität in Hagen dazu führen, dass aus dem Durchschnitt der Studiendauer von Zertifikatskursen bezogen auf das Gesamtangebot in Deutschland völlig falsche Schlüsse gezogen werden. Noch unmittelbarer leuchtet die doppelte Betrachtung – mit und ohne FernUniversität in Hagen – ein, wenn es um die Ausgestaltung der Studienorganisation, wie z. B. um Fernstudienanteile geht.

4.5.1 Überblick

Fachrichtungen

Wie bei den berufsbegleitenden Studiengängen mit vollwertigen akademischen Abschlüssen stellen die Wirtschaftswissenschaften das größte Angebot mit einem Viertel aller Zertifikatskurse. An zweiter Stelle stehen die Sprach- und Kulturwissenschaften mit einem Sechstel, wobei die FernUniversität in Hagen fast 70 Prozent der Angebote dieser Fachrichtung abdeckt. Zu jeweils etwa gleichen Anteilen folgen die Ingenieur- und Naturwissenschaften sowie die Sozial- und Politikwissenschaften mit 15 bzw. 14 Prozent. Erwähnenswert sind die Kurse, die außerhalb des normalen akademischen Fächerspektrums angesiedelt sind. Häufig sind derartige Kurse in der Nähe der Psychologie und der Pädagogik angesiedelt, könnten aber in manchen Fällen ebenso den Wirtschaftswissenschaften zugeordnet werden. Hierbei geht es u. a. um den Erwerb bestimmter, fachunspezifischer aber für Hochqualifizierte dennoch erforderliche Schlüsselkompetenzen, wie Kurse zur Führungskompetenz, spezielle Moderationstechniken, Lehrgänge zum Qualitätsbeauftragten, Coaching, Kreativtraining, Problemlösen und vernetztes Denken, Konfliktmanagement, interkulturelles Training, Projektmanagement und Organisation usw.

Die Spitzenstellung der Wirtschaftswissenschaften begründet sich etwas anders als bei entsprechenden Bachelor- und Masterangeboten. Zum einen stellen Wirtschaftswissenschaftler(innen) eine große Gruppe unter den Hochschulabsolvent(inn)en; insofern entsteht hohe Nachfrage nach Ergänzung und Spezialisierung durch die große Zahl. Zum anderen stellen Wirtschaftskenntnisse heute in vielen hochqualifizierten Tätigkeiten eine unabdingbare Voraussetzung für kompetentes und professionelles Handeln, wobei ein komplettes wirtschaftswissenschaftliches Studium für viele Anwendungsfälle überzogen wäre.

Das hochschulische Kurs- oder Zertifikatsangebot im Bereich Sozialwesen, Pflege- und Gesundheitswissenschaften ist eher gering ausgeprägt, da außerhochschulische Bildungsanbieter die Weiterbildung für diesen Bereich in hohem Maße abdecken; dies gilt besonders für die Pflege- und Gesundheitswissenschaften. Die Akademisierung der Ausbildung dieser Berufsfelder ist bisher eher auf Studiengänge konzentriert, während kürzere Formen der Weiterbildung weiterhin in den traditionellen Formen des beruflichen Bildungssystems angesiedelt sind.

4.5.2 Typisierung nach Zielgruppen

Eine Typenbildung nach dem Prinzip, wie es bei berufsbegleitenden Bachelorstudien angewandt wurde, ist bei Zertifikatskursen aus verschiedenen Gründen nicht sinnvoll: Häufig fehlen Angaben zu mindestens einem der beiden Zugangskriterien „Berufserfahrung“ und „Hochschulzugangsberechtigung“. Hinzu kommt, dass Zertifikatskurse unterschiedliche Zielgruppen im Blick haben, ohne jedoch streng an der Teilnahme nur der jeweiligen Hauptzielgruppe festzuhalten. So zeigen

sich in vielen Fällen alternative Kombinationen von Zugangsvoraussetzungen (z. B. einschlägige Berufserfahrung mit bestimmtem beruflichem Bildungsabschluss *oder* akademischer Abschluss mit einschlägiger Berufserfahrung), die eher einer Beschreibung der möglichen Zielgruppen nahekommen oder diese abbilden. Schließlich gelten bei Zertifikaten auch nicht die „harten" Zugangsregelungen, die für den Erwerb akademischer Grade Voraussetzung sind.

Es macht hier mehr Sinn, wenn von spezifischen Zielgruppen ausgegangen wird. Ähnlich wie bei der Typisierung der Bachelor- und Masterstudiengänge werden daher – nicht als Zugangsbedingung, sondern – als Zielgruppen einerseits Personen mit einem Hochschulabschluss und andererseits Personen mit (einschlägiger) Berufserfahrung inklusive Aus- oder Fortbildungsabschluss zusammengeführt. Auf diese Weise entstehen die vier folgenden Typen (s. Abb. 4.12):

Typ A: Als Zielgruppen sind sowohl Berufserfahrene (inkl. Aus- und Fortbildungsabschluss) als auch Personen mit Hochschulabschluss genannt.

Typ B: Als Zielgruppe sind nur Personen mit Hochschulabschluss genannt.

Typ C: Als Zielgruppe sind nur Personen mit Berufserfahrung (inkl. Personen mit Aus- und Fortbildungsabschluss) genannt.

Typ D: Beide Zielgruppen sind nicht genannt.

Knapp ein Viertel aller Zertifikatskurse[30] richtet sich explizit an Personen mit Hochschulabschluss (24 %), darunter die überwiegende Zahl (Typ A: 21 %) sowohl an Akademiker(innen) als auch an Personen mit Berufserfahrung. Bei der Mehrheit der Kursangebote war keine dieser beiden Zielgruppen zu identifizieren (Typ D: 56 %). Jeder fünfte Zertifikatskurs richtet sich an berufserfahrene Interessent(inn)en, aber nicht zugleich explizit auch an Hochschulabsolvent(inn)en (Typ C). Was bedeuten diese Unterschiede in der Zielgruppenbestimmung für die Profile der Angebote? Sind Angebote ohne definierte Zielgruppen eher als grundständige Studienmöglichkeiten zu verstehen oder behandeln sie überwiegend Wissens- und Kompetenzfelder, die von allgemeinem Interesse bzw. Nutzen sind? Sind Angebote, die sich an Berufserfahrene richten, als Kurse zu verstehen, die aus der Perspektive der Teilnehmer(innen) eher beruflich weiterbildend sind? Inwieweit unterscheiden sich die Kurse für Personen mit Hochschulabschluss von Kursen, die nicht explizit auf diese Zielgruppe ausgerichtet sind? Gibt es eine „Arbeitsteilung" der Hochschularten und Träger hinsichtlich der Bedienung verschiedener Zielgruppen? Antworten auf manche dieser Fragen sind mit Hilfe der Erhebung zumindest näherungsweise zu finden.

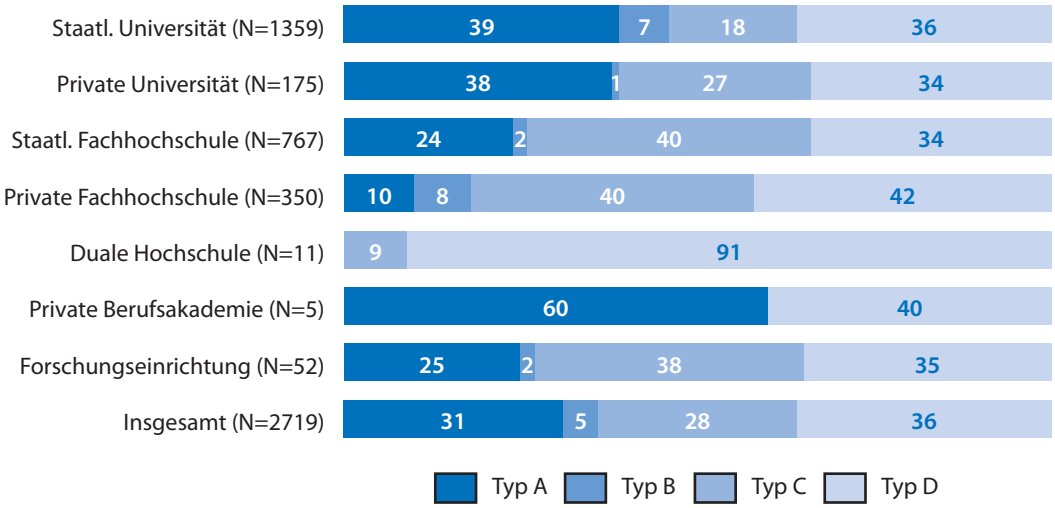
Hochschulart und Trägerschaft

Bei der Typenverteilung von Zertifikatskursen an staatlichen Universitäten kommt dem Einfluss der großen Zahl der Angebote der FernUniversität in Hagen ein hohes Gewicht zu. Die Kurse an dieser Hochschule sind in der Regel relativ offen zugänglich und somit auch wenig auf spezielle Zielgruppen fixiert. Somit haben Kurse des Typ D unter Einschluss der FernUniversität in Hagen mit 65 Prozent den weitaus größten Anteil; bleibt die FernUniversität unberücksichtigt, beträgt er lediglich 36 Prozent.

Ohne Einbezug der FernUniversität in Hagen zeigt die Recherche, dass Kurse staatlicher Hochschulen (Uni und FH) eher auf die Gruppe der Akademiker(innen) zielen als die jeweiligen Einrichtungen in privater Trägerschaft. Unabhängig von der Trägerschaft setzen Universitäten allgemein stärker als Fachhochschulen auf Kurse für Personen mit Hochschulabschluss.

30 In diese Zahlen sind die Kurse der FernUniversität in Hagen einbezogen.

Abb. 4.12 Typisierung von Zertifikatskursen nach Trägerschaft und Hochschulart (in %)*



	Zielgruppen	
Angebotstyp	**Berufserfahrene und/oder beruflich Aus- und Fortgebildete**	**Akademiker(innen)**
A (N=834)	Ja	Ja
B (N=139)	Nein	Ja
C (N=756)	Ja	Nein
D (N=990)	Nein	Nein

*ohne FernUni Hagen N=2719 HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

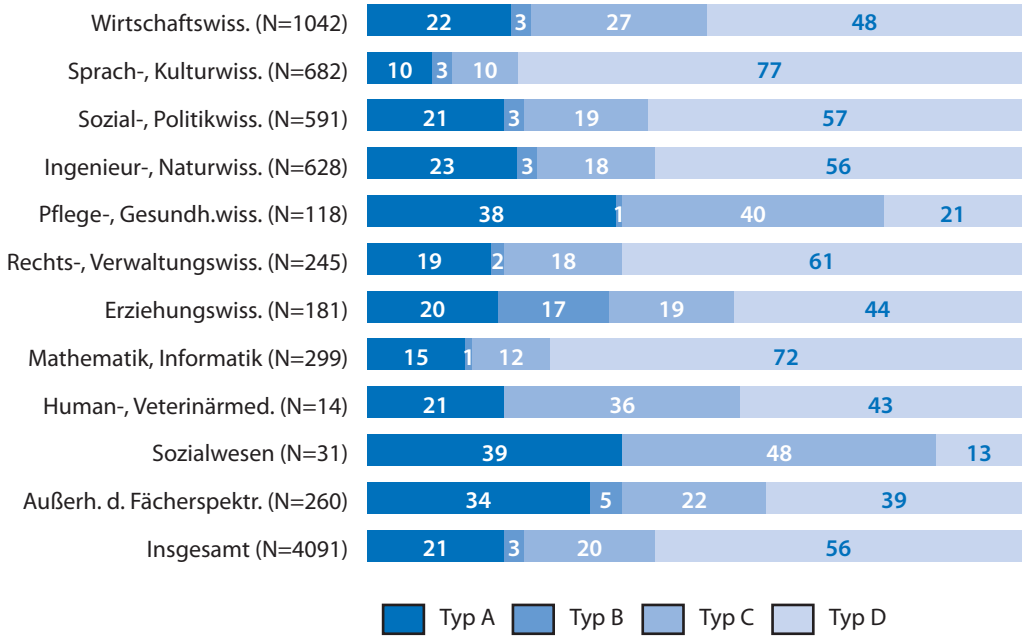
Die Duale Hochschule und die Berufsakademien nehmen beim Angebot von Zertifikatskursen keine bedeutende Rolle ein. Die Angebote von Forschungseinrichtungen verteilen sich wie die Gesamtheit der Kurse im Wesentlichen auf drei Typen: ein Viertel auf Akademiker(innen) und Personen mit Berufserfahrung (Typ A), ein gutes Drittel auf keine spezielle Zielgruppe (Typ D) und 38 Prozent beziehen sich allein auf Berufserfahrene (Typ C), ohne dass die Zielgruppe Akademiker(innen) genannt wird.

Fachrichtung

Die Angebote der verschiedenen Fachrichtungen weichen hinsichtlich der definierten Zielgruppen z. T. erheblich voneinander ab (s. Abb. 4.13, Typ D). Vergleichsweise viele Angebote des Bereichs Mathematik/Informatik und der Sprach- und Kulturwissenschaften weisen weder Akademiker(innen) noch Berufserfahrene als Zielgruppen ihrer Kurse aus (Typ D). Die Angebote der Fachrichtungen Pflege- und Gesundheitswissenschaften und Sozialwesen sind fast immer an wenigstens eine der beiden Zielgruppen gerichtet. In beiden Fachrichtungen und in den Erziehungswissenschaften ist der Anteil der Kurse überdurchschnittlich groß, die an Personen mit Hochschulabschluss und/oder an Berufserfahrene gerichtet sind.

Auch die Verteilung der verschiedenen Angebotstypen auf die Fachrichtungen wird zu einem nicht geringen Grad durch die Vielzahl der Kursangebote der FernUniversität in Hagen bestimmt. Bei Nichtberücksichtigung dieser Fernstudieneinrichtung steigen die Anteile der Typen A und C fast durchweg erheblich an (s. Abb. 4.14). Die Anteile der Kurse des Typ D – Angebote ohne eine der beiden Zielgruppen – sinken entsprechend deutlich ab. Lediglich in den Fachrichtungen, die

Abb. 4.13 Typisierung von Zertifikatskursen nach Fachrichtung (in %)*



	Zielgruppen	
Angebotstyp	**Berufserfahrene und/oder beruflich Aus- und Fortgebildete**	**Akademiker(innen)**
A (N=849)	Ja	Ja
B (N=146)	Nein	Ja
C (N=805)	Ja	Nein
D (N=2291)	Nein	Nein

* mit FernUni Hagen N=4091 HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

an der FernUniversität in Hagen nicht oder nur marginal vertreten sind, ändern sich die Verteilungen nicht (Pflege- und Gesundheitswissenschaften und Sozialwesen).

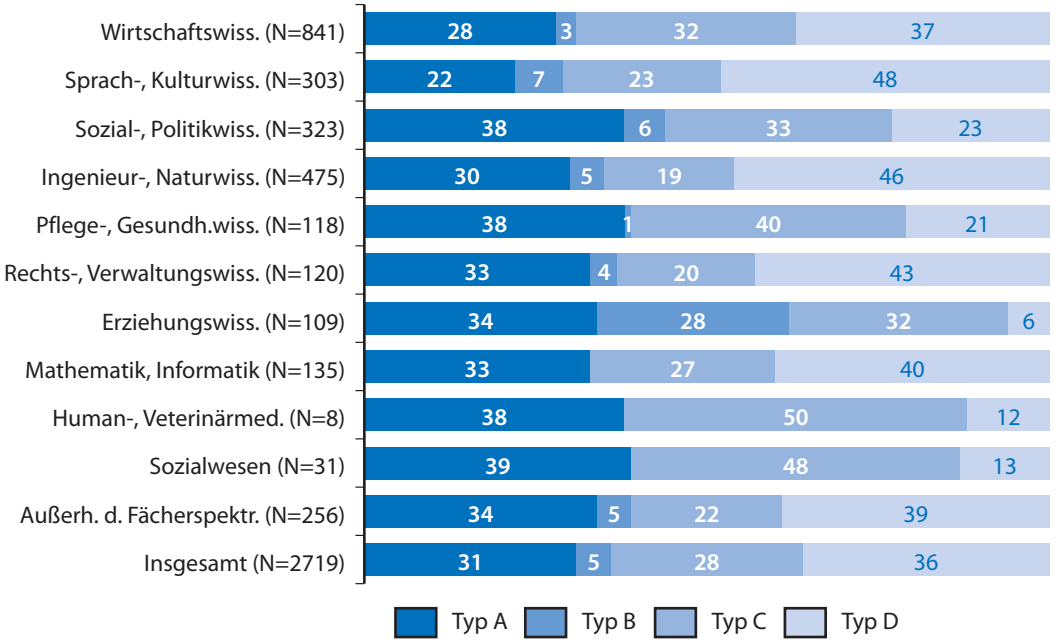
4.5.3 Typisierung nach der Kursdauer

Ein zweites Unterscheidungsmerkmal neben den oben beschriebenen Zielgruppen bildet die Dauer der Zertifikatskurse.[31] In der Dauer drückt sich indirekt auch das qualifikatorische Gewicht der Kurse aus. Die Zeitspannen, über die sich die Kurse erstrecken, reichen von weniger als einer Woche bis zu einer Dauer von Studiengängen (s. Abb. 4.15).[32] Kurse mit einer Dauer bis zu einem Monat machen gut ein Sechstel aller Angebote aus; die überwiegende Zahl darunter (11 %) geht nicht über eine Woche hinaus. Mit 66 Prozent stellen Zertifikatskurse, die mehr als einen Monat

31 Die relativ große Zahl von fehlenden Angaben (18 %) deutet eine auf zum Teil noch nicht vollständig verstandene Bedeutung der Kreditpunkte für die Studienaspirant(innen)en. Mit der Lockerung der 300 Punkte-Regelung durch die KMK ist das Problem der Kompatibilität der Punktzahlen bei Bachelor- und Masterstudiengängen allerdings entschärft.

32 Die relativ große Zahl von fehlenden Angaben (18 %) deutet eine auf zum Teil noch nicht vollständig verstandene Bedeutung der Kreditpunkte für die Studienaspirant(innen)en. Mit der Lockerung der 300 Punkte-Regelung durch die KMK ist das Problem der Kompatibilität der Punktzahlen bei Bachelor- und Masterstudiengängen allerdings entschärft.

Abb. 4.14 Typisierung von Zertifikatskursen nach Fachrichtung (in %)*



Angebotstyp	Zielgruppen: Berufserfahrene und/oder beruflich Aus- und Fortgebildete	Zielgruppen: Akademiker(innen)
A (N=834)	Ja	Ja
B (N=139)	Nein	Ja
C (N=756)	Ja	Nein
D (N=990)	Nein	Nein

* ohne FernUni Hagen N=2719 HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

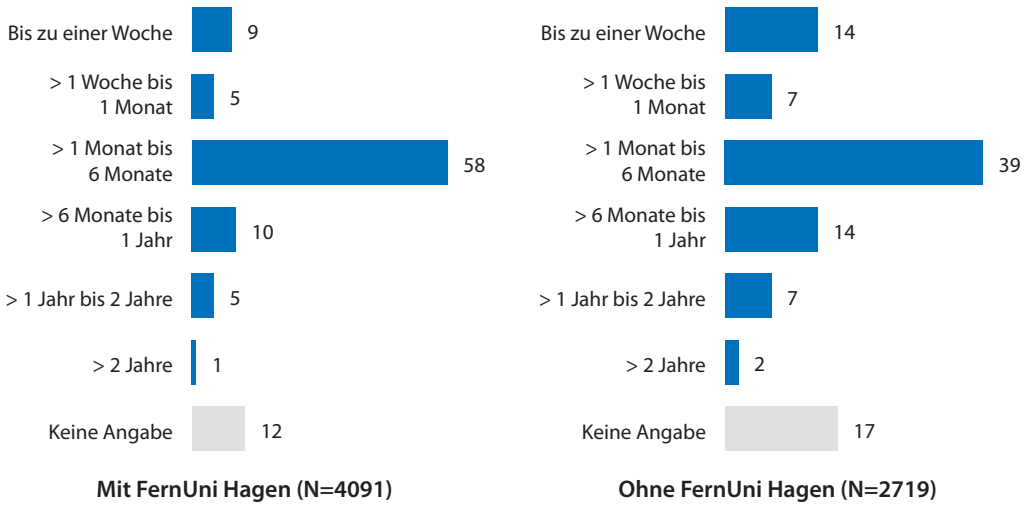
bis sechs Monate dauern, die größte Gruppe. Die Masse dieser Kurse ist an der oberen Grenze bei sechs Monaten angesiedelt.[33] Mit weiter zunehmender Kursdauer nimmt die Zahl der Zertifikatsangebote deutlich ab. Nur knapp ein Fünftel der Kurse erstreckt sich über mehr als sechs Monate.

Fachrichtung und Dauer

Die Dauer der Kurse ist auch von fachrichtungsspezifischen Besonderheiten mitbestimmt. Kurse, die sich über mehr als sechs Monate erstrecken, finden sich in den Sprach- und Kulturwissenschaften seltener als im Durchschnitt und im Bereich Mathematik/Informatik und der Medizin kaum oder gar nicht (s. Tab. 4.7, S. 38). Umgekehrt ist der Anteil relativ langer Kursdauern in den Erziehungswissenschaften, im Sozialwesen und im pflege- und gesundheitswissenschaftlichen Studienfeld auffällig. Bei Letzteren geht er über 50 Prozent hinaus. Unter den Kursangeboten, die sich außerhalb des Fächerspektrums oder dazwischen bewegen (häufig Kurse zur Anbahnung des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen) ist der Anteil von sehr kurzen Veranstaltungen besonders hoch (28 % vs. 11 % im Durchschnitt).

33 Die relativ große Zahl von fehlenden Angaben (18 %) deutet eine auf zum Teil noch nicht vollständig verstandene Bedeutung der Kreditpunkte für die Studienaspirant(innen)en. Mit der Lockerung der 300 Punkte-Regelung durch die KMK ist das Problem der Kompatibilität der Punktzahlen bei Bachelor- und Masterstudiengängen allerdings entschärft.

Abb. 4.15 Dauer von Zertifikatskursen (in %)



HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Tab. 4.7 Zertifikatskurse nach Dauer und Fachrichtung (in %)

Fachrichtung	Dauer					
	< 1 Woche	1 Woche bis 1 Monat	> 1 Monat bis 6 Monate	> 6 Monate bis 1 Jahr	> 1 Jahr bis 2 Jahre	> 2 Jahre
Wirtschaftswissenschaften	9	6	61	16	8	0
Sprach-, Kulturwissenschaften, Kunst, Musik	11	6	70	6	4	3
Ingenieur-, Naturwissenschaften	10	7	68	10	3	2
Sozial-, Politikwissenschaften	9	4	71	9	5	1
Mathematik, Informatik	13	0	83	2	1	1
Rechts-, Verwaltungswissenschaften	8	7	74	6	4	2
Erziehungswissenschaft	5	1	60	21	15	3
Pflege- und Gesundheitswissenschaften	11	0	38	37	13	1
Sozialwesen	11	11	11	26	30	11
Human-, Vet.medizin	0	29	71	0	0	0
Außerhalb des Fächerspektrums	28	9	43	16	4	0
Insgesamt	**11**	**5**	**66**	**11**	**6**	**2**

N=3607 inkl. FernUni Hagen

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

5 Merkmale berufsbegleitender Studienangebote

Angesichts der Herausforderungen an ein modernes und offenes Bildungs- und Hochschulwesen gibt es (nicht nur) bei den berufsbegleitenden und dualen Studienangeboten eine Reihe von Kontextbedingungen des Studienangebots, die die Studienaufnahme und einen erfolgreichen Studienverlauf erschweren oder erleichtern können. Aus der Vielzahl solcher Kontextbedingungen sollen drei herausgegriffen werden, die als besonders bedeutend erscheinen: die Durchlässigkeit, die Studienorganisation und die Serviceangebote der Hochschulen. Außerdem wird ein Blick auf die Möglichkeit der Einrichtung maßgeschneiderter Studiengänge geworfen, welche viele Hochschulen direkt für nachfragende Betriebe einrichten können.

In den folgenden Kapiteln wird aus Gründen der Übersichtlichkeit und Konsistenz in der Darstellung auf die Beschreibung dualer Studienangebote verzichtet. Die folgenden Detailauswertungen beziehen sich also ausschließlich auf die 257 berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge und die 697 berufsbegleitenden Masterstudiengänge sowie die 2.719 berufsbegleitenden Zertifikatskurse (ohne FernUniversität Hagen), die im Kapitel 4 bereits überblicksartig beschrieben wurden.

5.1 Durchlässigkeit

Veränderte Rahmenbedingungen und Anforderungen des Beschäftigungssystems machen es erforderlich, dass die frühen und nur in geringem Maße korrigierbaren Weichenstellungen der Bildungspfade im Zuge des lebenslangen Lernens verändert, ergänzt und erweitert werden. Durchlässigkeit ist also kein Selbstzweck und hat neben einer bildungspolitischen auch eine wirtschafts- bzw. ordnungspolitische Funktion.

Durchlässigkeit umfasst eine horizontale Ebene, z. B. bei der Anrechnung beruflicher Kompetenzen, eine vertikale Ebene des Durchstiegs in höherwertige Bildungswege und eine strukturelle Ebene, z. B. der Eröffnung breiterer Zu- und Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Neben der Anrechnung sind insbesondere die gesetzlichen bzw. hochschulischen Regularien des Zugangs von Bedeutung für den Grad der Durchlässigkeit.

5.1.1 Zugangsvoraussetzungen

Die beiden hier berücksichtigten und bereits in die Typenbildung (s. Kapitel 4) eingegangenen Zugangskriterien sind die Art der Hochschulzugangsberechtigung und die Anforderung vorangegangener beruflicher Praxiserfahrung.

Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge

Die Recherchen ergeben, dass bei weniger als der Hälfte der 257 erhobenen berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge eine traditionelle schulische Studienberechtigung als Zugangsvoraussetzung genannt wird. In fünf Fachrichtungen wird besonders häufig auf diesen traditionellen Weg ins Studium verzichtet (s. Abb. 4.2, S. 30): in den Erziehungswissenschaften, den Rechts- und Verwaltungswissenschaften, den Pflege- und Gesundheitswissenschaften, den Sozial- und Politikwissenschaften sowie der Medizin.

Die Aufzählung dieser Fächer deutet bereits an, dass sich die Zugangsvoraussetzungen zum berufsbegleitenden Bachelorstudium an Universitäten – bei allerdings sehr wenigen Angeboten – offener gestalten als an Fachhochschulen. Alternative Zugangswege zur traditionellen schuli-

schen Hochschulzugangsberechtigung gibt es überwiegend bei berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen an staatlichen und privaten Universitäten (s. Abb. 4.3, S. 31).

Berufserfahrung ist als Zugangs- bzw. Zulassungsvoraussetzung in gewisser Weise kein Aspekt von Durchlässigkeit, wenn man diese Anforderung nicht als Hürde verstehen möchte. Es wäre einerseits plausibel, wenn Studienangebote, bei denen berufliche Praxiserfahrung vorausgesetzt ist, an dieser anknüpfen und auf diese Weise ein eigenes Profil bilden. Andererseits setzt der Zugang zur Hochschule für Studienaspirant(inn)en ohne traditionelle schulische Studienberechtigung auf absolvierter Aus- bzw. Fortbildung und dem Nachweis einer Mindestdauer beruflicher Praxis auf.

Für jeden siebten berufsbegleitend studierbaren Bachelorstudiengang ist Berufserfahrung vorausgesetzt, besonders häufig wird sie im Sozialwesen (53 %) und in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften (37 %) verlangt. Gleiches gilt für knapp jeden fünften berufsbegleitenden Bachelorstudiengang an staatlichen Fachhochschulen; private Fachhochschulen verzichten häufiger auf dieses Zugangskriterium, nur zehn Prozent setzen berufliche Praxiserfahrung für eine Studienaufnahme voraus.

Sofern Personen mit beruflicher Erfahrung bzw. einem speziellen beruflichen oder betrieblichen Profil als Zielgruppen definiert sind, fördert dies auch die Durchlässigkeit. 38 Prozent der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge sprechen solche Zielgruppen an, überproportional die Pflege- und Gesundheitswissenschaften (70 %), das Sozialwesen (59 %) und die Erziehungswissenschaften (50 %).

Berufsbegleitende Masterstudiengänge

Als quasi obligatorische Zugangsvoraussetzung wird bei 98 Prozent der insgesamt 697 berufsbegleitenden Masterstudiengänge ein erster akademischer Abschluss verlangt (vgl. KMK 2010).

Auch berufliche Praxiserfahrung wird bei der überwiegenden Mehrheit der Masterstudiengänge vorausgesetzt (69 %). Dieser hohe Anteil ist beeinflusst durch die stark vertretenen wirtschaftswissenschaftlichen Masterstudien, von denen 79 Prozent den Nachweis von Berufspraxis voraussetzen. Bei Studienangeboten der Erziehungswissenschaften, der Rechts- und Verwaltungswissenschaften (jeweils 48 %) und der Fachrichtungen Mathematik/Informatik (26 %) fällt diese Bedingung weniger ins Gewicht.

Während Berufserfahrung bei Fachhochschulen und Universitäten insgesamt etwa zu gleichen Anteilen verlangt wird, unterscheiden sich staatliche und private Hochschulen hierin relativ deutlich (73 % vs. 56 %).

Zertifikatskurse

Da Hochschulen im Rahmen von Zertifikatskursen i. d. R. keinen akademischen Grad vergeben, stehen sie zunächst außerhalb der formalen Regeln zum Hochschulzugang. Oft sind solche Kurse für jede(n) Interessierte(n) offen oder aber sie sind fachlich so spezialisiert, dass der kleine Kreis der potentiellen Teilnehmenden die entsprechenden Voraussetzungen ohnehin mitbringt und sie kaum noch erwähnt werden (z. B. bei Angeboten der „klassischen" wissenschaftlichen Weiterbildung, die sich an berufstätige Akademiker(innen) wenden). Etwas anders stellen sich die Zugangsregelungen für Zertifikatskurse allerdings dar, wenn sie auf einen Studiengang anrechenbar sind oder zu einem kompletten Studium bzw. akademischen Grad akkumuliert werden können. Dies betrifft z. B. Module eines Studiengangs, die auch einzeln studiert werden können und mit einem

Zertifikat abschließen. In solchen Fällen könnte damit gerechnet werden, dass für die Zulassung zum Zertifikatsstudium die gleichen Regeln gelten wie für den Studiengang.

Ein anderes Modell praktiziert jedoch die FernUniversität in Hagen. Dort können beruflich Qualifizierte im Rahmen eines sogenannten Akademiestudiums Zertifikatsangebote absolvieren, für die keine Hochschulzugangsberechtigung erforderlich ist. Wenn diese Studienangebote erfolgreich mit einer Prüfung beendet werden, erhält die Person aber einen Zugang zu dem Studiengang, in dessen Rahmen der Akademiekurs angeboten wurde, und kann sich anschließend das Zertifikat auf den Studiengang anrechnen lassen.

5.1.2 Anrechnungsmöglichkeiten

Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen (vgl. KMK 2008) auf Hochschulstudiengänge ist unter dem Gesichtspunkt der Durchlässigkeit in dreierlei Hinsicht von Bedeutung:

- Bildungsstrukturell bedeutet Anrechnung einen kleinen aber paradigmatischen Schritt zur Überwindung des „Deutschen Bildungsschismas“ (Baethge). Die in Deutschland historisch getrennt verlaufenen kulturellen, institutionellen und qualifikatorischen Entwicklungen von beruflicher Bildung und Allgemeinbildung – und damit auch der Hochschulbildung – werden durch die Anerkennung und – daraus folgend – die Anrechnung qualifikatorischer Leistungen aus beruflicher Aus- und Fortbildung oder aus anderen außerhochschulischen Lernumgebungen durch die Hochschule wenn nicht überwunden, so doch einander ein Stück weit angenähert.
- Zweitens kann Anrechnung das berufsbegleitende Studium verkürzen oder zumindest dazu beitragen, dass sich die Studienbelastung reduziert.
- Drittens kann Anrechnung auf mögliche Studienaspirant(inn)en motivierend und ermutigend wirken, den Schritt zu einer hochschulischen Weiterqualifizierung zu wagen.

Anrechnung kann in ihrer Bedeutung erheblich wachsen, wenn sich auf der Grundlage der neuen Studienberechtigungen für beruflich Aus- und Fortgebildete einschlägige Kompetenzen aus den Aus- und Fortbildungen sowie ggf. aus beruflicher Praxis als studienäquivalent erweisen. Darüber hinaus wächst aus den Erfordernissen durchlässiger Strukturen des lebenslangen Lernens die Anforderung an alle Bildungsgänge, das dort jeweils zu erlangende Wissen, die Qualifikationen und die Kompetenzen transparent auf Vergleichbarkeit hin zu beschreiben. Mit der Erarbeitung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) bietet sich die Chance für eine umfassende Vergleichbarkeit auf und zwischen allen Ebenen. Die Entwicklung eines qualitätsgesicherten Anrechnungsverfahrens im Rahmen der ANKOM-Initiative hat dazu ebenfalls wichtige Grundlagen geschaffen (vgl. ANKOM 2010).

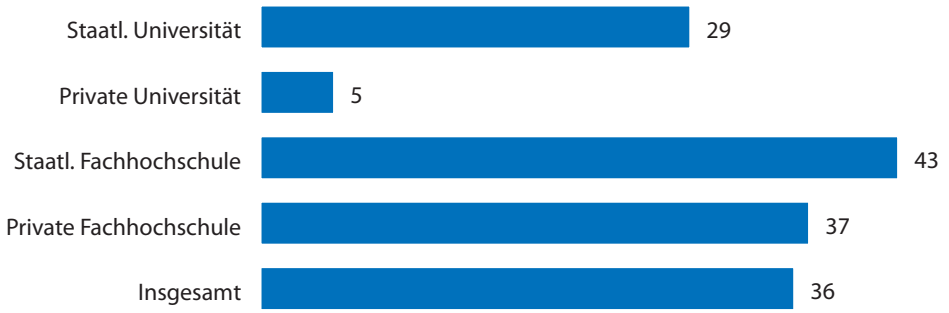
Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge

Bei mehr als einem Drittel der berufsbegleitenden Bachelorangebote (36 %) konnte die Möglichkeit der Anrechnung beruflicher Kompetenzen recherchiert werden. Deutlich unterschiedlich gestaltet sich die Anrechnungspraxis je nach Trägerschaft und Hochschulart. Besonders selten findet sich dieses Angebot bei privaten Universitäten (5 %), am häufigsten an staatlichen Fachhochschulen (43 %, s. Abb. 5.2).

Von den acht erfassten erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen bieten fünf Anrechnungsverfahren an, von den 50 erhobenen Studienangeboten der Fachrichtungen Ingenieur- und Naturwissenschaften sind es 21.

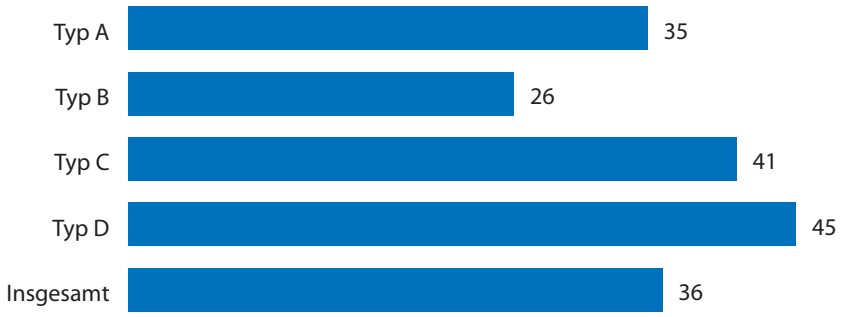
Zu einem gewissen Grad scheint die Praktizierung von Anrechnung mit den Zugangsvoraussetzungen zusammen zu hängen. Sie ist eher wahrscheinlich, wenn keine traditionelle schulische Studienberechtigung als Zugangsbedingung genannt wird. Sofern eine solche Berechtigung verlangt wird, ist Anrechnung dann häufiger dokumentiert, wenn zugleich auch berufliche Praxiserfahrung vorausgesetzt wird (s. Abb. 5.2).

Abb. 5.1 Anrechnung vorhandener Kompetenzen bei berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen nach Hochschulart (in %)



HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Abb. 5.2 Anrechnung vorhandener Kompetenzen bei berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen nach Typ (in %)



Angebotstyp	Berufserfahrung verlangt	Trad. schulische HZB verlangt
Typ A	Ja	Ja
Typ B	Nein	Ja
Typ C	Ja	Nein
Typ D	Nein	Nein

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Berufsbegleitende Masterstudiengänge

Bei berufsbegleitenden Masterangeboten ist Anrechnung seltener ausgewiesen (22 %) als im Falle der Bachelorstudien (36 %). Dennoch kann dieser Anteil als relativ hoch bezeichnet werden, wenn man die kurze Zeitspanne berücksichtigt, seit Anrechnung in Deutschland überhaupt einer systematischen Berücksichtigung in der Studienpraxis zugeführt wurde. Zudem besteht die Vermutung, dass es bei Masterstudiengängen erheblich schwieriger sein könnte, Kompetenzäquivalenzen aus beruflicher Tätigkeit zu erkennen, es sei denn, es handelte sich um Berufspraxis im Anschluss an ein vorangegangenes Studium oder ggf. auch um informell erworbene Kompetenzen aus beruflicher Kompetenzentwicklung bzw. Leitungstätigkeit.

Die unter den berufsbegleitenden Masterstudiengängen am stärksten vertretenen Wirtschaftswissenschaften, die wohl auch über die längste Tradition berufsbegleitender (Aufbau-)Studiengänge verfügen, erwähnen Anrechnungsmöglichkeiten nur unterdurchschnittlich häufig (18 %). Ebenfalls eher selten konnte eine Anrechnungspraxis bei den Pflege- und Gesundheitswissenschaften recherchiert werden (17 %), während sich bei jeweils rund einem Drittel der Masterstudiengänge in den Sprach- und Kulturwissenschaften, der Mathematik/Informatik, der Medizin und den Erziehungswissenschaften Hinweise auf Anrechnung finden.

Relativ verbreitet ist Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen bei Masterstudiengängen an staatlichen Universitäten (30 %), besonders selten dagegen bei ihrem privaten Pendant (11 %). Bei Fachhochschulen gibt es keine entsprechenden Unterschiede in Abhängigkeit von der Trägerschaft (je 19 %).

Anrechnung ist bei Masterstudiengängen häufiger nachweisbar, wenn Berufserfahrung kein Zulassungskriterium ist (29 %); sofern berufliche Praxiserfahrung verlangt wird, sinkt der Anteil der Studiengänge mit Anrechnungsmöglichkeiten auf 20 Prozent.

Zertifikatskurse

Anrechnung erscheint bei den kürzeren Studienformaten, die lediglich mit Zertifikaten in Form von Leistungs- oder Teilnahmenachweisen versehen sind, wenig praktikabel; allenfalls ist Anrechnung beruflicher Kompetenzen dort zu erwarten, wo es sich um längere Kurse mit stärker ausdifferenzierten Curricula handelt. Entsprechend gering ist auch die Zahl der tatsächlich recherchierten Anrechnungsmöglichkeiten.

Insgesamt war Anrechnung bei knapp acht Prozent der Zertifikatskurse vorzufinden. Unter den Kursangeboten von mehr als sechs Monaten Dauer sind es immerhin zwölf Prozent, die eine Anrechnung schon vorhandener, nicht an Hochschulen erworbener Kompetenzen möglich machen.[34]

Fast drei Viertel aller Zertifikatskurse mit Anrechnungsmöglichkeiten werden an staatlichen Universitäten angeboten. Dennoch liegt der Anteil der Anrechnung an diesen Hochschulen mit etwas mehr als elf Prozent nicht sehr deutlich über dem Durchschnitt. Ein ebenso hoher Anteil an Zertifikatskursen mit Anrechnung findet sich an privaten Fachhochschulen (11 %). Staatliche Fachhochschulen und private Universitäten spielen dagegen mit knapp zwei bzw. einem Prozent keine Rolle.

Deutlich überdurchschnittlich wird dieses Instrument bei Kursen in zwei Fachrichtungen verwandt: in den Rechts- und Verwaltungswissenschaften mit 20 Prozent und in den Pflege- und

[34] Bei diesen Zahlen sind die Kurse der FernUniversität in Hagen nicht einbezogen. Unter Einbezug der ca. 1.400 Zertifikatskurse dieser Hochschule sinkt der Anteil der Zertifikatskurse mit dokumentierter Anrechnung auf gut fünf Prozent des Gesamtangebots.

Gesundheitswissenschaften mit 18 Prozent, aber auch in Kursen, die sich einer eindeutigen Fächerzuordnung entziehen, mit knapp 13 Prozent. Alle anderen Fachrichtungen liegen zwischen zwei bis drei Prozentpunkten über oder unter dem durchschnittlichen Anteil von fünf Prozent.[35]

5.1.3 Studienbeiträge[36]

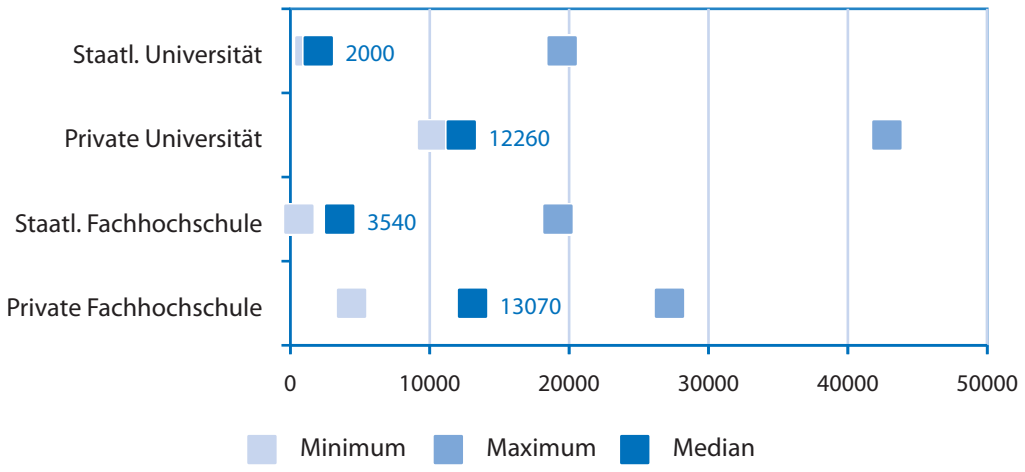
Anders als bei grundständigen Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengängen sind Studienbeiträge bei berufsbegleitenden Studienangeboten die Regel. Wie hoch die jeweiligen Beiträge sind, scheint sich nicht zuletzt auch an der Nachfrage und an den zu erwartenden monetären Benefits zu orientieren. Die Frage, wie weit Beiträge kostendeckend sind bzw. entsprechende Angebote indirekt subventioniert sind, kann hier nicht beantwortet werden. Zumindest aber geben die ermittelten Beiträge den Eindruck wieder, dass die höchsten Beiträge nicht unbedingt bei den kostenträchtigsten Studienangeboten anfallen.

Im Folgenden werden die ermittelten Beiträge als Mediane dargestellt. Damit ist ausgeschlossen, dass einzelne sehr hochpreisige Angebote den falschen Eindruck einer insgesamt teuren Angebotsstruktur hervorrufen können. Die Beiträge sind jeweils für das gesamte Studium ermittelt. Wenn Semesterbeiträge angegeben waren, wurden diese mit der für das jeweilige Studium vorgesehenen Zahl der Studiensemester multipliziert. Für knapp ein Sechstel der Bachelor- und Masterstudiengänge war die Höhe der Studienbeiträge nicht zu ermitteln. Die errechneten Mediane beziehen sich also nur auf rund 84 Prozent der Studienangebote.

Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge

Studienbeiträge für Bachelorstudiengänge weisen erwartungsgemäß deutliche Differenzen zwischen staatlichen und privaten Hochschulen auf. Der Median liegt bei staatlichen Universitäten nur bei 2.000 Euro, das teuerste Bachelorstudium kostet dort 19.500 Euro. An privaten Universitä-

Abb. 5.3 Studienbeiträge für berufsbegleitende Bachelorstudiengänge nach Trägerschaft und Hochschulart (Mediane in € sowie kleinste und größte Beträge)

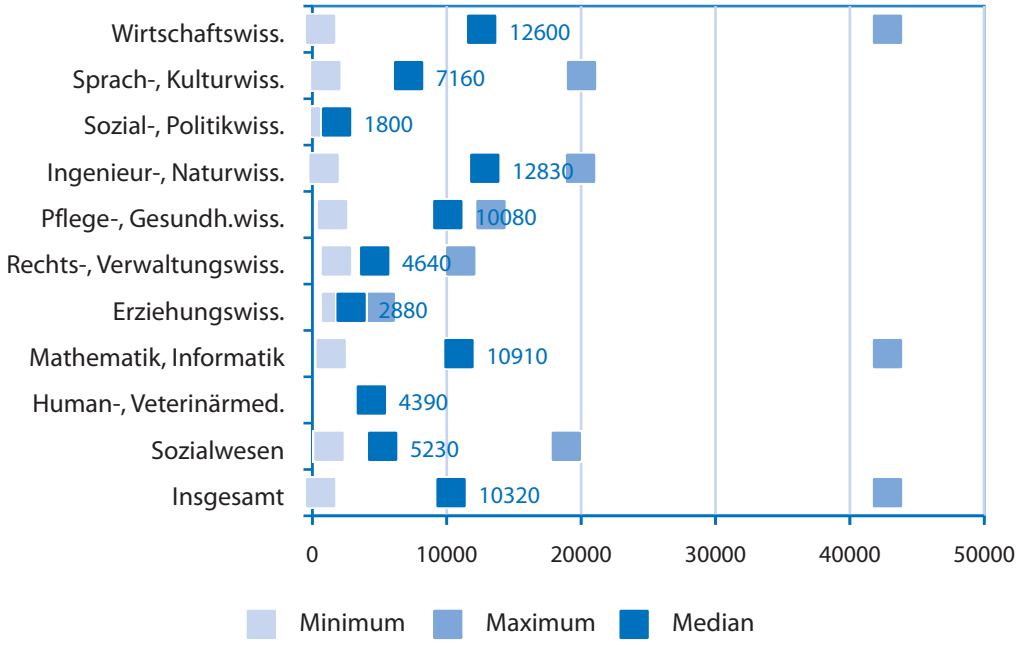


HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

35 ebenfalls ohne FernUniversität in Hagen.

36 Im Folgenden wird der Begriff „Studienbeiträge“ genutzt, weil davon ausgegangen wird, dass insbesondere an staatlichen Hochschulen eine Kostendeckung durch „Gebühren“ in der Regel nicht erzielt wird.

Abb. 5.4 Studienbeiträge für berufsbegleitende Bachelorstudiengänge nach Fachrichtung (Mediane in € sowie kleinste und größte Beträge)



HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

ten liegen die durchschnittlichen Studienbeiträge um gut 10.000 Euro höher; für die teuersten Angebote sind deutlich mehr als 40.000 Euro zu bezahlen (s. Abb. 5.3).[37]

Die Beitragsstruktur der verschiedenen Träger wirkt sich auf die Werte für die verschiedenen Fachrichtungen aus. Werden diese überwiegend an privaten Hochschulen angeboten, liegen sie höher als bei Studiengängen, die vorwiegend in der Hand staatlicher Anbieter liegen (s. Abb. 5.4). Bei vier Fachrichtungen liegen die Mediane jenseits von 10.000 Euro: den Ingenieur- und Naturwissenschaften, den Wirtschaftswissenschaften, der Mathematik/Informatik und den Pflege- und Gesundheitswissenschaften. Besonders hohe Beiträge finden sich unter den Bachelorstudiengängen der Wirtschaftswissenschaften und der Mathematik/Informatik.

Berufsbegleitende Masterstudiengänge

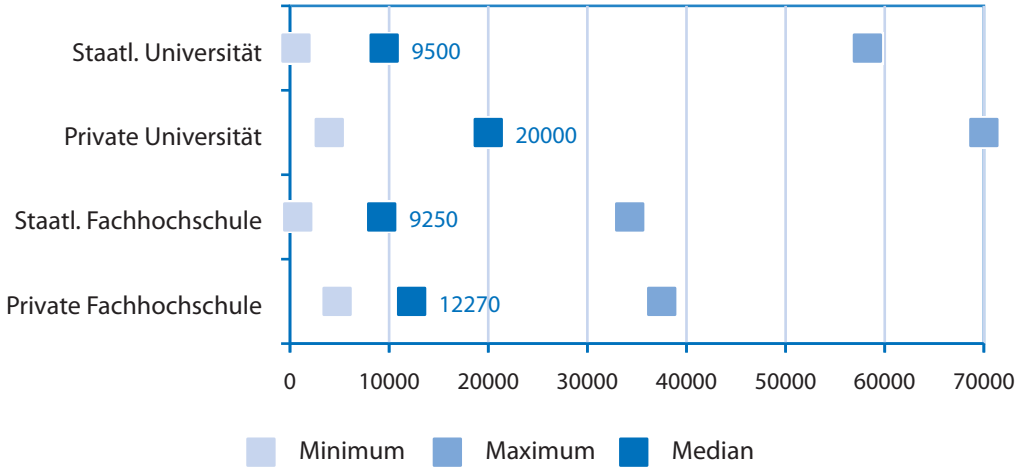
Studienbeiträge für berufsbegleitende Masterstudiengänge sind nicht nur an privaten Hochschulen die Regel. Sie sind auch an staatlichen Hochschulen über die Sätze für konsekutive Masterstudiengänge hinaus möglich, wenn es sich um „weiterbildende Masterstudien" handelt. In diesen Fällen sind sie auch in Ländern möglich, die ansonsten keine Studienbeiträge erheben.

Gleichwohl bleiben zwischen staatlichen und privaten Hochschulen deutliche Unterschiede in der Beitragshöhe bestehen. Mit rund 20.000 Euro liegt der Median bei privaten Universitäten mehr als doppelt so hoch wie bei den entsprechenden staatlichen Einrichtungen (s. Abb. 5.5). Spitzenbeiträge von mehr als 50.000 Euro gibt es für Masterangebote beider Träger.[38]

37 Die vergleichsweise geringen Studienbeiträge für Bachelorstudiengänge an staatlichen Hochschulen sind dadurch bedingt, dass es – zumindest per definitionem – keine weiterbildenden Bachelorstudiengänge gibt, die (ähnlich dem weiterbildenden Master) über den Regelsatz hinausgehende Beiträge erheben könnten. Dass es de facto dennoch einige solche Angebote auch an staatlichen Hochschulen gibt, belegen die Beitragsspitzen, die knapp unter 20.000 Euro liegen.

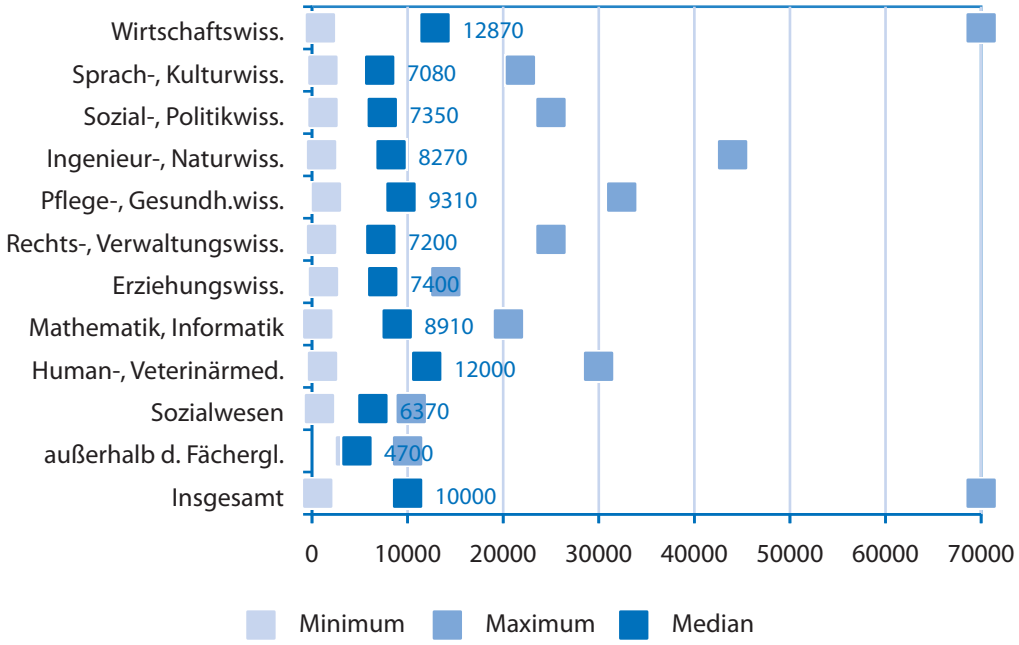
38 Solche Summen kommen u. a. dadurch zustande, dass in einzelnen Fällen – z. B. bei Studienaufenthalten im Ausland – Kostenanteile für Wohnen und darüber hinaus gehende Lebenshaltung einbezogen sind.

Abb. 5.5 Studienbeiträge für berufsbegleitende Masterstudiengänge nach Trägerschaft und Hochschulart (Mediane in € sowie kleinste und größte Beträge)



HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Abb. 5.6 Studienbeiträge für berufsbegleitende Masterstudiengänge nach Fachrichtung (Mediane in € sowie kleinste und größte Werte)



HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

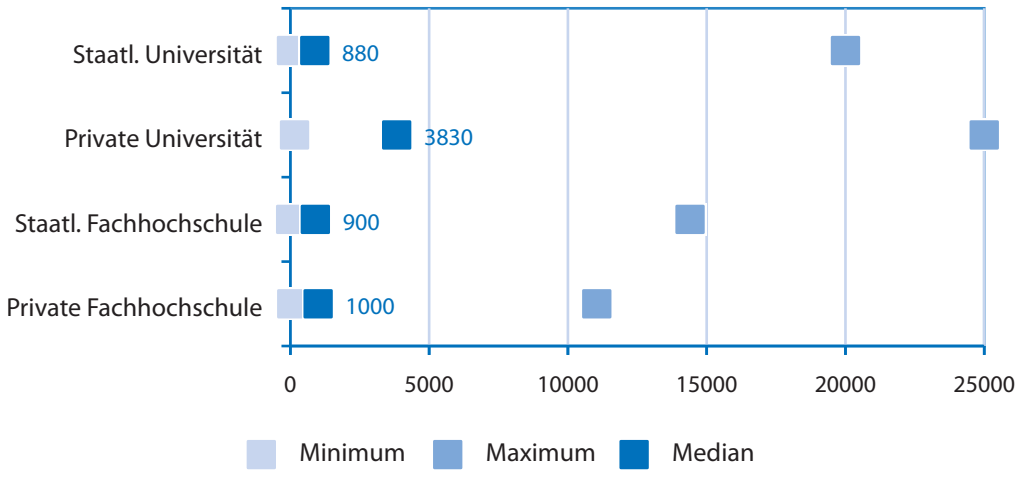
Bei privaten Trägern sind FH-Masterstudiengänge deutlich günstiger als universitäre Angebote. Die Mediane für FH-Masterangebote in privater und staatlicher Trägerschaft liegen relativ nah beieinander. Auch die Spitzen bei den Studienbeiträgen fallen insgesamt deutlich moderater aus als bei universitären Masterangeboten.

Bei den Masterangeboten beider staatlicher Hochschultypen (FH und Uni) liegen die mittleren Studienbeiträge nur unwesentlich auseinander.

Zertifikatskurse

Die Höhe von Studienbeiträgen für Zertifikatskurse ist in hohem Maße von der Dauer der Kurse abhängig; entsprechend ist die Spannweite der Beiträge relativ groß, je nachdem, ob ein Kurs drei Tage, ein halbes Jahr oder mehrere Semester umfasst. Dennoch bleibt auch hier festzustellen, dass private Anbieter von Zertifikatskursen, insbesondere private Universitäten, im Durchschnitt – unabhängig von der Dauer der Kurse – höhere Beiträge verlangen als staatliche Hochschulen.

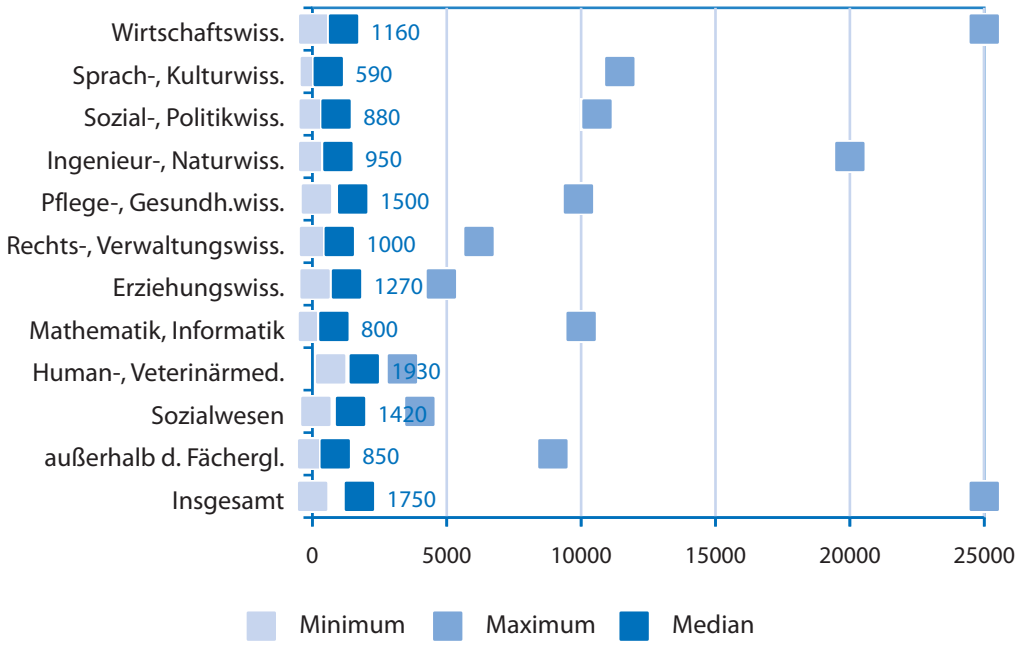
Abb. 5.7 Studienbeiträge für berufsbegleitende Zertifikatskurse nach Trägerschaft und Hochschulart (Mediane in € sowie kleinste und größte Beträge)*



* ohne FernUniversität Hagen

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

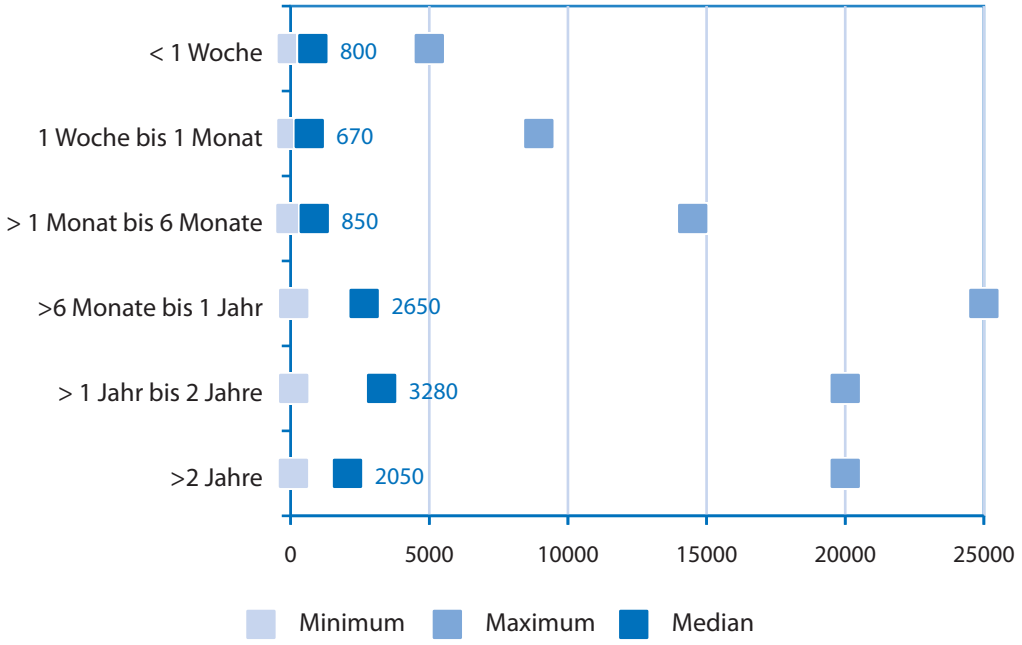
Abb. 5.8 Studienbeiträge für berufsbegleitende Zertifikatskurse nach Fachrichtung (Mediane in € sowie kleinste und größte Beträge)*



* ohne FernUniversität Hagen

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Abb. 5.9 Studienbeiträge für berufsbegleitende Zertifikatskurse nach Dauer (Mediane in € sowie kleinste und größte Beträge)*



* ohne FernUniversität Hagen

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Die Mediane liegen in Abhängigkeit von der Trägerschaft bei Universitäten deutlich weiter auseinander als bei Fachhochschulen (s. Abb. 5.6, S. 56).

Dass Kursgebühren bzw. -beiträge deutlich geringer ausfallen als Studienbeiträge für vollwertige Studiengänge, liegt in der Natur dieser kürzeren Angebote. Gleichwohl finden sich auch bei diesen Studienformaten hochpreisige Angebote, die bis weit über 20.000 Euro hinausreichen. Die Mediane liegen je nach Fachrichtung zwischen etwas unter 600 Euro bei Kursen in den Sprach- und Kulturwissenschaften und knapp unter 2.000 Euro in der Medizin (s. Abb. 5.7, S. 57).

Der Median der Beitragshöhe bleibt bei den kürzeren Kursangeboten innerhalb der Zeitspanne von wenigen Tagen bis sechs Monaten relativ konstant (zwischen 670 und 850 €); die maximalen Gebühren steigen allerdings von rund 5.000 Euro bei Kursen unter einer Woche auf 14.500 Euro bei Kursen zwischen einem und sechs Monaten. Deutlich höhere Beitrags-Mediane und -Maxima werden erst ab einer Kursdauer von mehr als einem halben Jahr ersichtlich (s. Abb. 5.8, S. 57).

5.1.4 Fazit Durchlässigkeit

Für berufsbegleitende Studienangebote stellt sich die Herausforderung der Durchlässigkeit in vieler Hinsicht anders dar als für grundständige Studiengänge. Zwar sind mit der Öffnung des Hochschulzugangs auch für beruflich Aus- und Fortgebildete grundständige Vollzeitstudienangebote prinzipiell offen, es erscheint aber praktisch wenig realistisch, dass diese traditionellen Studienformate größeren Zulauf erhalten werden. Zwar liegen für diese Studiengänge keine Vergleichszahlen vor, aber es ist davon auszugehen, dass **berufsbegleitende Bachelorangebote** alternative Zugangswege ins Studium in höherem Umfang eröffnen (ca. 50 %) als traditionelle Studiengänge. Ähnliches gilt vermutlich für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kom-

petenzen, die durch die Schnittstelle zur beruflichen Aus- und Fortbildung vor allem bei berufsbegleitenden Bachelorangeboten eine hohe Relevanz erlangen kann. Mehr als ein Drittel der berufsbegleitenden Bachelorangebote zeigen die Möglichkeit der Anrechnung von vorhandenen Kompetenzen an. Die Besonderheit, dass einige berufsbegleitende Bachelorangebote (spezifische) Berufserfahrung zur Bedingung der Zulassung machen, muss die Durchlässigkeit ins Studium nicht notwendig einschränken, sondern kann sie durch den Zuschnitt des Studiums auf bestimmte berufliche Zielgruppen sogar erweitern. Hohe Studienbeiträge können durchaus eine Hürde für die Aufnahme berufsbegleitender Studiengänge sein – bei berufsbegleitenden Bachelorangeboten allerdings sind die finanziellen Beiträge, die die Studierenden erbringen müssen, an staatlichen Hochschulen recht niedrig.

Bei **berufsbegleitenden Masterstudiengängen** kommt der Durchlässigkeit gegenwärtig eine andere Bedeutung zu. Für die Aufnahme eines Masterstudiums stellt sich die Frage nach Alternativen zum Hochschulzugang mit Abitur gar nicht, da ein erster Hochschulabschluss als Zugang für den Master in der Regel vorausgesetzt ist; erst seit kurzem sind Ausnahmen möglich. Allerdings kann die Anrechnung von Kompetenzen Studieninteressierten den Übergang ins Studium auch hier erleichtern. Für die Anrechnung kommen dabei vor allem informell oder nicht-formal erworbene Kompetenzen in Frage, da zwischen dem Bachelor- und dem Masterabschluss vermutlich nur selten berufliche Bildungsabschlüsse erworben werden. Die finanziellen Beiträge, die für berufsbegleitende Masterstudiengänge zu entrichten sind, sind ungleich höher als bei Bachelorangeboten. Bei sog. weiterbildenden Masterstudien haben auch staatliche Hochschulen die Möglichkeit, erhöhte Beiträge zu erheben.

Die heterogenen Strukturen der **berufsbegleitend studierbaren Zertifikatsangebote** können kaum in einen einheitlichen Bezug zur Durchlässigkeitsthematik gestellt werden. Kürzere Angebote, die nicht anrechenbar auf einen Studiengang sind oder nicht zu einem Studium akkumuliert werden können, stehen formal außerhalb der Regeln zur Hochschulzulassung.

Allen berufsbegleitenden Studienangeboten ist durch ihren organisatorischen Zuschnitt, der eine parallele Berufstätigkeit ermöglicht, schon ein gewisses Maß an Durchlässigkeit gemeinsam. Studieninteressierten ein Studium zu ermöglichen, ohne dafür den Beruf aufgeben zu müssen, befördert per se die Durchlässigkeit ins Studium – deshalb ist das in dieser Studie abgebildete Studienangebot schon hinsichtlich seiner Größe ein Indikator für den Grad der Offenheit des Hochschulsystems. Es steht zu erwarten, dass dieses Angebot noch erheblich wachsen wird.

Bezüglich der Zulassungsregelungen sind zukünftig einige Veränderungen zu erwarten, da Absolvent(inn)en beruflicher Fortbildungen mit ihrem Abschluss die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhalten. Mit der letzten Änderung der *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben ist* für die Aufnahme eines Masterstudiums nicht mehr zwingend ein Bachelorabschluss vorausgesetzt. Für den Bereich der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen, der derzeit noch selten strukturiert und transparent praktiziert wird, liegen inzwischen qualitätsgesicherte Verfahren der ANKOM-Initiative vor[39]. Die Frage der Studienfinanzierung erscheint gegenwärtig noch nicht in jeder Hinsicht befriedigend gelöst.

Erhöhte Durchlässigkeit kann es nur dann geben, wenn es überhaupt ausreichend Angebote gibt, die die Bildungs- und Qualifizierungswünsche von berufstätigen Studieninteressierten und Betrieben befriedigen. Dabei sollte künftig sicherlich stärker auch auf Zielgruppen zugegangen werden, die in der Vergangenheit noch zu wenig Beachtung fanden, z. B. auf Zugewanderte, die

39 ebenfalls ohne FernUniversität in Hagen.

schon über Zertifikate und Abschlüsse aus dem Heimatland verfügen. Dabei spielt die Anrechnung, d. h. die Prüfung der Gleichwertigkeit solcher Abschlüsse mit Abschlüssen an deutschen Hochschulen eine entscheidende Rolle. Wo sich Kompetenzlücken erweisen oder sinnvolle Erweiterungen in einzelnen Kompetenzfeldern erkannt werden, sind darüber hinaus spezielle Angebote erforderlich, um diesen hochqualifizierten Gruppen eine angemessene Beschäftigung in Deutschland zu ermöglichen.

5.2 Studienorganisation

Die Organisation berufsbegleitender Studienangebote muss sich in vielerlei Hinsicht von der eines traditionellen grundständigen Vollzeitstudiums unterscheiden, wenngleich angesichts der hohen Erwerbsquote von „Normal"-Studierenden auch bei diesen Studienangeboten Bedarf an zeitlicher und organisatorischer Flexibilisierung besteht. Insofern sind die *räumliche und zeitliche Organisation* sowie die *Lehr- und Lernformen* berufsbegleitender Studienangebote als Kernmerkmale dieses Studienformats zu begreifen. Mit der Besonderheit der spezifischen Klientel Berufstätiger stellt sich zudem die Frage nach realisierten *Kooperationen* mit Partnern außerhalb der eigenen Hochschule, d. h. mit Akteuren anderer Hochschulen, mit Betrieben, Verbänden und Kammern sowie ggf. mit Aus- und Weiterbildungsträgern. Ein Spezialfall der Kooperation liegt in der *Internationalität*, die unter verschiedenen Gesichtspunkten zur Attraktivität der Studienangebote für Studierende und Betriebe beitragen kann.

In ihrer historischen Genese wurden für den Bereich der hochschulischen Weiterbildung an vielen, vor allem staatlichen Hochschulen, eigene Einrichtungen geschaffen – insbesondere zentrale Einrichtungen für Weiterbildung und rechtlich von der Hochschule meist unabhängige An-Institute. Die *institutionelle Einbettung* in solche zentralen bzw. abgesonderten Bereiche konnte die grundständige Lehre ein gutes Stück entlasten, Erfahrungen mit Weiterbildungsanforderungen konzentrieren und mögliche kapazitätsrelevante Probleme organisatorisch umgehen.

5.2.1 Institutionelle Einbettung berufsbegleitender Studienangebote

Mit der Zunahme von berufsbegleitenden Studiengängen und insbesondere mit der Einführung der von den Bologna-Ländern geforderten gestuften Studienstruktur stellt sich die Frage, inwieweit die o. g. gewachsenen Einrichtungen, wie zentrale Einrichtungen für Weiterbildung oder An-Institute, nach wie vor in das berufsbegleitende Studienangebot eingebunden sind und welche Rolle die Fakultäten bzw. Fachbereiche bei diesen Studienformaten einnehmen. Eine Studie, die die Strukturen des lebenslangen Lernens an Hochschulen in mehreren europäischen Ländern analysierte, verwies bereits auf die Vielfalt verschiedener Formen ihrer institutionellen Einbettung (Davies 2007).

Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge

Die weit überwiegende Mehrheit der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge (96 %) steht in alleiniger organisatorischer Verantwortung der Fakultäten und Fachbereiche (s. Tab. 5.1). An staatlichen Universitäten sind bei immerhin zwölf Prozent der Angebote zentrale Einrichtungen für Weiterbildung eingebunden. Quantitativ ist dieser Anteil jedoch in Relation zum Gesamtangebot unbedeutend. An staatlichen Fachhochschulen stehen immerhin vier Prozent der berufsbegleitenden Bachelorangebote ausschließlich in organisatorischer Verantwortung der zentralen Einrichtungen. An-Institute spielen dort nahezu keine Rolle.

Spezielle Studienformen wie z. B. Fern- oder Präsenzstudiengänge stehen beim berufsbegleitenden Bachelorstudium in keinem erkennbaren Zusammenhang zu ihrer organisatorischen Einbettung an bzw. in der Hochschule.

Tab. 5.1 Institutionelle Einbettung von berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen nach Trägerschaft und Hochschulart (in %)

Institutionelle Einbindung des Studienangebotes	Träger				
	Staatl. Universität	Private Universität	Staatl. Fachhochschule	Private Fachhochschule	Insgesamt
Ausschließlich in Fakultät/Fachbereich	88	94	93	100	96
Fakultät/Fachbereich eingebunden	12	6	3	-	2
davon:					
- Fakultät/Fachbereich + An-Institut	-	6	2	-	1
- Fakultät/Fachbereich + ZEW	12	-	1	-	1
Ausschließlich ZEW	-	-	4	-	2

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Berufsbegleitende Masterstudiengänge

Die organisatorische Zuordnung berufsbegleitender Masterstudiengänge ist etwas stärker ausdifferenziert als bei Bachelorstudiengängen. An-Institute und zentrale Weiterbildungseinrichtungen spielen eine größere Rolle, sowohl als alleinige „Anbieter" als auch als Partner der Fakultäten bzw. Fachbereiche (s. Tab. 5.2).

An staatlichen Universitäten sind An-Institute für die Durchführung von neun Prozent der Masterstudiengänge (mit)verantwortlich. Zentrale Einrichtungen für Weiterbildung sind dort sogar bei 15 Prozent der Angebote organisatorisch eingebunden. An privaten Hochschulen haben diese speziellen Einrichtungen keine Bedeutung.

Zentrale Einrichtungen für Weiterbildung haben vor allem in den Sozial- und Politikwissenschaften (15 %), in den Wirtschaftswissenschaften (12 %) und in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften (11 %) eine mittragende Rolle. An-Institute sind ganz überwiegend in den wirtschaftswissenschaftlichen Masterstudiengängen engagiert.

Tab. 5.2 Institutionelle Einbettung von berufsbegleitenden Masterstudiengängen nach Trägerschaft und Hochschulart (in %)

Institutionelle Einbindung des Studienangebotes	Träger				
	Staatl. Universität	Private Universität	Staatl. Fachhochschule	Private Fachhochschule	Insgesamt
Ausschließlich in Fakultät/Fachbereich	76	97	86	97	84
Fakultät/Fachbereich eingebunden	16	3	7	3	10
davon:					
- Fakultät/Fachbereich + An-Institut	5	1	3	-	3
- Fakultät/Fachbereich + ZEW	11	2	4	3	7
Ausschließlich An-Institut	4	-	3	-	3
Ausschließlich ZEW	4	-	4	-	3

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Schließlich werden berufsbegleitende Masterstudiengänge, die Berufserfahrung für den Zugang voraussetzen, in deutlich höherem Maße von An-Instituten und zentralen Einrichtungen mit verantwortet (19 %) als entsprechende Studienangebote ohne diese Zugangsbedingung (9 %).

Zertifikatskurse

Im Kontext von Zertifikatskursen beherrschen Fakultäten bzw. Fachbereiche nicht so deutlich die Strukturen der institutionellen Einbindung der Studienangebote. Hier nehmen An-Institute und zentrale Einrichtungen für Weiterbildung eine stärkere Rolle ein als bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen. Dies gilt vor allem für Angebote an Universitäten und Fachhochschulen in staatlicher Trägerschaft (s. Tab. 5.3). An privaten Hochschulen sind es neben den Fakultäten und Fachbereichen fast ausschließlich zentrale Einrichtungen für die Weiterbildung, die in das Angebot von Zertifikatskursen organisatorisch eingebunden sind.

Hervorstechend ist die Bedeutung von zentralen Weiterbildungseinrichtungen der Hochschulen in einzelnen Fachgebieten: So verantworten diese allein über 60 Prozent der Kurse im Sozialwesen und mehr als jeden fünften Kurs in den Sozial- und Politikwissenschaften, den Erziehungswissenschaften und den Pflege- und Gesundheitswissenschaften. In den drei letztgenannten Fachrichtungen sind diese Einrichtungen darüber hinaus weit überdurchschnittlich zusammen

Tab. 5.3 Institutionelle Einbettung von Zertifikatskursen nach Trägerschaft und Hochschulart (in %)*

Institutionelle Einbindung des Studienangebotes	Träger				
	Staatl. Universität	Private Universität	Staatl. Fachhochschule	Private Fachhochschule	Insgesamt
Ausschließlich in Fakultät/Fachbereich	45	87	55	87	57
Fakultät/Fachbereich eingebunden	33	4	13	9	22
davon					
- Fakultät/Fachbereich + An-Institut	15	2	<0,5	-	8
- Fakultät/Fachbereich + ZEW	18	2	13	9	14
Ausschließlich in An-Institut	10	-	6	-	7
Ausschließlich in ZEW	10	9	26	3	14

* ohne FernUni Hagen

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Tab. 5.4 Institutionelle Einbettung von Zertifikatskursen nach räumlicher Organisation des Studienangebots (in %)*

Institutionelle Einbindung des Studienangebotes	Studienform		
	Präsenzangebote	Fernangebote	Mischformen
Ausschließlich in Fakultät/Fachbereich	48	64	79
Fakultät/Fachbereich eingebunden	24	28	8
davon			
- Fakultät/Fachbereich + An-Institut	12	1	3
- Fakultät/Fachbereich + ZEW	12	27	5
Ausschließlich in An-Institut	10	2	1
Ausschließlich in ZEW	18	6	13

* ohne FernUni Hagen

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

mit den Fakultäten bzw. Fachbereichen in die Organisation und Durchführung der Zertifikatskurse eingebunden. An-Institute sind an einem Viertel aller Zertifikatskursangebote in Mathematik/Informatik beteiligt oder verantworten diese allein.

Bei Zertifikatskursen ist die institutionelle Einbindung der Kursangebote deutlich davon abhängig, ob es sich um Präsenzangebote, Fernkurse oder um Mischformen aus beidem handelt (s. Tab. 5.4). Reine Präsenzangebote werden häufiger in alleiniger Organisation von An-Instituten und zentralen Weiterbildungseinrichtungen angeboten. Bei Präsenzkursen spielen An-Institute auch eine größere Rolle als „Partner" der Fakultäten und Fachbereiche, während zentrale Einrichtungen für Weiterbildung häufiger in das Angebot von Fernstudienkursen involviert sind.

5.2.2 Räumliche und zeitliche Studienorganisation

Zu den wichtigsten organisatorischen Aspekten eines studierbaren berufsbegleitenden Studiums gehört dessen räumliche und zeitliche Organisation. Welche Art der Studienorganisation angemessen ist, hängt in hohem Maße von den individuellen Umständen der Studienaspirant(inn)en ab. Bestimmte Formen räumlicher und zeitlicher Studienorganisation können Studieninteressierte die Entscheidung für ein berufsbegleitendes Studium und dessen Realisierbarkeit je nach individueller Lage erschweren oder erleichtern.

Für die Erhebung standen als wesentliche Grundelemente berufsbegleitender Studienangebote folgende Fragen im Fokus:

- Handelt es sich um ein Vollzeitstudium ohne die Möglichkeit der Streckung der Studienleistungen auf einen längeren Zeitraum oder wird das Studium unter Berücksichtigung der knappen zeitlichen Ressourcen von Berufstätigen in Form eines Teilzeitstudiums angeboten?[40]
- Mit welcher Gesamtstudiendauer ist ein berufsbegleitendes Studium zu absolvieren?
- Finden Lehre und Lernen überwiegend bzw. ausschließlich an einem festen Studienort statt, an dem die Präsenz der Studierenden erforderlich ist? Oder bietet das Studium die Möglichkeit, den Abschluss von jedem beliebigen Ort aus im Fernstudium zu erlangen?
- Welche Zusammenhänge gibt es zwischen der Dauer eines berufsbegleitenden Studiums und seiner zeitlichen (Vollzeit/Teilzeit) sowie räumlichen Studienorganisation?

5.2.2.1 Berufsbegleitende Vollzeit- und Teilzeitstudiengänge

Unter Teilzeitstudium wird in der Diskussion häufig zweierlei verstanden. Aus der Perspektive Studierender ist es ein Studium mit deutlich geringerem studienbezogenen Zeitaufwand pro Zeitintervall als bei voller Konzentration auf das Studium. In ECTS-Punkten ausgedrückt, die auf einem geschätzten durchschnittlichen Arbeitsaufwand pro Kreditpunkt beruhen, würde dies bedeuten, dass deutlich weniger als 30 Kreditpunkte pro Semester erworben werden. Aus der Perspektive des Studienangebots bedeutet Teilzeitstudium einen im Curriculum bereits eingeplanten reduzierten Aufwand, der i. d. R. mit einer längeren Soll-Studiendauer einhergeht. Ein Teilzeitstudium muss nicht doppelt so lange dauern wie ein Vollzeitprogramm, es kann je nach Erfordernis prinzipiell ebenso bei 60 Prozent oder drei Viertel des Vollzeit-Workload liegen.

40 Für die Zertifikatskurse erscheint eine Differenzierung nach Vollzeit- und Teilzeitkursen wegen der häufig sehr kurzen Dauern wenig ertragreich. Deshalb wird für diese Studienangebote in der folgenden Darstellung auf diese Unterscheidung verzichtet.

Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge

Gut vier von zehn berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen werden in Form eines Vollzeitstudiums angeboten – 32 Prozent ausschließlich in Vollzeit und zehn Prozent alternativ in Vollzeit oder Teilzeit (s. Tab. 5.5). Dieser Wert überrascht, sofern man unterstellt, Berufstätige seien neben ihrer Erwerbsarbeit kaum noch in der Lage, ein vollzeitiges Studienprogramm zu absolvieren, es sei denn, mit einiger Verzögerung und hohem Risiko des Scheiterns.

Mit Sicherheit sind sowohl hochschulinterne als auch individuelle Rahmenbedingungen ausschlaggebend für die Studierbarkeit berufsbegleitender Vollzeitstudiengänge (z. B. professionelles Coaching, bei Präsenzstudien ggf. ein günstiger regionaler Standort der Hochschule, flexible Arbeitszeitregelungen mit dem beschäftigenden Betrieb oder die Entlastung von Studierenden durch Anrechnung).

Unter den wenigen berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen an staatlichen Universitäten haben wahlweise Vollzeit- oder Teilzeitstudiengänge die Oberhand; ausschließliche Vollzeitangebote bilden eher die Ausnahme (12 %); deutlich häufiger werden diese an privaten Universitäten angeboten. Sehr hohe Anteile an Vollzeitstudiengängen finden sich an privaten Fachhochschulen: immerhin 48 Prozent der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge sind in diesen Einrichtungen als Vollzeitangebote organisiert, darunter vier Prozent, die alternativ auch die Option des Teilzeitstudiums bieten.

Unabhängig von der Hochschulart fallen unter den angebotenen Fachrichtungen sehr hohe Anteile an Vollzeitstudiengängen in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften auf: 46 Prozent Vollzeit und weitere acht Prozent in beiden Varianten. Auch der Bereich Mathematik/Informatik setzt stark auf Vollzeitangebote: 42 Prozent dieser Bachelorstudiengänge sind ausschließlich in Vollzeit studierbar, weitere 29 Prozent alternativ in Vollzeit oder Teilzeit.

Will man die Dauer von Teilzeitstudiengängen erfassen, so ist jeweils zu unterscheiden, auf welche Zahl von Kreditpunkten oder Vollzeitstudiensemestern[41] sich die angegebene Studiendauer bezieht. Die Frage ist, um wie viel länger ein Teilzeitangebot gegenüber Vollzeitstudiengängen dauert.

Bei Bachelorstudiengängen mit 180 Kreditpunkten (Vollzeit i. d. R. sechs Semester) weicht die mittlere Studiendauer von Teilzeitstudien empirisch um knapp 13 Monate von der Dauer eines Vollzeitstudiums ab. Handelt es sich um Angebote mit 210 Kreditpunkten (Vollzeit i. d. R. sieben

Tab. 5.5 Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge als Vollzeit und Teilzeitangebote nach Trägerschaft und Hochschulart (in %)

Zeitliche Organisation des Studienangebotes	Träger				
	Staatl. Universität	Private Universität	Staatl. Fachhochschule	Private Fachhochschule	Insgesamt
Ausschließlich Vollzeit	12	37	23	44	32
Ausschließlich Teilzeit	18	63	70	52	58
Beides	70	-	7	4	10

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

41 Die Formel ‚30 Kreditpunkte pro Semester' ist zwar empirisch weit überwiegend gültig, es gibt aber auch Studienangebote mit mehr als 30 in einem Semester zu erlangenden Punkten und es gibt einige Bache-lorangebote mit weniger als 180 Kreditpunkten. Ob diese zum Masterstudium berechtigen, konnte nicht eindeutig ermittelt werden.

Semester), liegt die Studiendauer beim Teilzeitstudium nur noch um weniger als neun Monate über den Vollzeitangeboten. Teilzeit bedeutet also bei berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen keineswegs eine Verdoppelung der Brutto-Studiendauer, sondern im ersten Fall durchschnittlich eine Verlängerung um 36 Prozent der Vollzeitstudiendauer, im letzteren Fall bei 210 Kreditpunkten um 21 Prozent.

Berufsbegleitende Masterstudiengänge

Unter den berufsbegleitenden Masterstudiengängen dominieren Teilzeitangebote stärker als bei Bachelorstudiengängen (s. Tab. 5.6). 28 Prozent dieser Studienangebote sind in Vollzeit zu studieren, darunter sieben Prozent alternativ auch in Teilzeit. Hingegen setzen staatliche Fachhochschulen besonders stark auf das Teilzeitstudium (84 %, davon 3 % alternativ auch Vollzeit).

Ähnlich dem Bachelorstudium ist das berufsbegleitende Studium in Mathematik/Informatik auch beim Master mit 50 Prozent – gegenüber 28 Prozent insgesamt – überdurchschnittlich häufig als Vollzeitprogramm ausgelegt. Gleiches gilt auf etwas geringerem Niveau für die Ingenieur-/Naturwissenschaften (35 %).

Bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen mit 60 Kreditpunkten verlängert sich ein Teilzeitstudium gegenüber Vollzeitangeboten im Mittel um zwölf Monate (von zwölf auf etwas über 24 Monate), das ist eine Verlängerung um etwas mehr als 100 Prozent. Studiengänge mit mehr als 60 bis 90 Kreditpunkten (die meisten Angebote dieser Gruppe vergeben 90 Punkte) benötigen in Teilzeit durchschnittlich knapp zehn Monate mehr Zeit als entsprechende Vollzeitmaster (26,4 vs. 16,8 Monate), das ist eine Verlängerung um 57 Prozent. Masterstudiengänge mit mehr als 90 bis 120 Kreditpunkten verlängern sich in Teilzeit um knapp elf Monate, das sind 46 Prozent mehr als beim Vollzeitstudium.

Mit Ausnahme der kurzen Masterangebote von 60 Kreditpunkten verlängert sich das Teilzeitstudium also wie bei den Bachelorstudiengängen nicht auf die doppelte Zeit. Je höher die Zahl der zu erlangenden Kreditpunkte ist, umso geringer ist die relative Zeitdifferenz bis zum akademischen Abschluss.

Tab. 5.6 Berufsbegleitende Masterstudiengänge als Vollzeit und Teilzeitangebote nach Trägerschaft und Hochschulart (in %)

Zeitliche Organisation des Studienangebotes	Träger				
	Staatl. Universität	Private Universität	Staatl. Fachhochschule	Private Fachhochschule	Insgesamt
Ausschließlich Vollzeit	24	21	16	24	21
Ausschließlich Teilzeit	63	74	81	68	72
Beides	13	5	3	8	7

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

5.2.2.2 Studiendauer bei Zertifikatskursen

Bei den Zertifikatskursen erscheint eine Differenzierung nach Vollzeit- und Teilzeitkursen wegen der starken Streuung der Dauer der Kurse und ihrer linksschiefen Verteilung (Gewicht auf kurzen Kursangeboten) wenig sinnvoll. Aber zumindest über die Verteilung der Zeitdauer der Kurse lässt sich ein Eindruck herstellen.[42] Knapp ein Viertel der erhobenen Kursangebote umfasst einen Zeit-

[42] Bei der Erhebung wurde auf Kurse, die weniger als drei Tage Lehr-/Lerneinheiten vorsehen, verzichtet.

raum bis zu einem Monat; die meisten Kurse (49 %) haben eine Länge von einem bis sechs Monaten. Ein Sechstel dauert zwischen über einem halben und einem Jahr und immerhin elf Prozent erstrecken sich über mehr als ein Jahr.[43] Im Durchschnitt liegt der Zeitumfang eines Kursangebotes bei sieben Monaten. Private Universitäten unterscheiden sich – bedingt durch einen hohen Anteil von Kursen im Umfang von weniger als einer Woche – von den anderen Trägern deutlich durch eine mittlere Kursdauer von 4,8 Monaten.

Vier Fachrichtungen stehen für Kurse, die deutlich über dem Durchschnitt von sieben Monaten liegen: die Sprach- und Kulturwissenschaften (8,4), das Sozialwesen (12,3), die Erziehungswissenschaften (13,3) sowie die Pflege- und Gesundheitswissenschaften (8,5). Mit Ausnahme Letzterer sind dies Fachrichtungen mit überdurchschnittlichen Anteilen an Präsenzkursen.

5.2.2.3 Berufsbegleitende Präsenz- und Fernstudien

Fernstudienangebote bieten für die Hochschuleinrichtung den Vorteil, den Adressatenkreis regional und international erheblich auszuweiten. Zu diesem Adressatenkreis gehören in erster Linie Erwerbstätige, aber u. a. auch Personen, die aus gesundheitlichen, familiären oder materiellen Gründen in der Mobilität eingeschränkt sind. Für diese Personen ist ein Fernstudium unter dem Gesichtspunkt des Ressourcenaufwands häufig eine – wenn nicht *die* – akzeptable Lösung, um die Chance zum Studium zu realisieren. Fernstudien bergen allerdings ein nicht geringes Risiko des Studienabbruchs. Ein wesentlicher Grund dafür liegt in der geringeren akademischen und sozialen Bindung von Fernstudierenden an das Studium, an die Mitstudierenden und an die Hochschule.[44] Mit dieser geringeren Bindung kann auch das *self-commitment*, d. h. die individuelle Hingabe und der Durchhaltewillen, das gesetzte Studienziel zu erreichen, leichter in Mitleidenschaft geraten als bei Präsenzstudiengängen. Gute Fernstudienangebote setzen dieser Gefahr entsprechende Instrumente entgegen, die das Risiko einer nicht gelingenden Bindung oder der Desintegration im Laufe des Studiums minimieren.

Bei der folgenden Beschreibung der Präsenz- und Fernstudienangebote ist zu berücksichtigen, dass beide Studienformen häufig auch Elemente der jeweils anderen organisatorisch integrieren. Wenn von Fernstudienangeboten die Rede ist, so schließt das in der Regel Präsenzphasen ein und umgekehrt sind auch in Präsenzstudien Elemente des Fernstudiums – z. B. E-Learning – möglich. Als Mischformen wurden Studienangebote definiert, bei denen beide Formen, Präsenz- und Fernstudienphasen, in relevantem Umfang in ein Curriculum eingebunden sind.

Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge

Knapp ein Drittel der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge präsentieren sich als Fernstudienangebote, gut die Hälfte als Präsenzstudiengänge und gut jeder siebte in der oben beschriebenen Mischform (s. Tab. 5.7). Bachelorstudien, die in beiden Varianten studierbar sind, kommen sehr selten vor. Der sehr hohe Anteil der Fernstudiengänge bei staatlichen Universitäten (69 %) ist fast ausschließlich den Angeboten der FernUniversität in Hagen geschuldet. Von privaten Universitäten werden Fernstudien kaum und wenn, dann nur in der Mischform praktiziert. Die Verteilung der verschiedenen Studienformen ist bei staatlichen und privaten Fachhochschulen ähnlich: Jeweils etwas mehr als die Hälfte aller berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge werden in Prä-

[43] Wenige Kurse erreichen einen Umfang von Bachelorstudiengängen; es handelt sich dabei z. T. um Kursangebote für Personen ohne ausreichende Studienberechtigung.

[44] Inwiefern Internet-Foren, Chat-Räume u. Ä. ein Stück weit kompensatorisch auf geringere Bindungskraft von Fernstudienangeboten wirken können, ist eine bisher nicht untersuchte Frage.

Tab. 5.7 Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge als Fernstudien- und Präsenzangebote nach Trägerschaft und Hochschulart (in %)

Räumliche Organisation des Studienangebotes	Träger				
	Staatl. Universität	Private Universität	Staatl. Fach-hochschule	Private Fach-hochschule	Insgesamt
Präsenzstudium	19	88	54	52	53
Fernstudium	69	-	28	33	31
Mischform	12	12	18	12	15
Beide Varianten	-	-	-	3	1

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

senzform studiert. Fernstudien werden an privaten Fachhochschulen geringfügig häufiger angeboten (33 % vs. 28 %), an staatlichen sind Mischformen etwas stärker vertreten (18 % vs. 12 %) als an privaten Fachhochschulen. Drei Studienangebote an privaten Fachhochschulen sind sowohl in Präsenz- als auch in Fernstudienform studierbar. Es handelt sich um Bachelorstudiengänge der Wirtschaftswissenschaften.

In drei Fachrichtungen ist der Anteil der Präsenzstudien besonders hoch: Sprach- und kulturwissenschaftliche Studiengänge, das Sozialwesen und die Ingenieur- und Naturwissenschaften sind überdurchschnittlich häufig in dieser Form organisiert. Bei Ersteren dürften kommunikative, bei Letzteren Erfordernisse der Laborarbeit die Präsenz der Studierenden nahelegen. In den Fachrichtungen Sozial-/Politikwissenschaften, Mathematik/Informatik und Rechtswissenschaft überwiegen Fernstudienangebote deutlich die im Präsenzstudium organisierten Curricula. Mischformen aus Präsenz- und Fernstudium zeigen sich häufig bei der Rechtswissenschaft sowie den Pflege- und Gesundheitswissenschaften.

Berufsbegleitende Masterstudiengänge

Unter den berufsbegleitenden Masterstudiengängen ist das Präsenzstudium etwas häufiger vertreten als bei den Bachelorangeboten; allerdings werden auch etwas häufiger Mischformen angeboten (s. Tab. 5.8).

An privaten Universitäten hat man sich offensichtlich relativ eindeutig gegen das Fernstudium entschieden. Vier von fünf Masterstudiengängen werden als Präsenzstudien angeboten, 18 Prozent in Mischform. Anders die staatlichen Universitäten: Fernstudien nehmen immerhin 20 Prozent der Angebote ein und ein Viertel wird in Mischform studiert. Entsprechend sind nur etwas mehr als die Hälfte der dort angebotenen Masterstudiengänge Präsenzangebote. Bei staatlichen

Tab. 5.8 Berufsbegleitende Masterstudiengänge als Fernstudien- und Präsenzangebote nach Trägerschaft und Hochschulart (in %)

Räumliche Organisation des Studienangebotes	Träger				
	Staatl. Universität	Private Universität	Staatl. Fach-hochschule	Private Fach-hochschule	Insgesamt
Präsenzstudium	55	80	56	68	59
Fernstudium	20	2	29	25	23
Mischform	25	18	14	1	17
Beide Varianten	-	-	1	6	1

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Fachhochschulen verteilen sich die Studienformen ähnlich wie beim Bachelorstudium, während Masterstudiengänge an privaten Fachhochschulen noch deutlicher bevorzugt in Präsenzform (68 %) dargeboten werden.

Fachrichtungsspezifika ähneln zum Teil denen der Bachelorstudiengänge: auch hier stehen die Sprach- und Kulturwissenschaften neben den Erziehungswissenschaften eher für Präsenzstudiengänge; in der Fachrichtung Mathematik/Informatik wird besonders häufig das Fernstudienangebot bevorzugt.

Zertifikatskurse

Wie bei Bachelor- und Masterstudiengängen ist auch bei Zertifikatskursen das Präsenzstudium mit zwei Dritteln aller Angebote vorherrschend (s. Tab. 5.9). Ein Viertel der Kurse können ausschließlich im Fernstudium, neun Prozent alternativ als Fern- oder Präsenzkurse belegt werden.

Ebenfalls über alle drei Abschlussarten hinweg setzen private Universitäten auch hier auf das Studium am Hochschulort. Staatliche Universitäten[45] bieten mehr als jene auch Fernstudienkurse und Kurse in Mischform an. Nahezu gegensätzlich zu privaten Universitäten ist das Angebot an privaten Fachhochschulen verteilt. Dort dominieren – auch anders als an staatlichen Fachhochschulen – Fernkursangebote.

Die Verteilung von Präsenz- und Fernkursen innerhalb der Fachrichtungen verweist auf die schon aus Bachelor- und Masterstudiengängen bekannten Verhältnisse: In den Sprach- und Kulturwissenschaften (78 %), den Erziehungswissenschaften (86 %) und dem Sozialwesen (100 %) werden bevorzugt reine Präsenzkurse angeboten, in Mathematik/Informatik gibt es ein leichtes Übergewicht an Fernkursen (51 %).

Ob Zertifikatskurse in Form von Präsenzveranstaltungen oder im Fernstudium abgehalten werden, hängt u. a. von ihrer Dauer ab. Kurse bis zu einem Monat finden weit überwiegend in Präsenzform statt (96 %), zwischen einem und sechs Monaten Dauer sind es nur noch 45 Prozent, bei einer Dauer von mehr als sechs Monaten steigt der Anteil wieder deutlich auf zwei Drittel an.

Tab. 5.9 Zertifikatskurse als Fernstudien- und Präsenzangebote nach Trägerschaft und Hochschulart (in %)

Räumliche Organisation des Studienangebotes	Träger				
	Staatl. Universität	Private Universität	Staatl. Fachhochschule	Private Fachhochschule	Insgesamt
Präsenzstudium	64	86	78	30	66
Fernstudium	21	8	17	65	25
Mischform	15	6	5	3	9
Beide Varianten	-	-	-	2	<0,5

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

5.2.3 Lehr- und Lernformen bei berufsbegleitenden Studienangeboten

Bei berufsbegleitenden Studienangeboten sind die Organisation und die Gestaltung der Lehr-/Lernformen aus verschiedenen Perspektiven von Bedeutung: Das Studium soll studierbar sein, d. h. es soll in seiner organisatorischen und methodischen Ausgestaltung die besonderen Bedin-

45 Die FernUniversität in Hagen bietet alle ihre ca. 1.400 Zertifikatskurse als Fernkurse an. Diese Kurse sind nicht in die o. g. Zahlen aufgenommen.

gungen eines Studiums für Berufstätige berücksichtigen. Hier stellt sich insbesondere die Frage der Passfähigkeit der Lehr-/Lernorganisation mit den beruflichen und familiären Beanspruchungen. Nachdem die räumliche und zeitliche Studienorganisation in grob skizzierten Merkmalen der Vollzeit- und Teilzeitangebote sowie des Fern- und Präsenzstudiums beschrieben ist, kommen detailliertere Aspekte in den Blick, wie Präsenzzeiten bei Fernstudiengängen, Fernstudienanteile bei Präsenzangeboten und Phasen des Blockstudiums. Solche Aspekte beschreiben das Feintuning der räumlichen und zeitlichen Lehr-/Lernorganisation.

Ein zweiter Aspekt, der berufsbegleitende Lehr-/Lernformen von tradierten Vollzeitstudiengängen unterscheiden kann, bezieht sich auf die methodischen Formate, wie z. B. die Nutzung von Methoden des E-Learning oder des Blended-Learning und die Verwendung von Projektstudienansätzen sowie die Einbettung von Praxisanteilen. Den beiden Letztgenannten kommt dann ein besonders hoher Stellenwert zu, wenn Studienangebote an die berufliche Praxis der Studierenden direkt anknüpfen oder diese integrieren, wie z. B. beim Work-Based-Learning.

Ein allgemein richtiges oder optimales Konzept oder Rezept für die Lehr-/Lernformen berufsbegleitender Studienangebote gibt es nicht. Mit Blick auf die Qualität sollte es darum gehen, dass die jeweiligen Konzepte stimmig sind, d. h. dass für die angestrebten Lernergebnisse wie auch in Bezug auf die Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen der Studierenden angemessene Lehr-/Lernformen gefunden werden.

Eine solche qualitative Bewertung der Studienangebote ist nicht das Ziel dieser Bestandsaufnahme. Ein Ziel liegt allerdings darin, qualitätsrelevante Zusammenhänge zumindest in skizzenhafter Form anzudeuten.[46]

Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge

Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge sind in der Mehrheit Präsenzangebote. Damit ist aber nicht gesagt, dass Elemente des Fernstudiums ausgeschlossen sind. *Fernstudienanteile* sind bei Präsenzstudiengängen zwar nicht üblich, konnten aber bei fast jedem fünften Bachelorstudium in Präsenzform ermittelt werden (19 %).

Methoden des **E-Learning** sind bei Fernstudiengängen nicht zwingend erforderlich, aber doch mit deutlich stärkerem Umfang dokumentiert, als bei Präsenzstudiengängen:

Präsenzstudiengänge	28 %
Fernstudiengänge	51 %
Mischform	36 %

Stark verbreitet ist E-Learning in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen an staatlichen Universitäten (76 %), besonders selten an privaten Universitäten (5 %). Fachhochschulen beider Träger liegen mit 36 Prozent E-Learning-Anteilen jeweils im Durchschnitt. In einigen Fachrichtungen, die alle nicht dem technischen und naturwissenschaftlichen Spektrum zugehören, ist E-Learning besonders häufig im Einsatz. Die Sozial-/Politikwissenschaften führen die Liste mit 80 Prozent an, gefolgt von den Erziehungswissenschaften (63 %), der Rechtswissenschaft (57 %) und den Sprach- und Kulturwissenschaften (56 %). Für den Bereich Mathematik/Informatik ist E-Learning mit 50 Prozent ebenfalls noch überdurchschnittlich häufig angegeben.

46 Hinsichtlich der Vollständigkeit der Dokumentation der verschiedenen Studienformen stoßen sowohl Internet-Recherche als auch Online-Befragung an Grenzen. Die folgenden quantitativen Angaben stellen daher nicht mehr als Annäherungen an die Realität dar.

Aus einer abgestimmten Komposition verschiedener Lehr-/Lernformen – i. d. R. unter Einschluss von E-Learning-Elementen bzw. virtuellen Lernumgebungen und Präsenzstudium – besteht das Konzept des **Blended-Learning**. Als bewusst angewandtes Lehr-/Lern-Arrangement ist es nicht sehr häufig genannt, lediglich bei ca. jedem siebten berufsbegleitenden Bachelorstudium, dabei überproportional im Kontext von Fernstudienangeboten:

Präsenzstudiengänge	9 %
Fernstudiengänge	26 %
Mischformen	8 %

Wie das E-Learning wird es vor allem bei den wenigen berufsbegleitenden Bachelorstudienangeboten der staatlichen Universitäten hervorgehoben (71 %). Private Fachhochschulen liegen mit 15 Prozent immerhin etwa im Durchschnitt. Mit Ausnahme der Sprach- und Kulturwissenschaften ist Blended-Learning bei denselben Fachrichtungen überdurchschnittlich vertreten wie beim E-Learning, allerdings auf deutlich geringerem Anteilsniveau. Besonders ragen die Sozial- und Politikwissenschaften (80 %) heraus, deren E-Learning-Angebote offenbar weitestgehend in das Konzept des Blended-Learning eingebettet sind.

Die wenigsten berufsbegleitenden Bachelorstudienangebote kommen ganz ohne **Präsenzzeiten** der Studierenden aus. Über 90 Prozent sehen Zeiten der gemeinsamen Anwesenheit der Studierenden an einem Studienort vor, sei es als Präsenzstudium, als Möglichkeit der Einführung in ein ansonsten eher im Fernstudium zu absolvierendes Studium oder als regelmäßige Blöcke. Auch bei Fernstudiengängen sind entsprechende mehr oder weniger kurze Phasen des gemeinsamen Lernens üblich. In nur 19 Prozent sind solche Präsenzzeiten nicht dokumentiert.

Eine der Möglichkeiten, zeitlich oder räumlich gebundenen berufstätigen Studierenden Lernen in Form von Präsenzphasen zu bieten, ist das **Blockstudium,** in dem zeitlich kompakte, zusammenhängende gemeinsame Lernphasen (z. B. als Blockwochen oder Blockwochenenden) organisiert werden, die außerhalb der Arbeitsphasen wahrgenommen werden können. Ohne Zweifel kann dies auch für Lehrende ein praktikabler Weg sein, insbesondere, wenn sie stark durch andere Aufgaben an Hochschulen beansprucht sind. Ein solches Blockstudium ist bei knapp einem Viertel der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge vorgesehen. Es wird vor allem bei Präsenzstudien und bei Studien genutzt, die Fern- und Präsenzphasen mischen:

Präsenzstudium	32 %
Fernstudium	3 %
Mischform	33 %

Ausgeprägt ist das Blockstudium als Lehr-/Lernform vor allem an privaten Universitäten (74 %), während ihr staatliches Pendant Blockstudienphasen nur selten angibt (6 %). Unter den Bachelorangeboten sind es vor allem die sprach- und kulturwissenschaftlichen Bachelortudiengänge (44 %) und die der Pflege- und Gesundheitswissenschaften (48 %), die auf diese Form des gemeinsamen Lernens zurückgreifen.

Für berufsbegleitende Studiengänge können **Praxisphasen** eine Bedeutung haben, die sich von Praktika oder Praxissemestern in grundständigen Vollzeitstudiengängen unterscheidet: Sie können in der direkten Bezugnahme auf bereits vorhandene berufliche Erfahrung und Kompetenzen

oder sogar auf laufende Arbeitsprozesse der wissenschaftlichen Reflexion und der Erarbeitung theoretischer Grundlagen für die Hochschule, für die Studierenden und ggf. für entsendende Betriebe eine Evidenz der Zusammengehörigkeit von Theorie und Praxis herstellen, wie sie in den tradierten Studienangeboten viel schwieriger zu generieren ist. Ob ein solch enger Bezug, verbunden mit dem beschriebenen hohen Anspruch in jeder Praxisphase gegeben ist, lässt sich anhand dieser Bestandsaufnahme nicht ermitteln. Immerhin werden Praxisphasen bei berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen mit 52 Prozent recht verbreitet genannt. Bezogen auf die verschiedenen Studienformen ergeben sich folgende Werte:

Präsenzstudium	60 %
Fernstudium	38 %
Mischform	61 %

Praxisphasen werden häufig angeboten, wenn im Studium Präsenzanteile zumindest in relevanten Teilen gegeben sind. Bei universitären Bachelorstudiengängen zeichnet sich eine deutliche Diskrepanz zwischen staatlichen und privaten Trägern ab: 71 Prozent der staatlichen und nur 21 Prozent der privaten Universitäten geben die Integration von Praxiszeiten an. Bei Fachhochschulangeboten sind die Unterschiede von erheblich geringerem Ausmaß (privat: 48 %, staatlich: 58 %). In vier Fachrichtungen kommen Praxiszeiten deutlich überdurchschnittlich häufig zum Einsatz: in den Sozial- und Politikwissenschaften (80 %), in den Sprach- und Kulturwissenschaften (78 %), in den Erziehungswissenschaften (75 %) und in den Ingenieur-/Naturwissenschaften (66 %).

Projektstudien können in externe (auch berufliche) Praxisphasen integriert sein, können aber auch Teil eines ausschließlich an der Hochschule lokalisierten Lernens sein. Ein wichtiges Element von Projekten liegt in einer Aufgabenstellung, die über den Horizont disziplinären Wissens in Richtung lösungsorientierten Lernens hinausragt. Soweit empirische Ergebnisse vorliegen (Schaeper 2009), lässt sich belegen, dass gut arrangierte Projekte besonders geeignet sind, effizienten Erwerb von Fachwissen mit der Einübung von Schlüsselkompetenzen zu verbinden, um auf diese Weise Fach*kompetenz* im eigentlichen Sinn zu erlangen.

Studium in Gestalt von Projekten ist bei berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen nicht die Regel (27 %). Im Vergleich zu den o. g. Lehr-/Lernformen differiert die Verbreitung von Projektangeboten bei Präsenz- und Fernstudiengängen weniger stark:

Präsenzstudium	30 %
Fernstudium	22 %
Mischform	25 %

An Universitäten, darunter vor allem an solchen in privater Trägerschaft (privat: 63 %; staatlich: 47 %), erscheint das Projektstudium als Teil des curricularen berufsbegleitenden Bachelor-Lernangebots weiter verbreitet als an Fachhochschulen (privat: 21 %; staatlich: 25 %). Als einzige Fachrichtung ragen die Sprach- und Kulturwissenschaften mit 44 Prozent erkennbar über den durchschnittlichen Anteil an Projektstudienphasen hinaus.

Als eine besondere, in Deutschland (noch) nicht verbreitete Form des berufsbegleitenden – eigentlich berufsintegrierenden – Studiums zeichnet sich das **Work-Based-Learning** (WBL) dadurch aus, dass es den Arbeitsort systematisch als Lernort und spezifische berufliche Arbeitsauf-

gaben als Lernaufgaben in das Studium integriert. Diese Form des Lernens setzt eine sehr enge und verbindliche Abstimmung zwischen dem beschäftigenden Betrieb bzw. den Studierenden und der Hochschule über die Inhalte, die zu erzielenden Lernergebnisse und die Lernorganisation voraus.

Die Zahl der dokumentierten berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge, die als WBL-Angebote existieren, ist (noch) so klein, dass eine Prozentuierung kaum Sinn macht (vgl. auch Hartmann/Light 2010). In Deutschland erstmals entwickelt im Studienfach Prozesstechnik an einer Fachhochschule und dort mit einem Innovationspreis ausgezeichnet, ist dieses Lehr-/Lernarrangement auch auf andere, nichttechnische Fachrichtungen übertragbar und wird in geringem Umfang auch angewandt. Ob dieses Format Zukunft hat, dürfte wesentlich davon abhängen, ob es gelingt, Betriebe und Hochschulen stärker auch in der Lehre miteinander zu vernetzen. Im Rahmen der Recherche der berufsbegleitenden Studienangebote konnte eine geringe Anzahl von Studienangeboten ausfindig gemacht werden, die immerhin Ansätze des WBL zu realisieren scheinen.

Lehr-/Lernformen bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen

Einem berufsbegleitenden Masterstudium geht fast immer ein berufsqualifizierendes Erststudium voraus und zu nicht geringen Teilen bereits auch qualifizierte Berufserfahrung vor dem Hintergrund dieses Erstabschlusses. Somit verfügen Studierende dieser Studiengänge über wissenschaftliche Basisfähigkeiten und häufig über berufliche Kompetenzen auf hohem Niveau. Masterstudiengänge sind, sofern man Vollzeitstudiengänge als Maßstab nimmt, um ein bis zwei Jahre kürzer als Bachelorstudiengänge; sie vertiefen das wissenschaftliche Niveau unabhängig davon, ob es sich um Profile handelt, die auf Spezialisierung oder auf Erweiterung im interdisziplinären Sinn gerichtet sind. Aufgrund dieser Unterschiede zum Bachelorstudium wäre zu erwarten, dass sich Masterstudien in bestimmten Lehr-/Lernformen von jenen unterscheiden. Ihre Darstellung folgt der Reihenfolge der Bachelorstudiengänge. Dort, wo spezifische Unterschiede zum Bachelorstudium zu erwarten waren bzw. erkennbar sind, wird näher auf diese eingegangen.

Fernstudienanteile interessieren hier nur bei Präsenzstudiengängen. Ihr Anteil liegt mit 16 Prozent leicht unter dem der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge.

E-Learning wird für gut vier von zehn Masterstudiengängen genannt, damit etwas häufiger als bei Bachelorangeboten. Besonders bei Fernstudiengängen und Angeboten, die Fern- und Präsenzstudium kombinieren (Mischform), wird E-Learning häufig praktiziert:

Präsenzstudium	25 %
Fernstudium	76 %
Mischform	66 %

Bei etwa der Hälfte der Masterangebote von staatlichen Universitäten und privaten Fachhochschulen und gut einem Drittel der staatlichen Fachhochschulen werden Formen des E-Learning genannt. An privaten Fachhochschulen wird diese Lehr-/Lernform offenbar nicht so häufig angewandt (26 %).

Zwischen den Fachrichtungen gibt es anders als bei den Bachelorstudiengängen keine extremen Abweichungen im E-Learning-Angebot; nur der Bereich Mathematik/Informatik ragt mit 61 Prozent heraus.

Methoden des **Blended-Learning** sind etwa ebenso wenig verbreitet wie bei Bachelorstudiengängen (16 %). Deutlich häufiger als bei Bachelorstudiengängen ist diese Lehr-/Lernform bei Master-Fernstudiengängen und Masterangeboten in Mischform zu finden:

Präsenzstudium	5 %
Fernstudium	29 %
Mischform	39 %

Bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen privater Universitäten scheint E-Learning meist eingebettet in dieses anspruchsvolle Lernarrangement, während der Anteil des Blended-Learning an staatlichen Hochschulen mit 24 Prozent deutlich niedriger liegt als das E-Learning (49 %). Überdurchschnittlich häufig kommt Blended-Learning in zwei fachkulturell sehr verschiedenen Fachrichtungen zur Anwendung: in der Mathematik/Informatik und im Sozialwesen; für je 26 Prozent dieser Studiengänge ist es dokumentiert.

Präsenzzeiten sind bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen fast durchgängig vorgesehen, auch wenn sie als Fernstudiengänge konzipiert sind. Nur bei jedem siebten berufsbegleitenden Master-Fernstudium gibt es keinen Hinweis auf Anwesenheitsphasen. Phasen gemeinsamen Lernens in direktem und persönlichem Kontakt zu Lehrenden und Mitstudierenden scheinen – auch unter dem Gesichtspunkt des Commitments und des Studienerfolgs – weitgehend unverzichtbar zu sein.

In diesem Sinne erfüllt das **Blockstudium** als eine Form der Präsenzzeit eine wichtige Funktion. Bei 37 Prozent der Masterangebote ist es ausgewiesen; das ist deutlich mehr als bei Bachelorangeboten (23 %). Solche Intensivphasen sind auch bei Masterstudiengängen überwiegend Bestandteil des Präsenzstudiums und des Studiums in Mischform aus Fern- und Präsenzstudium. Bei Fernstudien dürften es vor allem Startphasen des Studiums und Zeiten der Prüfungsvorbereitung sein, für die Blockstudienphasen vorgesehen sind:

Präsenzstudium	43 %
Fernstudium	13 %
Mischform	44 %

An Universitäten, vor allem in privater Trägerschaft, sind Blockstudienangebote weiter verbreitet als an Fachhochschulen. Vermutlich tragen – vor allem bei Präsenzstudiengängen – die Zahl und die Diversifizierung der Standorte der Fachhochschulen und damit deren vergleichsweise gute Erreichbarkeit für berufsbegleitend Studierende zu diesem Unterschied bei. Fachrichtungsspezifisch ergeben sich zu Bachelorangeboten keine deutlichen Unterschiede im Angebot von Blockstudienphasen.

Praxisphasen gehören bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen weniger als bei Bachelorangeboten zum Repertoire (29 % vs. 52 %). Praxiserfahrung, sei es als berufliche oder als Praktikums- bzw. Praxissemestererfahrung bringen Studierende berufsbegleitender Masterstudiengänge häufig schon mit, sodass sich zumindest unter dem Gesichtspunkt der berufspraktischen Enkulturation keine so zwingende Notwendigkeit dafür ergibt. Bei Fernstudiengängen wird – wie beim Bachelorstudium – häufiger auf Praxisphasen verzichtet:

Präsenzstudium	32 %
Fernstudium	22 %
Mischform	33 %

Staatliche Universitäten und Fachhochschulen sehen solche Praxisanteile im Studium in gleicher Häufigkeit vor (je 29 %). Bei privater Trägerschaft liegen die Fachhochschulen mit einem Anteil von 39 Prozent deutlich vor den Universitäten (20 %). Etwas verbreiteter als im Durchschnitt sind verbindliche Praxisanteile in den Sprach- und Kulturwissenschaften (42 %), im Sozialwesen und in den Ingenieur- und Naturwissenschaften (jeweils 37 %).

Projekte waren schon in den traditionellen Studiengängen häufig erst im Hauptstudium vorgesehen. Insofern überrascht es nicht, dass diese Form der Lehre und des Lernens bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen häufiger vertreten ist (38 %) als beim Bachelorstudium (27 %). Ähnlich wie bei den Praxisphasen gehören Projektstudien bei Master-Fernstudiengängen seltener zur Ausstattung an Lehr-/Lernformen:

Präsenzstudium	38 %
Fernstudium	24 %
Mischform	50 %

Von privaten Hochschulen angebotene berufsbegleitende Masterstudiengänge sehen Projekte häufiger vor als entsprechende Studiengänge der staatlichen Hochschulen. Darüber hinaus setzen Universitäten stärker darauf als Fachhochschulen. Unter den Fachrichtungen heben sich nur die Ingenieur- und Naturwissenschaften mit 47 Prozent vom Durchschnitt ab.

Studienformen, die dem **Work-Based-Learning** nahekommen, werden bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen ebenso selten praktiziert wie bei Bachelorangeboten. Nur bei 14 von 697 Masterstudiengängen fanden sich Hinweise auf diese Lehr-/Lernform, die meisten an staatlichen Fachhochschulen und überwiegend in den Wirtschaftswissenschaften und den Ingenieur-/Naturwissenschaften.

Lehr-/Lernformen bei Zertifikatskursen

Da Zertifikatskurse i. d. R. von deutlich kürzerer Dauer sind als Bachelor- oder Masterstudiengänge, ist eine Vielfalt an Lehr-/Lernformen in diesen kurzen Formaten weniger gut zu realisieren; das Spektrum an Lehr-/Lernformen ist daher auch weniger diversifiziert als bei vollwertigen berufsbegleitenden Studiengängen.

Das gilt auch für **Fernstudienanteile** bei Präsenzkursen. Nur neun Prozent der Präsenzkurse bieten Teile des Kursangebots auch im Fernstudium an.

Entsprechend ist auch **E-Learning** eine bei Präsenzangeboten vergleichsweise selten genutzte Lernform:

Präsenzstudium	15 %
Fernstudium	53 %
Mischform	76 %

Insgesamt ließ sich E-Learning für 30 Prozent der Zertifikatskurse nachweisen, besonders häufig an staatlichen Universitäten (42 %) und in der Fächergruppe der Ingenieur-/Naturwissenschaften (59 %).

Als komplexe Lehr-/Lernform ist **Blended-Learning** bei Zertifikatskursen wie bei den anderen Studienformaten eher selten im Einsatz (13 %). Es wird wie beim berufsbegleitenden Masterstudium vor allem für Fernangebote und Kurse in Mischform genannt:

Präsenzstudium	4 %
Fernstudium	26 %
Mischform	32 %

Auch hier sind die staatlichen Universitäten den anderen Hochschularten und Trägern ein Stück voraus (18 %). Fachrichtungsspezifische Unterschiede fallen hier nicht ins Gewicht.

Sofern Zertifikatskurse im Fernstudium angeboten werden, sind wie bei den anderen Studienformaten **Präsenzzeiten** üblich (89 %). Nur bei gut jedem zehnten Fernkurs wird vollständig auf Anwesenheitszeiten verzichtet.

Angesichts der im Durchschnitt geringen Dauer von Zertifikatskursen ist das **Blockstudium** mit 16 Prozent weniger verbreitet als bei Bachelor- und Masterstudiengängen, am häufigsten noch an privaten Universitäten (25 %). Wenn es praktiziert wird, dann vor allem bei Präsenzkursen und Kursen in Mischform aus Präsenz- und Fernstudienphasen.

Präsenzstudium	19 %
Fernstudium	6 %
Mischform	15 %

Auch eine Integration von **Praxisphasen** in das Kursangebot ist angesichts der begrenzten Dauer nur selten vorzufinden. Nur elf Prozent der Kursangebote weisen Praxisphasen als Teil des Curriculums aus; dies unabhängig davon, ob es sich um Präsenz- oder Fernkurse handelt.

Präsenzstudium	12 %
Fernstudium	12 %
Mischform	9 %

Ähnlich geringe Bedeutung haben – vermutlich aus denselben Gründen – **Projektstudien**. Nur 13 Prozent der Zertifikatskurse weisen projektförmiges Lernen aus. Bemerkenswert ist der überdurchschnittliche Anteil von Projekten bei Fernkursen:

Präsenzstudium	11 %
Fernstudium	20 %
Mischform	9 %

5.2.4 Internationalität bei berufsbegleitenden Studienangeboten

In der Wissenschaft, in der Wirtschaft, im rechtlichen und politischen Feld haben das Zusammenwachsen Europas und die in den letzten Jahrzehnten stattgefundene erweiterte Globalisierung die Anforderungen an die Überwindung von Provinzialität und rein nationalstaatlichem Denken,

an interkulturelles Denken und Handeln, an bessere Kenntnis von im Ausland erzielten Forschungsergebnissen, an das Verständnis der Denkweise anderer Wissenschaftskulturen und an die Berücksichtigung globaler wirtschaftlicher, sozialer und ökologischer Verflechtungen anwachsen lassen. Entsprechend haben Forderungen nach mehr studienbezogenen Auslandsaufenthalten und Bemühungen um eine Erhöhung der Attraktivität des Wissenschaftsstandorts Deutschland die Anstrengungen zur Stärkung der Internationalität des Studiums bestimmt.

Im Rahmen der Recherche berufsbegleitender Studienangebote konnten zwei Aspekte der Internationalität erfasst werden: *verpflichtende Studien- oder Praxisphasen im Ausland* und die Verwendung von *Fremdsprachen in der Lehre*. Beide Aspekte können ohne Zweifel einen hohen Kompetenz fördernden Effekt erzielen, beide setzen aber auch bestimmte Rahmenbedingungen voraus, wenn man unerwünschte selektive Mechanismen vermeiden möchte: Für beide ist ein Mindestniveau an vorhandenen Fremdsprachenkenntnissen vorausgesetzt; ein verpflichtender studienbezogener Auslandsaufenthalt setzt darüber hinaus voraus, dass die individuellen beruflichen, familiären und finanziellen Rahmenbedingungen dies erlauben. Je nachdem, ob ein Betrieb international orientiert ist oder eine Ausweitung von Geschäften ins Ausland anstrebt, kann ein erweiterter internationaler Bewegungsradius der Mitarbeiter(innen) und speziell des Führungskräftenachwuchses aus betrieblicher Sicht nur von Vorteil sein.

Internationalität bei berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen

Verpflichtende Studien- oder Praxisphasen im Ausland finden sich fast ausschließlich bei Bachelorstudiengängen der Universitäten in privater Trägerschaft (s. Tab. 5.10). Zwei Drittel dieser Studiengänge sehen einen solchen Aufenthalt vor. Auslandsphasen finden im Rahmen von Studienangeboten dieser privaten Träger häufig bei wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen Anwendung. Für Fachhochschulen beider Träger ist nur eine geringe Zahl derart internationalisierter Studiengänge dokumentiert.

Im Einklang mit dem hohen Anteil an Bachelorstudiengängen mit integrierten Auslandsphasen ist an privaten Universitäten Lehre mit fremdsprachigen Anteilen sehr verbreitet (82 %). Im Durchschnitt aller Anbieter wird jedoch nur in zwölf Prozent der Angebote neben Deutsch auch in einer Fremdsprache gelehrt. Für den Spitzenreiter – die Wirtschaftswissenschaften – liegt dieser Wert bei 19 Prozent.

Tab. 5.10 Internationalität der Lehre bei berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen nach Trägerschaft und Hochschulart (in %)

Aspekte von Internationalität	Staatl. Uni	Priv. Uni	Staatl. FH	Priv. FH	Insgesamt
Verpflichtende Studien-/ Praxisphasen im Ausland	-	68	1	1	6
In der Lehre/im Studium verwendete Sprache(n)					
- nur Deutsch	100	18	98	88	88
- Deutsch und eine Fremdsprache	-	82	2	12	12

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Internationalität bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen

Verpflichtende Studien- oder Praxisphasen im Ausland sind bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen häufiger vorgesehen als bei Bachelorstudiengängen (18 % vs. 6 %, vgl. Tab. 5.10 und

Tab. 5.11 Internationalität der Lehre bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen nach Trägerschaft und Hochschulart (in %)

Aspekte von Internationalität	Staatl. Uni	Priv. Uni	Staatl. FH	Priv. FH	Insgesamt
Verpflichtende Studien-/ Praxisphasen im Ausland	18	41	14	17	18
In der Lehre/im Studium verwendete Sprache(n)					
- nur Deutsch	73	42	75	73	70
- Deutsch und eine Fremdsprache	20	25	17	15	19
- nur Fremdsprache	7	28	8	12	10
- mehr als eine Fremdsprache	0	5	-	-	1

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

Tab. 5.11). Die Dominanz privater Universitäten mit diesem speziellen Studienprofil ist allerdings nicht so stark ausgeprägt. Mit 41 Prozent an privaten Universitäten ist der Anteil der Angebote mit verpflichtendem Auslandsaufenthalt aber noch immer mehr als doppelt so groß wie bei Angeboten der staatlichen Universitäten. Bei Fachhochschulangeboten haben private Träger nur einen geringen Vorsprung (17 % vs. 14 %).

Fremdsprachige Anteile in der Lehre sind bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen weiter verbreitet als beim Bachelorstudium. In 30 Prozent dieser Angebote müssen sich Studierende auf Englisch oder eine weitere Fremdsprache in der Lehre einstellen; in den Wirtschaftswissenschaften liegt der Anteil sogar bei 43 Prozent. Jedes zehnte berufsbegleitende Masterstudium wird ausschließlich fremdsprachlich gelehrt; besonders hervorzuheben sind hier wiederum die privaten Universitäten mit 28 Prozent.

Internationalität bei Zertifikatskursen

Bei Zertifikatskursen erübrigt sich aufgrund der meist kürzeren Angebote die Frage nach verpflichtenden Auslandsaufenthalten. Nur 18 Kursangebote sehen einen solchen vor, davon zwölf bei Kursen von mehr als sechs Monaten Dauer. Zehn dieser Kurse werden in den Wirtschaftswissenschaften und fünf im Bereich Ingenieur-/Naturwissenschaften angeboten.

Kurse mit Fremdsprachenanteilen nehmen acht Prozent aller Zertifikatsangebote ein (s. Tab. 5.12) – mit Schwergewicht bei den Sprach- und Kulturwissenschaften und den Ingenieur-/Naturwissenschaften.

Tab. 5.12 Internationalität der Lehre bei Zertifikatskursen nach Trägerschaft und Hochschulart (in %)

Aspekte von Internationalität	Staatl. Uni	Priv. Uni	Staatl. FH	Priv. FH	Insgesamt
Verpflichtende Studien-/ Praxisphasen im Ausland	nur 18 von 2.719 Fällen, davon 12 bei Kursen von mehr als 6 Monaten Dauer				
In der Lehre/im Studium verwendete Sprache(n)					
- nur Deutsch	93	88	95	84	92
- Deutsch und eine Fremdsprache	2	4	3	11	4
- nur Fremdsprache	5	8	2	5	4

HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

5.2.5 Kooperationen bei berufsbegleitenden Studienangeboten

Kooperationen von Hochschulen mit externen Partnern sind bei einer Reihe traditioneller grundständiger Studiengänge eine seit langem geübte Praxis. In erster Linie ist dabei an Praxissemester und Praktika, an betriebsbezogene Studienabschlussarbeiten oder Exkursionen zu denken. Bei diesen Formen der Zusammenarbeit stehen auf der einen Seite Unternehmen im Vordergrund der Aufmerksamkeit, auf der anderen Seite ein eingegrenztes Spektrum an Studienfachrichtungen und die Studienangebote der Fachhochschulen. Für berufsbegleitende Studienangebote stellt sich die Frage nach kooperativen Verbindungen zu externen Partnern zum Teil neu und anders, weil die möglichen Kooperationsinhalte und dahinterstehende potenzielle Partner vielfältiger sind als bei tradierten Studienangeboten.

Einer der wichtigen Gründe für Kooperationen liegt in der Sicherung der Studierbarkeit, d. h. in der Passung von betrieblichen Anforderungen, organisatorischen Möglichkeiten der Hochschule und der Zeit- und Beanspruchungsvorgaben aus der Lebenssituation der Studienaspirant(inn)en. Sofern es ein substanzielles Interesse von Betrieben gibt, dass Mitarbeiter(innen) an berufsbegleitenden Studienangeboten teilnehmen, sind verschiedene Optionen einer Kooperation zwischen Hochschule und Betrieb denkbar. Die Palette möglicher Kooperationsfelder kann von der Studierendenauswahl, über curriculare Abstimmungen, Anrechnungsmodalitäten bis hin zu Stipendien oder der Finanzierung von Studienbeiträgen reichen.

Nicht selten dürften Kooperationen auf dem Wege informeller Kontakte und Netzwerke zustande kommen und gepflegt werden, die sich der Recherche auf der Basis offizieller Dokumente entziehen. An dieser Stelle kann nur der Ausschnitt der offiziellen, veröffentlichten Kooperationsbeziehungen dargestellt werden, soweit sie die berufsbegleitenden Studienangebote unmittelbar berühren. Immerhin verweisen Kooperationen, wenn sie öffentlich ausgewiesen sind, auf eine gewisse Verbindlichkeit und vielleicht auch Nachhaltigkeit der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Betrieben.

5.2.5.1 Kooperationspartner

Als hochschulexterne Kooperationspartner kommen für berufsbegleitende Studienangebote neben Betrieben auch Kammern, Berufs- und Fachverbände, Wirtschaftsverbände und Träger der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Betracht. Sie könn(t)en als Verbundpartner eine Reihe von Brückenfunktionen übernehmen, die sich aus den vielfältigen Besonderheiten dieser Studienformate im Verhältnis zu den betrieblichen und beruflichen Gegebenheiten, Wünschen und Erfordernissen ergeben. All diese verschiedenen Akteure werden im Folgenden pauschal als „hochschulexterne Kooperationspartner“ beschrieben. Welche dies jeweils sind, wird außerdem in aggregierter Form ausgewiesen, wobei zwischen Betrieben, Verbänden/Kammern (darunter Berufs- und Fachverbände, Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften) und hochschulexternen Bildungsträgern der beruflichen Aus- und Fortbildung und der Erwachsenenbildung unterschieden wird. Schließlich ist auch die Zusammenarbeit zweier oder mehrerer Hochschulen erfasst.

Kooperationspartner im Kontext berufsbegleitender Bachelorstudiengänge

Bei gut jedem fünften berufsbegleitenden Bachelorstudiengang wurden hochschulexterne Partner „mit ins Boot geholt“. Für die wenigen Bachelorangebote von Universitäten werden hochschulexterne Kooperationen überwiegend von privaten Trägern genannt. Dort sind externe Partner in die Mehrzahl der Studiengänge (68 %) eingebunden. Bei den Angeboten staatlicher Uni-

versitäten und bei Fachhochschulstudiengängen beider Träger variieren die Anteile zwischen 15 und 20 Prozent. Die größten externen Kooperationsanteile finden sich bei den wirtschaftswissenschaftlichen und den ingenieur-/naturwissenschaftlichen Studiengängen.

Die Hauptkooperationspartner der Hochschulen im Rahmen berufsbegleitender Bachelorstudiengänge sind Betriebe. Zu jedem achten Studienangebot ist eine Kooperation mit einem oder mehreren Partnerbetrieben ausgewiesen; überwiegend sind hier die Fachrichtungen Mathematik/Informatik und Ingenieur-/Naturwissenschaften involviert. Die übrigen Kooperationen verteilen sich auf Verbände und Kammern, Bildungsträger und sonstige Einrichtungen außerhalb der Hochschule (alle jeweils 4 %). Im Rahmen von Fernstudiengängen kommen externe Partner seltener in Betracht (9 %) als bei Präsenzstudien (31 %) oder Studien in Mischform (19 %). Externe Partnerschaften haben auch ihren Preis: Der Anteil der Bachelorstudiengänge mit hochschulexternen Kooperationen wächst mit der Höhe der Studienbeiträge. Von den Studiengängen mit Beiträgen bis 10.000 Euro sind 13 Prozent mit externen Partnerschaften versehen; bei höherpreisigen Angeboten steigt der Anteil der Studiengänge mit externen Kooperationen auf 36 Prozent.

Studiengangsbezogene Kooperationen mit anderen Hochschulen nehmen etwa den gleichen Umfang an wie Partnerschaften mit außerhochschulischen Institutionen. Für jeden fünften berufsbegleitenden Bachelorstudiengang ist eine auf diese Weise organisierte bzw. durchgeführte Kooperation belegt. Private Universitäten erscheinen mit einem Drittel auch hier aktiver.

Kooperationspartner im Kontext berufsbegleitender Masterstudiengänge

Hochschulexterne Partner sind in berufsbegleitende Masterstudiengänge in gleichem Umfang eingebunden wie in entsprechende Bachelorangebote (21 %). Hier profilieren sich allerdings nicht die Universitäten in privater Trägerschaft. Von staatlichen Hochschulen (Uni 30 %, FH 19 %) angebotene Masterstudiengänge sind häufiger in externe kooperative Beziehungen eingebettet als Studiengänge privater Träger (Uni 17 %, FH 9 %). Wie beim Bachelorstudium finden sich die meisten Kooperationen in den Wirtschaftswissenschaften und den Ingenieur-/Naturwissenschaften (27 % bzw. 28 % der Masterstudiengänge).

Die Verteilung der Kooperationen auf verschiedene außerhochschulische Institutionen ist ähnlich derjenigen bei Bachelorstudiengängen: Partnerbetriebe (12 %) bestimmen das Bild weit vor anderen Partnern, wie Verbänden/Kammern (5 %) und Bildungsträgern (2 %). Auch hier sind Fernstudienangebote (14 %) seltener kooperativ verankert als Präsenzstudien (22 %) oder Studienangebote in Mischform (30 %). Schließlich weisen auch berufsbegleitende Masterstudiengänge erhöhte Studienbeiträge im Falle kooperativer Verbindungen mit externen Partnern aus. Bei Beiträgen unter 10.000 Euro liegt der Anteil der Masterstudiengänge mit externen Kooperationen bei 16 Prozent, bei einer Beitragshöhe über 20.000 Euro steigt er auf 43 Prozent. Der Frage, ob sich diese Gebührendifferenz aus einem unterschiedlich großen Nutzeffekt für die Studierenden oder aus höheren Investitionskosten der Hochschulen im Falle kooperativer Verbindungen mit Betrieben begründen lässt, kann an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden.

Kooperationen mit anderen Hochschulen werden bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen (35 %) häufiger gepflegt als bei Bachelorangeboten: Universitäten in staatlicher und privater Trägerschaft mit 42 Prozent bzw. 39 Prozent, staatliche Fachhochschulen mit 32 Prozent und Fachhochschulen in privater Trägerschaft mit 20 Prozent.

ob sich diese Gebührendifferenz aus einem unterschiedlich großen Nutzeffekt für die Studierenden oder aus höheren Investitionskosten der Hochschulen im Falle kooperativer Verbindungen mit Betrieben begründen lässt, kann an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden.

Kooperationen mit anderen Hochschulen werden bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen (35 %) häufiger gepflegt als bei Bachelorangeboten: Universitäten in staatlicher und privater Trägerschaft mit 42 Prozent bzw. 39 Prozent, staatliche Fachhochschulen mit 32 Prozent und Fachhochschulen in privater Trägerschaft mit 20 Prozent.

Kooperationspartner im Kontext von Zertifikatskursen

Berufsbegleitend studierbare Zertifikatskurse sind etwa in gleichem Umfang (23 %) in außerhochschulische Kooperationen eingebunden wie die zuvor beschriebenen Studiengänge. Wie bei Bachelor- und Masterstudiengängen sind die Wirtschaftswissenschaften und die Ingenieur-/Naturwissenschaften die Fachrichtungen mit den häufigsten hochschulexternen Kooperationen. Unter den Kursangeboten privater Fachhochschulen ist die externe Vernetzung (29 %) am stärksten (allerdings auch am wenigsten differenziert nach externen Trägern dokumentiert), bei Kursen staatlicher Fachhochschulen mit 15 Prozent am geringsten.

Anders als bei den Studiengängen spielen Betriebe bei Zertifikatskursen als Kooperationspartner keine dominante Rolle (6 %). Dagegen ist immerhin jedes zehnte Kursangebot in Kooperationen mit Verbänden/Kammern eingebunden. In vier Prozent der Fälle sind Formen der Zusammenarbeit mit Bildungsträgern dokumentiert. Wie bei den Studiengängen ist auch bei Zertifikatskursen ein positiver Zusammenhang zwischen der Beitragshöhe und dem Anteil an externen Kooperationen gegeben. Kurse mit Beiträgen bis unter 600 Euro sind unterdurchschnittlich stark kooperativ verankert (17 %); von den Kursen, deren Beiträge darüber liegen, sind es 27 Prozent.

5.2.5.2 Gegenstände der Kooperation

Die bis hier beschriebenen studienbezogenen Kooperationsbeziehungen der Hochschulen zu externen Partnern können nur einen Ausschnitt aus allen tatsächlich stattfindenden Kooperationen repräsentieren. Informelle Kontakte und Zusammenarbeit lassen sich vermutlich empirisch nicht einmal annähernd genau erfassen. Für die im Folgenden dargestellten Gegenstände der Kooperation gilt dies umso mehr. Informationen darüber, worin jeweils die Kooperation besteht, sind auf den Internetseiten der Hochschulen häufig gar nicht oder nur so allgemein angegeben, dass sie wenig aussagekräftig sind. Dennoch lohnt es sich, zumindest die Kooperationsgegenstände zu beschreiben, die Hochschulen für wert halten, sie im Internet zu dokumentieren. Man kann daher für die jeweiligen Studiengänge und Zertifikatskurse einen groben Eindruck davon bekommen, welche Gegenstände einen gewissen Stellenwert haben. Eine über die drei Studienformate Bachelor, Master und Zertifikatskurse hinausgehende differenzierte Darstellung erscheint wegen der Datenlage nicht sinnvoll.

Kooperationsgegenstände bei berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen

Drei Gegenstände stehen – in der Reihenfolge der Häufigkeit ihrer Nennungen – im Kontext von Kooperationen bei berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen im Zentrum:

- die *Abstimmung der Curricula*, die von generellen Absprachen über das Kursangebot bis hin zu Diskussionen über die organisatorisch und didaktisch sinnvolle Aufeinanderfolge von Lehr- und Lerneinheiten reicht;

Des Weiteren ist die *Bereitstellung von Infrastruktur*, wie Räumlichkeiten, Laboren, Maschinen und/oder Werkzeugen für Lehre und Lernen durch Kooperationspartner zu erwähnen. Nicht selten informieren Hochschulen über studiengangsbezogene *Kooperationsverträge mit externen Partnern*, ohne die Inhalte der Verträge zu präzisieren. In einigen Fällen wird betont, dass die Kooperationspartner *Dozent(inn)en aus der Praxis* für die Lehre abstellen. Andere Gegenstände der Zusammenarbeit, wie die *Unterstützung von Anrechnung*, die *Finanzierung von Lernmaterialien* oder die *Übernahme von Studienbeiträgen* sind nur selten angeführt.

Kooperationsgegenstände bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen

Bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen findet die Bereitstellung von *Dozent(inn)en aus der Praxis* mit Abstand häufiger Erwähnung als bei Bachelorstudiengängen. Nicht so hervorstechend wie bei diesen, aber bei Masterangeboten ebenfalls verbreitet, sind Kooperationen bei der *Abstimmung der Curricula*. Deutlich seltener werden externe Partner zur *Bereitstellung von Infrastruktur* für Studium und Lehre in Anspruch genommen. Neben den genannten Gegenständen der Zusammenarbeit spielen *Kooperationsverträge* mit Partnern im Kontext von Lehrangeboten ebenso eine gewisse Rolle. Die *Beteiligung bei der Bewerberauswahl* und die *Unterstützung der Studienorganisation* kommen für Masterstudiengänge deutlich seltener in Frage als für das Bachelorstudium. In einigen Fällen findet sich Unterstützung bei der *Aufbereitung von Lehr-/Lernmaterialien* und die *Übernahme von Studienbeiträgen* durch Partner – i. d. R. aus der Wirtschaft.

Kooperationsgegenstände bei Zertifikatskursen

Drei Kooperationsgegenstände stehen bei Zertifikatskursen im Vordergrund: die *Unterstützung bei der Studienorganisation*, *die Abstimmung der Curricula* und die *Aufbereitung von Lehr-/Lernmaterial*. Eine gewisse Bedeutung hat offensichtlich auch bei diesen kürzeren Studienformaten die *Mithilfe bei der Auswahl der Bewerber*, die Entsendung von *Dozent(inn)en* und die *Bereitstellung von Infrastruktur*.

5.2.6 Fazit Studienorganisation

Die hochschulische Einbindung berufsbegleitender Studienangebote bewegt sich zwischen Integration und Separation; sie wird von Fakultäten bzw. Fachbereichen oder von gesonderten Einrichtungen (Zentralen Einrichtungen für Weiterbildung oder An-Instituten) übernommen, die auf die Durchführung von berufsbegleitenden Angeboten spezialisiert sind. Kooperationen zwischen den genannten Einrichtungen sind nicht unüblich. Das Angebot an Zertifikatskursen liegt zu einem relativ hohen Anteil in der Hand von Zentralen Einrichtungen für Weiterbildung. Die Organisation von weiterbildenden bzw. berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen geschieht hingegen häufiger direkt aus den Fakultäten/Fachbereichen heraus. Generell gibt es kein dominantes Muster, das beschreibt, wie Hochschulen berufsbegleitende Studienangebote intern organisieren. In Zukunft wird jede Hochschule im Rahmen ihrer Profilbildung entscheiden, ob sie sich strategisch in eine Institution lebenslangen Lernens transformiert oder ob sie berufsbegleitende Angebote eher als Nebenprodukt anbieten möchte.

Die zeitliche Organisation berufsbegleitender Studiengänge ist durch die Zielgruppen und durch ihre inhaltlichen Zielsetzungen mit bestimmt. Um die Möglichkeit einer parallelen Berufstätigkeit zu gewährleisten, ist i. d. R. ein reduzierter Workload pro Zeiteinheit zu veranschlagen. Daraus resultierende Verlängerungen des Studium bleiben allerdings moderat; ein Teilzeit-Bache-

lorstudium von sechs Jahren Dauer wäre für Studieninteressierte auch kaum akzeptabel. Etliche berufsbegleitende Studienangebote werden in Vollzeit angeboten, was besonders günstige Rahmenbedingungen (u. a. Arbeitsvolumen, regionale Erreichbarkeit, Fernstudienanteile) verlangt.

Fernstudiengänge verzichten auf extensive direkte Kommunikation von Lernenden und Lehrenden. Sie ermöglichen zwar eine überregionale oder internationale Reichweite der Angebote, ihre geringere Bindungskraft kann aber auch höhere Studienabbruchquoten hervorrufen, wenn es nicht gelingt, die Zielbindung der Studierenden durch entsprechende Instrumente und Strukturen zu sichern. Ca. ein Drittel der berufsbegleitenden Studienangebote sind Fernstudiengänge. Es handelt sich insbesondere um Fächer, bei denen weder aufwändige technische Ausrüstung noch direktes Lernen am Menschen erforderlich ist. Auch präsenzorientierte berufsbegleitende Studiengänge bringen meist Elemente des Fernstudiums zum Einsatz, z. B. in Form von E-Learning oder Blended-Learning.

Der hohe Bedarf an Berufsbezug, der bei berufsbegleitend Studierenden häufig gegeben ist, ist durch die Integration von Praxis- oder Projektphasen in das Studium zu befriedigen. Bei bestimmten Formaten bietet es sich an, lernhaltige Berufsarbeit der Studierenden selbst zum Kompetenzerwerb zu nutzen, indem Studierende reale betriebliche Aufgaben exemplarisch lösen und – durch das Studium begleitet – wissenschaftlich reflektieren.

Die Offenheit berufsbegleitender Studienangebote für die Anforderungen der Berufspraxis spiegelt sich in studienbezogenen Kooperationsbeziehungen von Hochschulen und Betrieben sowie anderen Organisationen wider. Bei mehr als jedem fünften Studiengang sind Kooperationen mit Betrieben, Kammern oder Verbänden ausgewiesen. Inhalte dieser Kooperationsbeziehungen sind meistens die Abstimmung von Curricula, die Unterstützung bei der Studienorganisation und die Mitwirkung von Betrieben bei der Bewerberauswahl.

Elemente der Internationalisierung des Studiums begründen sich z. T. fachlich (z. B. in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften), z. T. überfachlich aufgrund der allgemeinen Internationalität wissenschaftlicher Diskurse und der Erfordernisse des Erwerbs interkultureller Kompetenzen. Internationale Studienmerkmale (Studien- oder Praxisphasen im Ausland, fremdsprachige Lehre und internationale Studieninhalte) sind schwerpunktmäßig in berufsbegleitende Masterstudiengänge integriert.

5.3 Information, Beratung, Coaching

Information, Beratung und Coaching sind Serviceleistungen der Hochschule, deren Sinn und Notwendigkeit für alle potentiellen Studieninteressierten und Studierenden, ob für junge Schulabgänger(innen) oder beruflich Qualifizierte, unbestreitbar ist. Für die herkömmlichen Studienangebote galt über lange Zeit die pauschale Vermutung, dass die individuellen Studienvoraussetzungen mit dem Abitur gegeben seien. Im Zuge der Öffnung der Hochschulen für gesellschaftliche Schichten ohne Nähe zur akademischen Welt in den 1960er und 1970er Jahren begann diese Vorstellung zu erodieren. Hilfen zur Orientierung im Dickicht der kaum noch überschaubaren Studienangebote, Nachschlagewerke, Studienberatung für Oberstufenschüler(innen) und Studierende, Beratung und psychologische Hilfen und später auch Karriereberatung wurden institutionell verankert.

Mit dem Anwachsen berufsbegleitender Studienangebote stellt sich die Frage neu, wie Information, Beratung und Coaching für Studieninteressierte gestaltet werden sollen. Manche Instrumente werden hinzukommen und Vorhandene müssen auf den besonderen Adressatenkreis zu-

geschnitten werden. Wenn die Annahme richtig ist, dass durchlässigere Strukturen zwischen beruflicher Bildung, Beruf und anderen Lebensbereichen auf der einen und dem Studium auf der anderen Seite die Zukunft des Lernens und Studierens wesentlich mitbestimmen, dann werden viele Informations-, Beratungs- und Coachinginstrumente, die für diese spezielle Klientel der berufsbegleitend Studierenden wertvoll sind, mittelfristig für alle Studienberechtigten und Studierenden von Nutzen sein. Wer sind die Adressaten? Die heterogene Gruppe der berufstätigen Studieninteressierten unterscheidet sich u. a. im Hinblick auf folgende Aspekte:

- die schulische bzw. ggf. hochschulische Vorbildung,
- das Alter,
- damit auch unterschiedlich lange zeitliche Abstände zu früheren formalen, d. h. schulischen oder hochschulischen Lernprozessen,
- bereits vorhandene oder fehlende berufliche Vorerfahrungen,
- unterschiedliche Interessen an einem berufsbegleitenden Studium,
- verschiedene und unterschiedlich intensive außerberufliche Beanspruchungen,
- die Varianz hinsichtlich der finanziellen Ressourcen der potenziellen Studierenden und
- die Einbindung oder Nichteinbindung der Studienaspirant(inn)en in Qualifizierungsstrategien, die Betriebe und Verbände in Kooperation mit Hochschulen entwickeln.
- Hinzu kommen neue Zielgruppen, die bisher kaum ins Bewusstsein der Anbieter von besonderen Studienformaten gelangt sind, wie Zugewanderte mit z. T. hohem Bildungsniveau aber fehlender Anerkennung der Zeugnisse, Arbeitslose, spezielle Berufsgruppen wie Handwerker, etc..

Neben den Studieninteressierten sind auch Betriebe und ggf. außerhochschulische Bildungsträger und Verbände unmittelbarer als bei traditionellen Studienformaten Adressaten der Hochschulen – sowohl als Anwerbungsfelder für Studieninteressierte als auch als Partner bei der Gestaltung von Studienangeboten, die die Bedarfe von Betrieben befriedigen können.

All diese Aspekte erfordern zielgruppengerechte Information und Beratung. Mit Blick auf die Studienaspirant(inn)en gibt es zwei besonders wichtige Phasen der Information und Beratung. Die erste liegt in der Anbahnung von Studienentscheidungen, die zweite in der Bereitstellung von Beratung und Coaching, die die Studieneinstiegsphase begleiten und Bindungskräfte an das Studienziel so weit stärken, dass ein erfolgreicher Studienverlauf und Studienabschluss möglichst aussichtsreich wird.

5.3.1 Informationsquellen für Studieninteressierte[47]

Die erste Phase der Information und Beratung, die aus der Perspektive der Hochschule auch unter Marketinggesichtspunkten wichtig ist, stellt ein möglichst weit gestreutes und hochwertiges Angebot für Interessierte dar, sich auf verschiedenen Wegen zu orientieren. Dabei geht es nicht allein um die Präsentation von Studienangeboten, sondern u. a. auch um die Chance für Studienaspirant(inn)en zu prüfen,

47 Die Daten zu Kap. 5.3 basieren auf einer Online-Erhebung bei den Verantwortlichen für die jeweiligen Studienangebote. Die Recherche von Informations- und Beratungsangeboten via Internet-Seiten der Anbieter erwies sich an dieser Stelle als insgesamt wenig ertragreich, wenngleich es durchaus Hochschulen mit einem ausgezeichneten Informationsangebot auf den Internetseiten gibt. Der Wechsel der Erhebungsform ist nicht zuletzt auch durch die Fragestellung bedingt. Bestimmte Formen der Information und Beratung sind nicht notwendig Bestandteil eines guten Internetauftritts. Zum Beispiel wird die Ankündigung eines Informationsabends oder die Präsentation auf einer Messe nicht ständig auf den einschlägigen Internetseiten vorgehalten sein, zumal solche Hinweise auf punktuell stattfindende Veranstaltungen veralten.

- ob ein anvisiertes Studienangebot den eigenen Vorstellungen entspricht,
- ob die formalen Zugangs- bzw. Zulassungsbedingungen vorliegen und ob die qualifikatorischen Voraussetzungen gegeben sind, um ein Studium zu bewältigen (durch Tests, Self-Assessments oder ein Probestudium) oder
- ob ggf. vor einer Studienaufnahme noch fehlende Grundlagen nachgeholt werden sollten, um den Einstieg ins Studium zu erleichtern und die Aussicht auf einen erfolgreichen Studienabschluss zu erhöhen.

Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge

Das alles überragende Instrument der Information der Hochschulen über ihr Angebot an berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen ist das *Internet (s. Tab. 5.13)*.[48] Alle Angebote der Universitäten und nahezu alle der Fachhochschulen werden über dieses Medium mehr oder weniger ausführlich dargestellt.[49] Auch die Möglichkeit *persönlicher Beratungsgespräche* an der jeweiligen Hochschule ist meistens gegeben. An privaten Fachhochschulen wird für ein Drittel der Bachelorangebote von dieser Möglichkeit der Beratung allerdings nicht berichtet. Für jedes zweite Studi-

Tab. 5.13 Formen der Beratung und Information für Interessent(inn)en an berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen (in %)

Formen der Beratung und Information	Staatl. Uni*	Priv. Uni*	Staatl. FH	Priv. FH	Insgesamt
Ausführliche Informationen im Internet	100	100	95	94	95
Beratungshotline	60	0	52	49	50
Persönliches Beratungsgespräch an der Hochschule	100	100	92	68	80
Test zur Selbsteinschätzung der Fähigkeiten (Self-Assessment	0	0	3	6	5
Tag der offenen Tür	40	67	67	52	59
Präsentation auf Messen	60	67	62	63	62
Probestudium	40	0	12	2	8
Schnupperkurse	20	33	40	52	45
Infoabende für Firmen	20	33	17	26	22
Infoabende in der eigenen Hochschule	40	33	53	51	51
Infoabende an anderen Hochschulen	40	0	3	9	8
Infoveranstaltungen mit externen Partnern	20	33	23	23	23
Sonstige	60	33	22	5	15

* geringe Fallzahl < 10

Online-Erhebung HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

48 Auch für Studienanfänger(innen) grundständiger Studiengänge hat das Internet als Informationsquelle eine überragende Bedeutung. Sie bestätigen zudem ein hohes Maß an Nützlichkeit dieses Mediums (vgl. Heine/Willich et al. 2008: 108ff.)
In der Deutschlandstudie (Faulstich/Graeßner et al. 2007: 117f.) werden Marketingmaßnahmen für Angebote der Weiterbildung an Hochschulen erfragt. Auch hier nimmt das Internet eine überragende Stellung ein.

49 Damit ist über die Qualität der Internetseiten, d. h. die Übersichtlichkeit und Vollständigkeit der wichtigsten Informationen noch keine Aussage getroffen.

enangebot steht den Interessent(inn)en eine *Beratungshotline* zur Verfügung. Allerdings zeigte die Recherche, dass die direkte Beratung per Telefon nicht in jedem Falle verfügbar bzw. kompetent besetzt war.

An dritter Stelle nennen die Hochschulen – fast ohne Unterschied nach Hochschulart und Trägerschaft – die *Präsentation ihrer Studienangebote auf Messen*. Diese für mehr als 60 Prozent der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge gewählte Form der Information kann verschiedene Adressaten – Studieninteressierte, Firmenvertreter(innen), Fachverbände etc. – ansprechen. Ähnlich verbreitet werden *Tage der Offenen Tür* genutzt, um den Besucher(inne)n das Angebot berufsbegleitender Bachelorstudiengänge nahezubringen. Über Studienangebote an staatlichen Fachhochschulen wird anlässlich solcher Tage der Offenen Tür häufiger informiert als an Fachhochschulen in privater Trägerschaft. Für gut die Hälfte der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge sind spezielle *Informationsabende an der eigenen Hochschule* eingerichtet. Zu einem geringen Teil (8 %) werden solche Veranstaltungen nicht an der eigenen, sondern an anderen Hochschulen durchgeführt. Mehr als jedes fünfte Studienangebot wird zudem auf speziellen *Informationsveranstaltungen für Firmen* beworben. Über diese hinaus sind in beachtenswerter Größenordnung auch Veranstaltungen genannt, die in Kooperation mit Bildungsträgern, der Bundesagentur für Arbeit oder anderen einschlägigen Einrichtungen stattfinden. Knapp jedes vierte Bachelorstudienangebot wird auf diese Weise einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Um Studieninteressierten die Möglichkeit zu eröffnen, eigene Interessen und Fähigkeiten mit den Studienanforderungen und Studieninhalten abzugleichen, kommen verschiedene Formen der (Selbst-)Beratung bzw. Selbstbeurteilung in Betracht: Angebote von *Tests zur Selbsteinschätzung der Fähigkeiten* (Self-Assessments) werden ausgesprochen selten offeriert. Für nur fünf Prozent der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge sind solche Formen der Überprüfung der Eignung und der Fähigkeiten genannt, am häufigsten für Angebote privater Fachhochschulen. Deutlich stärker verbreitet sind sog. *Schnupperkurse*, die den Interessierten die Möglichkeit bieten, unverbindlich „Kostproben" des Studiums zu nehmen. Auch diese Orientierungshilfe scheinen Hochschulen in privater Trägerschaft etwas häufiger zu offerieren. Verbindlicher ist die Möglichkeit des *Probestudiums*. Es ist de facto bereits der Ernstfall des Studieneintritts. Es bietet neuerdings im Zuge der Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne traditionelle schulische Hochschulzugangsberechtigung mit Berufserfahrung die Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen. Es ist auf eine bestimmte Zeit begrenzt; dabei ersetzt es im Falle eines erfolgreichen Studienverlaufs während des Probeabschnitts die traditionelle Hochschulzugangsberechtigung, sodass das Studium unter Anrechnung der erbrachten Studienleistungen fortgeführt werden kann. Bei acht Prozent der Bachelorstudiengänge ist ein Probestudium möglich. Es wird ganz überwiegend an staatlichen Hochschulen angeboten.

Berufsbegleitende Masterstudiengänge

Die Informations- und Beratungsangebote für berufsbegleitende Masterstudiengänge unterscheiden sich nur wenig von denen der entsprechenden Bachelorstudiengänge. Vier Informations- und Beratungsformen sind für Masterstudiengänge seltener genannt: *Tage der Offenen Tür* (37 % vs. 59 % bei Bachelorstudiengängen, s. Tab. 5.14), *Schnupperkurse* (35 % vs. 45 %), *Infoabende für Firmen* (10 % vs. 22 %) und Infoveranstaltungen bei externen Partnern (14 % vs. 23 %). Der Adressatenkreis für Masterstudiengänge unterscheidet sich in entscheidenden Merkmalen von dem der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge: fast immer bringt er bereits Studienerfah-

Tab. 5.14 Formen der Beratung und Information für Interessent(inn)en an berufsbegleitenden Masterstudiengängen (in %)

Formen der Beratung und Information	Staatl. Uni	Priv. Uni	Staatl. FH	Priv. FH	Insgesamt
ausführliche Informationen im Internet	99	73	98	98	97
Beratungshotline	48	32	44	53	46
persönliches Beratungsgespräch an der Hochschule	77	86	82	77	80
Test zur Selbsteinschätzung der Fähigkeiten (Self-Assessment)	3	5	4	2	3
Tag der offenen Tür	24	64	42	49	37
Präsentation auf Messen	51	50	54	70	55
Probestudium	7	14	5	8	6
Schnupperkurse	24	50	36	62	35
Infoabende für Firmen	7	18	12	11	10
Infoabende in der eigenen Hochschule	30	36	63	57	48
Infoabende an anderen Hochschulen	7	18	8	6	8
Infoveranstaltungen mit externen Partnern	7	9	18	25	14
sonstige	19	23	19	8	18

Online-Erhebung HIS-HF Erhebung berufbegleitender und dualer Studienangebote

rung und oft auch einschlägige Berufserfahrung mit; zudem liegen beratungsrelevante Schnittstellen zur beruflichen Aus- und Fortbildung – zumindest unter den derzeitigen Randbedingungen – eher beim Bachelorstudium. Deshalb ist die geringere Nutzung der vier genannten Infor-

Tab. 5.15 Formen der Beratung und Information für Interessent(inn)en an Zertifikatskursen (in %)

Formen der Beratung und Information	Staatl. Uni	Priv. Uni	Staatl. FH	Priv. FH	Insgesamt
Ausführliche Informationen im Internet	95	100	94	100	96
Beratungshotline	24	73	42	37	32
Persönliches Beratungsgespräch an der Hochschule	47	97	74	43	55
Test zur Selbsteinschätzung der Fähigkeiten (Self-Assessment)	1	0	1	14	3
Tag der offenen Tür	8	77	18	39	18
Präsentation auf Messen	16	70	35	16	23
Probestudium	0	3	0	1	0
Schnupperkurse	6	13	15	18	10
Infoabende für Firmen	1	7	5	26	6
Infoabende in der eigenen Hochschule	11	10	29	40	20
Infoabende an anderen Hochschulen	1	0	3	16	4
Infoveranstaltungen mit externen Partnern	3	0	6	13	4
Sonstige	19	57	19	1	17

Online-Erhebung HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

mations- und Beratungsformen hier durchaus plausibel. Dennoch fällt auf, dass sie bei Masterangeboten der Hochschulen in privater Trägerschaft ein größeres, zum Teil sogar erheblich größeres Gewicht haben als bei staatlichen Hochschulen.

Zertifikatskurse

Fast alle Informations- und Beratungsformen werden für Zertifikatskurse mit Abstand seltener genannt als für die Bachelor- und Masterstudiengänge. Nur die *Internetpräsentation* spielt auch hier durchweg eine ebenso unverzichtbare Rolle (s. Tab. 5.15). Ähnlich wie bei den Masterstudiengängen wird eine ganze Reihe von Informations- und Orientierungsangeboten von Hochschulen privater Träger häufiger genutzt als von den staatlichen Einrichtungen. So sind *persönliche Beratungsgespräche* bei Zertifikatsangeboten der privaten Universitäten mit 97 Prozent quasi obligatorisch, an staatlichen Universitäten liegt der Anteil bei weniger als der Hälfte der Kurse. Mit geringerem Abstand zeichnet sich bei Fachhochschulkursen ein vergleichbares Bild ab – allerdings hier zugunsten der staatlichen Fachhochschulen. Auch die Einrichtung von *Beratungshotlines*, *Tagen der Offenen Tür* und *Präsentationen auf Messen* sind signifikante Merkmale der Angebote privater Universitäten. Extensiver als andere unterrichten private Fachhochschulen interessierte Studienaspirant(inn)en und Firmen über ihr Kursangebot in speziellen Informationsveranstaltungen. Insgesamt nutzen private Hochschulen das Spektrum an verschiedenen Formen der Information und Beratung häufiger und breiter als staatliche Hochschulen.

5.3.2 Beratungsfelder und -formen während des Studiums

Zu erkennen, welche Beratungsbedarfe bei berufsbegleitend Studierenden vorliegen, ist nicht trivial. Präsenzzeiten dieser Gruppe an der Hochschule dürften sehr stark auf Lehrveranstaltungen und Wissensaneignung konzentriert sein. Eine typische studentische Lebenswelt ist für den Großteil der berufsbegleitend Studierenden nicht existent. Auch für viele „Normalstudierende“ sind die Freiräume kleiner geworden. Solche studentischen Freiräume der Selbstorganisation konnten und können hilfreich sein, individuelle Probleme innerhalb studentischer Millieus oder durch Nutzung der institutionalisierten Beratungsangebote anzugehen und mit relativ geringem Risiko auch einmal ein Semester lang statt Klausuraufgaben persönliche Probleme zu lösen. Umso mehr bedarf es für berufsbegleitend Studierende angesichts der vielfältigen Beanspruchungen in Beruf, Familie und Studium eines Studienumfeldes, das in der Lage ist, auftretende Schwierigkeiten aufzufangen und zur Lösung beizutragen. Es kann davon ausgegangen werden, dass es bestimmte typische Schwierigkeiten gibt, mit denen berufsbegleitend Studierende konfrontiert sein können:

- *Fachliche Schwierigkeiten* im Studium können verschiedene Ursachen haben: Defizite in propädeutischen Wissensbereichen, zu großes Lehrtempo, Didaktik- und Methodikmängel, aber auch mangelnde Eignung für das gewählte Studium. Bei der Beratung über fachliche Aspekte des Studiums geht es nicht allein um Schwierigkeiten, sondern auch um Orientierungshilfen hinsichtlich der Verfolgung sinnvoller fachlicher Schwerpunkte und Spezialisierungen.
- *Organisatorische Probleme* der Bewältigung der Anforderungen können aus Ersterem folgen, können aber auch in einem unzureichend ausgebildeten Lernmanagement bei den berufsbegleitend Studierenden liegen; dieses Problem ist aus traditionellen Studienangeboten alt bekannt, verschärft sich aber aufgrund des häufig sehr engen Zeitbudgets und der Mehrfach-

beanspruchung von berufsbegleitend Studierenden. An dieser Stelle ist mit hoher Wahrscheinlichkeit besonders das Coaching in der Studieneingangsphase gefragt.

- Die o. g. Probleme können in *persönliche Krisen* einmünden, die mit Gefühlen der Überforderung und Selbstzweifeln ein hohes Abbruchrisiko darstellen. Das Deutsche Studentenwerk erklärt die Unverzichtbarkeit entsprechender Beratungsangebote mit dem Ziel: „die Eigenständigkeit der Studierenden zu fördern und ihnen in Krisensituationen eine Fortführung des Studiums oder einen Abschluss zu ermöglichen" (Deutsches Studentenwerk 2006). Unter Qualitätsgesichtspunkten ist es zu allererst wichtig, dass die Schwelle, ggf. psychologische Beratung in Anspruch zu nehmen, seitens des Anbieters möglichst niedrig gehalten wird. Das betrifft für berufsbegleitend Studierende die Erreichbarkeit der Angebote wie auch die Unterstützung, persönliche Skrupel zu überwinden, entsprechende Angebote bei Bedarf auch zu nutzen.
- Informationen über die berufliche Anschlussfähigkeit des angestrebten Abschlusses und über weitere Perspektiven der Qualifizierung sind heute bei outcome-orientierten Studienangeboten Bologna- und Akkreditierungsstandard, jedoch noch längst nicht selbstverständlich. Für berufsbegleitend Studierende ist die Umsetzung dieser Standards in individuelle *Orientierungshilfen für die weitere Karriere* besonders wertvoll, weil gerade für sie ein klares mit dem erfolgreichen Studienabschluss verfolgtes Ziel ein entscheidender stabilisierender Faktor des goal-commitment ist.

Diese vier Problem- bzw. Beratungsfelder wurden im Rahmen der Online-Erhebung bei den Verantwortlichen für die Studienangebote erfasst. Es sind Angebote der fachlichen Studienberatung, der Beratung zur Studienorganisation, der psychologischen Beratung und der Karriereberatung. Von Interesse war auch, welche Formen bzw. Kanäle der Beratung für die berufsbegleitend Studierenden zur Verfügung stehen.

Die IuK-Technologien bieten heute zumindest für den Einstieg in intensivere Beratung oder für die Befriedigung von Informationsbedarfen die Chance zu einer nicht ortsgebundenen Unterstützung, sei es in Form von *Telefonhotlines*, durch *E-Mail-Services* oder weitere Möglichkeiten. Für Fernstudienangebote und für Studienangebote, in denen Präsenzzeiten am Hochschulort stark auf die Fachveranstaltungen konzentriert sind, können internetgestützte Beratungsangebote von Vorteil sein, während individuelle Hilfen bei komplizierten Problemen vermutlich eher den *direkten persönlichen Beratungskontakt* erfordern. Es dürften also bei reinen Fernstudienangeboten nicht in jeder Hinsicht dieselben Beratungs- oder Coachinginstrumente greifen, wie für Studierende, deren Studium hohe Präsenzanteile aufweist. Eine Verbindung von fachlichem Coaching und Beratung können *Tutorien* herstellen, die zum Teil auch internetgestützt angeboten werden. In der Online-Befragung wurde nach dem Angebot dieser vier Beratungsformen (Telefonhotline, E-Mail-Service, Tutorium und persönliches Beratungsgespräch) gefragt.

Beratungsfelder

Die Verfügbarkeit von Beratungsangeboten, die sich auf die verschiedenen Problemfelder beziehen, unterscheidet sich bei berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen kaum. Bei den meist kürzeren Zertifikatskursen scheint die Dichte des Beratungsangebots etwas geringer, was sicherlich darin begründet ist, dass es für Teilnehmer(innen) an Zertifikatskursen keinen so großen Bedarf an unterstützenden Maßnahmen gibt.

Bei allen drei Studienformaten dominieren *die fachlichen und die studienorganisatorischen Beratungen*. Für diese beiden Beratungsfelder sind deshalb auch keine spezifischen Unterschiede nach Anbietern, Fachrichtungen oder Studienformen erkennbar.

Für rund drei Viertel der Bachelor- und Masterstudiengänge wird auch *Karriereberatung* angeboten – für Masterstudiengänge etwas häufiger als für Bachelorangebote. Deutlicher als bei Masterstudiengängen ist das Angebot von Karriereberatung beim berufsbegleitenden Bachelorstudium davon abhängig, ob es sich um ein Präsenz- oder Fernstudium handelt. Präsenzstudiengänge bieten in diesem Beratungsfeld deutlich mehr:

	Karriereberatung		
	Fernstudium	Präsenzstudium	Mischform
Bachelor	39 %	86 %	79 %
Master	72 %	83 %	74 %

Bei Masterstudiengängen erscheint Karriereberatung auch je nach Hochschulart unterschiedlich stark verankert zu sein: Private und staatliche Fachhochschulen bieten diesen Service nahezu durchweg an (zwischen 85 % und 90 %), während bei knapp einem Drittel der universitären berufsbegleitenden Masterstudiengänge Karriereberatung nicht vermerkt wird.

Auch einer deutlichen Mehrheit der Zertifikatskurse (62 %) ist diese Option der Karriereberatung zur Seite gestellt. Bei Zertifikatskursen steht Karriereberatung für Fernkursteilnehmer(innen) häufiger bereit als für Nutzer(innen) von Präsenzangeboten (70 % vs. 60 %). Darüber hinaus sind Fachhochschulangebote und Angebote privater Träger häufiger mit Karriereberatungsangeboten ausgestattet als Kursangebote an Universitäten und in staatlicher Trägerschaft.

Psychologische Beratungsangebote nehmen unter den vier Beratungsfeldern den geringsten Umfang ein. Nur für gut über die Hälfte der Bachelor- und Masterstudiengänge (58 % und 55 %) und weniger als ein Drittel der Zertifikatskurse steht den Studierenden nach Auskunft der jeweils Verantwortlichen auch ein psychologisches Beratungsangebot bereit. Es wird für Masterstudierende an privaten Universitäten und Fachhochschulen häufiger genannt als für Studierende an staatlichen Hochschulen:

	Psychologische Beratung	
	Universität	Fachhochschule
Privat	57 %	80 %
Staatlich	40 %	60 %

Beratungsformen

Bei berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen gibt es eine über alle Beratungsfelder hinweg gleiche Rangfolge der Häufigkeit verschiedener Formen der Beratung (s. Tab. 5.16). Sehr deutlich ragen Angebote zu *persönlichen Beratungsgesprächen* heraus: Für mehr als 90 Prozent der Bachelor- und Masterstudiengänge sind Gelegenheiten zum persönlichen Gespräch über fachliche oder studienorganisatorische Fragen eingerichtet, für Studierende von 70 Prozent der berufsbegleitenden Studiengänge gibt es Gesprächsmöglichkeiten zur Karriereberatung. Für weniger als die Hälfte der Studiengänge notieren die Befragten auch die Möglichkeit zu psychologischen Einzelberatungen. Durchweg geringer liegen diese Gesprächsangebote bei Zertifikatskursen.

Tab. 5.16 Formen der Beratung für Studierende berufsbegleitender Studienangebote (in %)

Formen der Beratung	Fachliche Beratung	Beratung Studien-organisation	Psychologische Beratung	Karriere-beratung
Bachelor	**99**	**100**	**58**	**72**
darunter				
- Tutorium	48	21	1	7
- Persönliche Beratungsgespräche	96	98	46	70
- Telefonservice/Hotline	61	67	20	32
- E-Mail-Service	77	73	21	42
- Sonstige	13	8	15	12
Master	**98**	**98**	**55**	**79**
darunter				
- Tutorium	31	18	3	7
- Persönliche Beratungsgespräche	91	93	42	70
- Telefonservice/Hotline	65	77	19	37
- E-Mail-Service	83	83	20	42
- Sonstige	17	11	14	14
Zertifikatskurse	**94**	**89**	**30**	**62**
darunter				
- Tutorium	19	8	0	42
- Persönliche Beratungsgespräche	81	74	26	46
- Telefonservice/Hotline	53	64	12	33
- E-Mail-Service	74	75	10	35
- Sonstige	13	11	2	2

Online-Erhebung HIS-HF Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote

An zweiter Stelle steht jeweils die Einrichtung von *E-Mail-Services,* die ebenfalls in erster Linie zur Beantwortung von fachlichen und/oder studienorganisatorischen Fragen eingerichtet sind. Gleiches trifft für die Möglichkeit Ratsuchender zu, sich über eine *Telefonhotline* an die Hochschule zu wenden. Relativ selten werden *Tutorien* im Kontext von Beratungsangeboten genannt; bei Zertifikatskursen fällt allerdings eine vergleichsweise große Verbreitung dieses Instruments speziell zur Karriereberatung auf. Neben diesen vier Beratungsformen gibt es eine Reihe seltener zur Anwendung kommender Formen, die nicht im Detail ausgewiesen sind.

Eine wichtige Form der „Beratung", die im Feld berufsbegleitender Studiengänge, aber auch bei traditionellen grundständigen Studiengängen nicht hoch genug eingeschätzt werden kann, sind Internetforen, Chaträume u. Ä., in denen Studierende Probleme, Fragen und Lösungen unter sich und ggf. mit Lehrenden austauschen können. Da solche Foren nur zum Teil institutionell verankert und nicht selten selbstorganisiert sind, ist diese Art der gegenseitigen Vernetzung von Studierenden hier nicht explizit erfragt worden. Allerdings finden sich zahlreiche Angaben unter

der Kategorie „Sonstige", die auf Beratungsangebote im Rahmen entsprechender moderner elektronischer Kommunikationsplattformen und der Möglichkeiten des E-Learning hinweisen. Typische Angaben im Fragebogen zur fachlichen und studienorganisatorischen Beratung sind u. a.:

- *E-Learning-Plattform mit Diskussionsforen, Web-Konferenzen, Online-Lernplattformen, Informations- und Kontaktplattform, Videokonferenz, Chat, Blog, Skype, Online-Tutorium, Online-Sprechstunde, virtuelles Klassenzimmer, Kommunikationsplattform mit Chatfunktion.*

Für die Karriereberatung werden als typische sonstige Beratungsformen genannt:

- *Career Center/Service, Beratung im Unternehmen/in der Wirtschaft, Kontakt zu Alumni, Netzwerkpflege, Potenzialanalysen, Praktika, Seminare, Mentoring-Programme, Jobbörsen.*

Was die psychologischen Beratungsangebote betrifft, so wird sehr häufig auf

- *die psychosozialen Beratungsdienste der Studentenwerke* oder in geringerer Zahl auf die *Vermittlung von Psycholog(inn)en* verwiesen.

Weitere genannte Angebote sind u. a.:

- *Studiencoaching, Supervision, Mentoring, Praxisberatung in Kleingruppen/Tandems, Vertrauensdozent.*

In der Gesamtschau der angebotenen Beratungsformen fallen zwei Merkmale der Studienangebote auf: Für Studienangebote an privaten Fachhochschulen sind die verschiedenen Angebotsformen oft überdurchschnittlich häufig genannt. So wird z. B. bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen an privaten Fachhochschulen Karriereberatung deutlich häufiger im Rahmen von Tutorien (29 % vs. 7 %), von telefonischer Beratung (54 % vs. 37 %) und durch E-Mail-Service (61 % vs. 42 %) angeboten als im Durchschnitt. Ähnliches zeigt sich für Bachelorstudiengänge und besonders für Zertifikatskurse – bei letzteren in allen vier Beratungsfeldern.[50]

Die zweite Auffälligkeit liegt in der Verteilung der Beratungsformen auf verschiedene Fachrichtungen: Tutorien, E-Mail-Services und die unter der Kategorie „Sonstiges" dominanten Internetforen sind in den berufsbegleitenden Studienangeboten der Fachrichtung Mathematik/Informatik deutlich häufiger vertreten als im Durchschnitt.

5.3.3 Fazit Information, Beratung, Coaching

Der Bedarf an Beratung, Information und Unterstützung von Interessierten an und Studierenden von berufsbegleitenden Studienangeboten ist vielleicht nicht größer, aber in mancher Hinsicht anders als bei traditionellen Studierenden. Die Entscheidungsfindung für ein solches Studium ist häufig mit Fragen und persönlichen Unsicherheiten verknüpft. Hochschulen bieten dafür **Information und Beratung für Studieninteressierte** in unterschiedlichster Form. Neben der obligatorischen Präsentation im Internet können Studierende meist persönliche Beratungsgespräche in Anspruch nehmen. Ausbaufähig erscheinen hingegen Angebote zur Selbsteinschätzung der Studieninteressierten, z. B. in Form von Tests, die Hochschulen eher selten anbieten.

[50] Diese Befunde können verschieden interpretiert werden; über die Qualität der Beratung sagen sie nicht allzu viel aus. Private Einrichtungen dürften im Durchschnitt über mehr Marketingerfahrung verfügen als staatliche und sich insofern der Wertigkeit guter Beratungsangebote sehr bewusst sein. Zugleich aber stehen sie vermutlich stärker als staatliche Einrichtungen unter dem Druck des Nachweises hoher Studienerfolgsquoten, sodass Beratung, Information und Coaching dort nicht nur eine „Überlebensfunktion" für Studierende im Studium, sondern auch für die privaten Anbieter selbst haben.

Die Unterstützung von berufsbegleitend Studierenden während des Studiums kommt ebenfalls eine große Bedeutung zu, da diese oft andere Formen des Lernens gewohnt sind. Ein Wechsel aus mehreren Jahren Berufstätigkeit in die formalen Lernstrukturen eines Studiums ist sicher mit anderen Herausforderungen verknüpft als der direkte Übergang vom Gymnasium an die Hochschule. **Beratungsmöglichkeiten für Studierende** berufsbegleitender Studiengänge sind meist vorhanden. Fachliche und studienorganisationsbezogene Beratung stehen in fast allen Studiengängen in unterschiedlichen Formen zur Verfügung. Beratung bezogen auf den künftigen Karriereweg und Beratung bei psychischen Überforderungen können ebenfalls mehrheitlich in Anspruch genommen werden. Ob diese Angebote ausreichend und niedrigschwellig ausgebaut sind, kann auf der Basis dieser Studie nicht festgestellt werden.

5.4 Bereitstellung maßgeschneiderter Studienangebote

Unter maßgeschneiderten Studienangeboten sind ganze Studiengänge oder Module zu verstehen, die auf spezielle Bedarfe von Betrieben zugeschnitten sind. Die Einrichtung solcher Angebote stellt für Hochschulen, die ein traditionelles Verständnis akademischer Systemziele in der Lehre haben, mehrere Herausforderungen dar: Einerseits bedeutet die Entwicklung von maßgeschneiderten Studienangeboten eine Investition von Zeit, Personal, Infrastruktur und finanziellen Mitteln. Einen maßgeschneiderten Studiengang zu gestalten, erfordert also nicht geringe Ressourcen. Andererseits ist nicht immer gesichert, dass es eine über die Zeit stabile Nachfrage nach solchen extra entwickelten Angeboten seitens der Betriebe gibt, die diese Investition als lohnenswert erscheinen lassen. Eine weitere Herausforderung liegt in dem Spannungsfeld, das sich zwischen dem Bedarf von Betrieben an Anpassungsqualifikationen auf der einen und dem Anspruch der Hochschule auf wissenschaftliche Bildung auf der anderen Seite auftut. Hochschulen verstehen sich im traditionellen Verständnis ihrer lehrbezogenen Ziele nicht als Schulungseinrichtung. Gleichwohl bieten solche direkten lehrbezogenen Kooperationen mit Betrieben den Hochschulen in vielen Fachgebieten große Chancen, Anregungen und Impulse für Lehre und Forschung aufzunehmen.

Die Erhebung des Angebots an maßgeschneiderten Studienangeboten erfolgte über die Online-Befragung. Die hier interessierende Frage war, wie viele und welche Hochschulen derartige curricular maßgeschneiderte Studien auf Anfrage von Arbeitgebern anbieten.

Von zwei Dritteln der Universitäten und etwas mehr als 60 Prozent der Fachhochschulen, die berufsbegleitend ausbilden, ist die Möglichkeit der Entwicklung maßgeschneiderter Studienangebote genannt worden. Die vergleichsweise kleine Zahl privater Hochschulen ist in dieser Hinsicht besonders aktiv. 85 Prozent von ihnen tragen entsprechende Studienkonzepte. Diese sehr deutlichen Unterschiede zu staatlichen Hochschulen lassen sich aus einer hohen Affinität vieler dieser Einrichtungen zu großen Unternehmen erklären.

Es gibt unter diesen Studienangeboten nicht allein die großen, zu akademischen Graduierungen führenden Formate. 43 Prozent der Hochschulen bieten nach Auswertung der Online-Befragung maßgeschneiderte Studien ausschließlich als Module an, weitere 40 Prozent sowohl in Form einzelner Module als auch als Studiengänge, zwölf Prozent der Hochschulen haben sich in diesem Angebotssegment allein auf komplette maßgeschneiderte Studiengänge verlegt. Fachhochschulen tendieren deutlich mehr zum Angebot entsprechender Studiengänge als Universitäten.

Die Verbreitung maßgeschneiderter Studien an einzelnen Hochschulen lässt sich anhand der Anzahl der Fachrichtungen darstellen, in denen solche angeboten werden.

Bei gut einem Drittel (36 %) der Anbieter maßgeschneiderter Studienmöglichkeiten wird nur eine Fachrichtung genannt, 46 Prozent bieten entsprechende Studien in zwei bis fünf Fachrichtungen an, 18 Prozent der Hochschulen haben für mehr als fünf Fachrichtungen maßgeschneiderte Angebote konzipiert. Bei staatlichen Universitäten ist das angebotene Fächerspektrum an maßgeschneiderten berufsbegleitenden Angeboten mit durchschnittlich 4,4 Fachrichtungen pro Hochschule deutlich größer, als an privaten Universitäten (3,0). Darin kommt das vergleichsweise breite Spektrum an Studienmöglichkeiten an staatlichen Universitäten zum Ausdruck. Zwischen privaten und staatlichen Fachhochschulen sind bei einer durchschnittlichen Zahl der Fachrichtungen mit maßgeschneiderten Studienangeboten von jeweils 2,5 keine Unterschiede erkennbar.

Das Ergebnis der Befragung zur Einrichtung maßgeschneiderter Studienangebote kann durchaus als Dialog- oder Kommunikationsangebot der Hochschulen verstanden werden. Wenn Betriebe auf Hochschulen zugehen und einen Bedarf an Weiterbildung zum Ausdruck bringen, besteht bei fast jeder zweiten Hochschule mit berufsbegleitendem Studienangebot eine prinzipielle Kooperationsbereitschaft, entsprechende Studienangebote einzurichten. Vielleicht liegen hier Potenziale in der Zusammenarbeit von Hochschule und Wirtschaft, die nur noch eines Anstoßes bedürfen, um in die Tat umgesetzt zu werden.

6 Perspektiven: Qualität, Handlungbedarfe, Forschungsdesiderate

Jenseits der Beschreibung der Größenverhältnisse und der Charakteristika berufsbegleitender Studienangebote, die die vorliegende Studie hauptsächlich darstellt, hängt an dem Thema neuer, berufsbegleitender Studienformate eine ganze Reihe von Fragen, die für die künftige Gestaltung des lebenslangen Lernens auf Hochschulniveau von entscheidender Bedeutung sind: Was kennzeichnet ein *gutes* berufsbegleitendes Studienangebot? Wie kann Qualität in diesem Bereich definiert, erreicht und verbessert werden? Welche Handlungsbedarfe auf politischer und struktureller Ebene bestehen und welche bildungspolitischen Implikationen haben diese neuen Studienformate? Welche Fragen stellen sich der Hochschulforschung hinsichtlich dieses neuen Bereichs des Hochschulwesens? Wo gibt es Entwicklungsbedarfe, die die Umsetzung berufsbegleitender Studienformate erleichtern können? Die erhobenen Daten können zur Beantwortung dieser Fragen nur ein quantitatives Raster beisteuern. Ein direkter Bezug zwischen den erhobenen Daten und der Qualität der Studienangebote ist aus den Daten nur schemenhaft erkennbar. Dennoch ermöglichen die Vielfalt der erfassten Angebote und die Klassifizierungen einen Blick auf qualitätsrelevante Dimensionen, auf Probleme, die strukturelle Ursachen haben und nicht zuletzt auf offene Forschungsfragen, die sich an die Projektergebnisse anschließen.

6.1 Qualität berufsbegleitender Studienangebote

Die Bestandsaufnahme der berufsbegleitenden Studienangebote hatte nicht das Ziel einer Qualitätsanalyse. Dennoch sind im Zuge der Erhebungen und Auswertungen einige qualitätskritische Bereiche offenbar geworden, die es Wert sind, einer näheren Betrachtung unterzogen zu werden. Sie soll einige wichtige Bereiche identifizieren und Fragen formulieren, die helfen können, Kriterien eines guten berufsbegleitenden Studiums zu entwickeln. Zu einem Teil ist Qualität für separate Bereiche von Studienangeboten definierbar, oft werden Aspekte des Studiums aber erst dadurch hochwertig, dass sie sich in ein stimmiges Ganzes des Studienangebotes einfügen.

Seit etlichen Jahren wird Qualität im Rahmen von Lehr- und Lernangeboten und -prozessen anhand unterschiedlicher Konzepte diskutiert (HRK 2007). Was weithin fehlt, sind fundierte empirische Analysen über die Wirksamkeit von Qualitätskonzepten im Bereich der Hochschule und besonders im Bereich berufsbegleitender Studienangebote. Gute Analysen sind methodisch außerordentlich komplex, weil sie nicht nur die verschiedenen Ziele und Profile in den Blick nehmen müssen, sondern auch die Effekte von Qualitätssicherungsmaßnahmen von anderen Einflüssen auf die Qualitätsentwicklung analytisch isolieren müssen.

Das leitende oder bestimmende Ziel der Qualitätsentwicklung bei berufsbegleitenden Studienangeboten kann nur im Studienerfolg liegen – wie weitreichend Studienerfolg auch immer verstanden wird, als Erreichen eines akademischen Abschlusses, als Realisierung eines Qualifizierungszieles oder auch als erfolgreiche Verwertung der erlangten Kompetenzen und Abschlüsse.

Qualitätsgrundlagen

Wenn Studienerfolg ein entscheidender Maßstab für Qualität ist, dann scheinen dafür zwei wesentliche Grundvoraussetzungen notwendig zu sein:

a) Das **Commitment der hochschulischen Akteure** zur Einrichtung bzw. Fortentwicklung eines hochwertigen Angebotes an berufsbegleitenden Studienmöglichkeiten: Qualität ist ohne ein gemeinsames Selbstverständnis der wichtigen Akteure nicht zu erzielen. Die Konsensbildung bedarf einer strategischen Hochschulentwicklungsplanung für den Ausbau eines entsprechenden Angebotsprofils und kann durch die Entwicklung verbindlicher Zielvereinbarungen herbeigeführt werden. Das Commitment der hochschulischen Akteure muss sich auch auf die jeweiligen Partnerinstitutionen (also Weiterbildungsträger, Partnerhochschulen oder Betriebe) erstrecken.

b) **Bindung der Studierenden**: Eine zweite, ganz besonders für die Klientel berufsbegleitender Studienangebote entscheidende Voraussetzung für den Studienerfolg ist die Präsenz von Strukturen und Kontexten, die die Bindung der Studieninteressierten bzw. Studierenden an das Studium und das Studienziel in verschiedener Hinsicht sichern. Die Bedeutung der Herstellung von Bindung gerade für die sehr heterogene Klientel berufsbegleitender Studienformate erscheint unmittelbar plausibel, wenn man nur einige besondere Kontextbedingungen dieser Gruppe berücksichtigt, wie das begrenzte Zeitbudget, die in der Regel begrenzte Mobilität, die zu investierenden finanziellen Mittel, die notwendigen Einbußen an Privatleben und die unterschiedlichen Kompetenzprofile der Studieninteressierten.

Man kann zwischen vier Arten von Bindung oder Integration der Studierenden an bzw. in das Studium unterscheiden[51]:

- **Akademische Bindung** (*academic commitment*): Sie beschreibt die Identifikation mit den intellektuellen Anforderungen und akademischen Werten des Studiums und der Hochschule. Hochschulische Studienangebote werden in aller Regel auch bei praxisbezogenen berufsbegleitenden Formaten nicht auf die Realisierung akademischer Werte verzichten können, wenn sie nicht als reine Schulungsveranstaltungen fungieren sollen. Studierende werden dann erfolgreich sein, wenn es ihnen gelingt, sich mit den Werten zu identifizieren, die die Hochschule zur Hochschule machen: hohe intellektuelle Anforderungen, kognitive Rationalität, theoriegeleitetes Denken, Reflexivität, wissenschaftliche Seriosität etc.. All das steht keineswegs im Widerspruch zu einem wohlverstandenen Praxisbezug.
- **Soziale Bindung** (*social commitment*): Tinto (1975) betrachtet soziale Bindung als Intensität der Interaktion Studierender mit ihren Kommiliton(inn)en und Dozent(inn)en. Soziale Bindung spielt besonders dann eine wichtige Rolle, wenn es sich um Studienangebote handelt, bei denen persönliche und soziale Kontakte zu Mitlernenden und Lehrenden nicht selbstverständlich und extensiv gewährleistet sind und wenn das Studienengagement in Konkurrenz zu anderen Lebensbereichen wie der Erwerbsarbeit oder der Familie steht. Soziale Bindung kann den Ansporn und das Durchhaltevermögen stärken, das angestrebte Studienziel zu erreichen.
- **Zielbindung** (*goal commitment*): Sie beschreibt den Grad, in dem sich Studierende einem Bildungs- oder Berufsziel widmen. Die Begeisterung oder zumindest der Wille zum Durchhalten eines berufsbegleitenden Studiums und das Festhalten am Studienziel werden durch eine Reihe von externen – also familiären, finanziellen oder betrieblichen – Belastungen nicht selten auf harte Proben gestellt. Verliert dieser Wille an Übergewicht, besteht die Gefahr, dass das Stu-

[51] Die hier beschriebenen vier Bindungstypen folgen dem theoretischen Modell von Tinto (1975). Die empirische Grundlage war zwar die US-amerikanische Campus-Universität, die theoretischen Grundlegungen sind aber weitgehend auf die hier beschriebenen Studienformate übertragbar.

dienengagement erlahmt und ein Studienabbruch wahrscheinlicher wird. Wesentliche Bedingungen für die Herstellung und Sicherung von Zielbindung liegen u. a. in der Perspektivsicherheit, das angestrebte Studienziel und die damit verbundenen weitergehenden Ziele erreichen zu können.

- **Institutionelle Bindung** (*institutional commitment*): Hierbei handelt es sich um die Identifikation mit der Institution. Insbesondere dort, wo es sich um Angebote handelt, die eng mit den beruflichen Aufgaben und Anforderungen verzahnt sind, ist die institutionelle Bindung nicht allein auf die Hochschule bezogen, sondern erstreckt sich auch auf den Betrieb. Für die Hochschule wird diese Bindung auch nach erfolgreichem Studium zum Kapital: zum einen, weil erfolgreiche Absolvent(inn)en das beste und kostengünstigste Marketing betreiben, zum anderen, weil eine über das Studium hinaus wirkende Bindung an die Hochschule Feedback und Anregungen aus der Berufswelt ermöglichen, die der Weiterentwicklung der Studienangebote dienen können. Entsprechendes gilt auch für Betriebe, wenn sie einen erkennbaren Anteil am Studienerfolg haben.

Die Erkenntnisse der Studierendenforschung verweisen auf Wechselwirkungen zwischen diesen vier Aspekten im Positiven wie im Negativen: sofern sich eine der genannten Bindungsformen nicht hinreichend entwickelt, kann dies dem übergeordneten Ziel des Studienerfolgs abträglich sein. Ein qualitativ hochwertiges Konzept für ein berufsbegleitendes Studienangebot setzt auf die Entwicklung angemessener Instrumente zur Sicherung des Studienerfolgs.

Qualitätskriterien des Akkreditierungsrates

Der Akkreditierungsrat hat im Jahr 2009 Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen veröffentlicht, die unter Berücksichtigung der jeweiligen Anforderungen auch auf Studiengänge „mit besonderem Profilanspruch“ – und damit für berufsbegleitende Studienangebote – anzuwenden seien (Akkreditierungsrat 2009). Diese genannten Kriterien sind insbesondere:

- ein schlüssiges Studiengangskonzept (z. B. in Bezug auf Zugangsvoraussetzungen, Auswahl und Anrechnung),
- die Orientierung des Studiengangskonzepts an den Qualifikationszielen,
- die konzeptionelle Einordnung des Studiengangs in das Studiensystem (Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, ländergemeinsame und landesspezifische Strukturvorgaben für die Akkreditierung),
- Studierbarkeit,
- Prüfung,
- Ausstattung,
- Transparenz und Dokumentation,
- Qualitätssicherung und Weiterentwicklung,
- Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit.

Was der „besondere Profilanspruch“ berufsbegleitender Studienangebote im Einzelnen ist und wie dieser sich in der Qualitätssicherung niederschlagen soll, hängt von den verschiedenen Formaten ab. Die besondere Herausforderung besteht darin, dass bei berufsbegleitenden Angeboten die Interessen, die Anforderungen, die Reichweite und die Ziele stärker als bei traditionellen grundständigen Vollzeitstudien variieren. Es handelt sich also um eine Vielfalt von Profilen, die alle eine Berechtigung und Plausibilität haben mögen, die aber hinsichtlich der erforderlichen

qualitätssichernden Maßnahmen nicht ohne Weiteres mit der gleichen Elle gemessen werden können. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sollten sich daher an den Besonderheiten der jeweiligen Formate orientieren.

Im Folgenden soll die Aufmerksamkeit auf einige Qualitätsaspekte gelenkt werden, die aus der Perspektive der potenziellen Studieninteressent(inn)en und der Studierenden besonders wichtig erscheinen.

6.1.1 Die Sichtbarkeit und Transparenz der Angebote im Vorfeld von Bildungsentscheidungen

Fragen und Zweifel von Berufstätigen hinsichtlich weiterer Studienambitionen liegen auf der Hand: In welchem Fachgebiet brauche ich eine Weiterbildung? Wer ist der richtige Anbieter? Habe ich genügend Vorkenntnisse? Werde ich die Studienanforderungen neben Beruf und Familie bewältigen? Können mir vorhandene Kompetenzen angerechnet werden? Welche Mobilitätsanforderungen stellt das Studienangebot? Was kostet ein berufsbegleitendes Studium? Wie kann ich das finanzieren? Welche Abschlüsse kann ich erlangen? Welche weiterführenden Anschlüsse gibt es ggf. an das Studienprogramm? An wen kann ich mich mit all diesen Fragen wenden? Dies sind Fragen, die für Berufstätige mit Studieninteresse meist sehr viel relevanter sind als für studienberechtigte Schulabgänger(innen).

In den Regeln zur Akkreditierung ist der Qualitätsaspekt der Sichtbarkeit und Transparenz der Angebote nur relativ allgemein erwähnt. Unbestreitbar ist die Sichtbarkeit der Angebote für die hier in Frage kommende Klientel von allergrößter Bedeutung, *bevor* eine Entscheidung für oder gegen ein berufsbegleitendes Studium fällt. Gute Sichtbarkeit ist verbunden mit Transparenz; dies schafft Vertrauen und ist der erste Schritt zur institutionellen und akademischen Bindung - von Studieninteressierten. Alle wichtigen Informationen sollten also leicht verständlich und vollständig in jeder leicht zugänglicher Form verfügbar sein. In den „Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum“ gibt es dazu eine klare Anforderung:

„Bei der Erfüllung ihrer öffentlichen Rolle sind Hochschulen verpflichtet, Informationen zu den von ihnen angebotenen Programmen, den im Vorfeld definierten Qualifikationszielen dieser Programme („learning outcomes“), den Abschlüssen, den Unterrichts-, Lern- und Beurteilungsverfahren und den Studienmöglichkeiten, die den Studierenden zur Verfügung stehen, zu bieten [...] Diese Informationen sollten genau, unparteiisch, objektiv und leicht zugänglich sein und nicht nur als Marketingmöglichkeit genutzt werden.“ (HRK 2006: 29f.).

„Leicht zugänglich“ bedeutet heute zu allererst **Internetpräsenz**; darüber hinaus kann Zugänglichkeit aber auch durch vernetzte Informationskanäle und Kontaktstellen bei Partnern hergestellt werden, sei es bei Betrieben, bei Weiterbildungsträgern in der Region, bei Partnerhochschulen oder bei Verbänden. Dem Internet kommt deshalb eine entscheidende Bedeutung zu, weil es im Vergleich zu anderen Informationsquellen leicht und von jedem Ort aus und zu jeder Zeit verfügbar ist. Für Berufstätige ist dieses Medium aus diesen Gründen vermutlich noch wichtiger als für studienberechtigte Schulabgänger(innen). Das Internet ist auch deshalb von überragender Bedeutung für die Orientierung von berufstätigen Studieninteressierten, weil diese Quelle zumeist als erste genutzt wird und die dort vorzufindenden bzw. nicht aufzufindenden Informationen darüber entscheiden, ob es zu einer vertieften Befassung mit dem jeweiligen Studienangebot kommt oder nicht. Für die Nutzer(innen) der Internetseiten ist es nicht entscheidend, ob eine

Information *irgendwo* auf der Homepage der jeweiligen Einrichtung vorliegt, sondern ob die benötigten Informationen übersichtlich und leicht zu finden sind.

Eine nationale internetgestützte Informationsplattform für potenzielle Studieninteressierte, die flach strukturiert ist und in der alle berufsbegleitenden Studienangebote standardisiert, übersichtlich und mit den wichtigsten Informationen und Links versehen einsehbar sind, gibt es derzeit nicht. Ein solches Ziel wird in den Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung beim BMBF formuliert (BMBF 2008: 18).

Die im Rahmen der Erhebung der berufsbegleitenden Studienangebote untersuchten 30 Weiterbildungsdatenbanken können diese Anforderungen aus verschiedenen Gründen nicht erfüllen: entweder fehlen verlässliche Prozesse zur regelmäßigen Aktualisierung oder die Datenbanken sind regional begrenzt, repräsentieren nur ein eingeschränktes Angebotsspektrum, oder sie sind im Hinblick auf wichtige Merkmale von begrenztem Informationsgehalt.

Auch die Qualität der recherchierten Internetseiten von Hochschulen lässt Wünsche offen: Wichtige Informationen fehlen häufig ganz oder sind auf verschieden tiefe Ebenen der meist institutionell und nicht nutzerorientiert gegliederten Internetauftritte der Hochschulen verteilt: So fanden sich nur bei elf Prozent der berufsbegleitenden Bachelorangebote Hinweise darauf, an welche Gruppen die Angebote adressiert sind. Bei Masterangeboten waren es immerhin 64 Prozent. Hier waren die Angaben allerdings oft recht allgemein und bezogen sich meist auf die jeweils verlangte akademische Vorqualifikation.

Die Suche nach der Beschreibung der Lernergebnisse war ebenfalls oft vergeblich. Gleiches gilt für die Transparenz der Qualitätssicherung, die schon in der Deutschlandstudie (Faulstich/Graeßner et al. 2007) bemängelt wurde.[52] Selbst der Umfang der zu erlangenden Kreditpunkte ist bei einer relevanten Zahl von Studiengängen nicht oder nur mit erheblichem Rechercheaufwand zu ermitteln.

Dies ist nur ein kurzer Eindruck vom noch vorherrschenden Halbdunkel, in dem sich Weiterbildungssuchende bewegen müssen.[53] Es gibt durchaus auch gute, nachahmenswerte Beispiele der Präsentation der Studienangebote im Internet; diese sind aber nicht die Regel. Bei den Recherchen wurde darüber hinaus festgestellt, dass auf den Internetseiten von Studienangeboten angegebene Telefonnummern zur weiteren Information häufig unbesetzt waren, keine kompetente Auskunft gegeben werden konnte oder man mehrfach weitergereicht werden musste, bis schließlich kompetente Auskunftsträger erreicht wurden. Es scheint im Bereich dieser Studienformate häufig an Ressourcen und an adäquaten und verbindlich organisatorischen Strukturen zu mangeln, was darauf schließen lässt, dass diese Angebote von den Anbietern selbst oft noch als Randerscheinungen des Studienangebotes betrachtet werden.

52 In der Studie macht nur ein Viertel der befragten Hochschulen Angaben über organisationsbezogene Systeme der Qualitätssicherung. (vgl. Faulstich/Graeßner et al. 2007: 115)

53 Die geringe Übersichtlichkeit des Angebots und die häufig zu unpräzisen Beschreibungen dessen, was potenzielle Nutzer an konkreten Lernergebnissen (Wissen, Qualifikation, Kompetenzen) zu erwarten haben, erschweren auch die Ermittlung der möglichen Nachfrage nach entsprechenden Studienangeboten. Man kann vermuten, dass sich die messbare Nachfrage deutlich erhöhen würde, wenn der Markt der Studienmöglichkeiten übersichtlicher und die einzelnen Angebote transparenter und nutzerorientierter präsentiert wären.

Welche Informationen sollten „auf den ersten Blick" bzw. ohne langwierige Suche verfügbar sein?

Als Resultat der Internetrecherche ergibt sich eine Liste von Informationen, die auf einer guten Hochschulseite ebenso wie in einer guten überregionalen Internetplattform für Studieninteressierte zur Verfügung stehen sollten:

- **Beschreibung der Studieninhalte**: Die wesentlichen Lerninhalte, d. h. vor allem der stoffliche Input, werden in einer allgemein verständlichen Sprache beschrieben.
- **Beschreibung der Lernergebnisse**: Gemeint sind hier die Kompetenzen, die sich aus einem erfolgreichen Abschluss eines Studiums, eines Moduls oder eines Kurses jeweils ergeben. Häufig finden sich hier anstatt einer Beschreibung dessen, was ein(e) Absolvent(in) *kann,* Auflistungen des zu lernenden Stoffes (s. Studieninhalte).
- **Beschreibung der Verwendungsmöglichkeiten** der erworbenen Kompetenzen: Hier können berufliche Einsatzfelder oder auf dem Gelernten aufbauende Kompetenzfelder genannt werden.
- **Aussagen zur Anschlussfähigkeit**: Die Anbieter sollten Auskunft darüber geben, ob das Studienangebot im wohlverstandenen Sinn des lebenslangen Lernens Grundlagen für weitere Bildungssequenzen bietet und wenn ja, für welche? Nach Möglichkeit sollten auch Anrechnungspotenziale aufgeführt sein (s. auch Anrechnungsmöglichkeiten und Kreditpunkte).
- **Benennung von Zielgruppen**: Es sollte beschrieben sein, für welche Gruppen (Interessierte für bestimmte Aufstiegsberufe, spezielle Berufsgruppen, Interessierte mit Migrationshintergrund, Selbständige, Senior(inn)en etc.) das Studienangebot besonders geeignet bzw. vorgesehen ist.
- **Angabe der Zugangs- und Zulassungsvoraussetzungen**: Neben der Benennung allgemeiner Studienberechtigungen (gymnasiales Abitur, FH-Reife, Zugang für beruflich Aus- und Fortgebildete) sollte beschrieben sein, ob es besondere Zulassungskriterien für den betreffenden Studiengang gibt und welche diese ggf. sind (Mindestnote, Berufserfahrung, allg. Numerus Clausus, Zugangsprüfungen, Tests, Motivationsschreiben etc.).
- **Beschreibung erforderlicher bzw. sinnvoller Vorkenntnisse und Kompetenzen**: Mit dieser Beschreibung sollen Studieninteressierte auf mögliche Defizite aber auch Stärken hingewiesen werden, die den Studieneinstieg und den Lernerfolg im Studium erschweren bzw. erleichtern. Im Falle von Defiziten sollten entsprechende Serviceangebote vorliegen (s. u.).
- **Anrechnungsmöglichkeiten vorhandener Kompetenzen**: Mit der Erwähnung von Art und möglichem Umfang von Anrechnung werden Studieninteressierte ggf. auf bereits vorhandene einschlägige Kompetenzen aufmerksam. Die Aussicht auf Anrechnung senkt die Schwelle, sich für ein berufsbegleitendes Studium zu entscheiden, weil sich der Studienaufwand verringert und Unsicherheit über die eigenen Leistungspotenziale abgebaut werden kann.
- **Zahl der erwerbbaren Kreditpunkte:** Diese Information soll Anschlussmöglichkeiten an das Studium transparent machen, z. B. bei Bachelorstudien die Möglichkeit, bestimmte Masterstudien anzuschließen.
- **Workload:** Studieninteressierte sollten ein realistisches Bild über den zu erwartenden Studienaufwand erhalten. Dazu gehört auch ein Hinweis auf unterstützende Angebote (s. Serviceangebote: z. B. Kurse in Zeitmanagement, Studienberatung etc.).

- **Studien- und Prüfungsorganisation:** Informationen darüber, ob es sich bei den jeweiligen Angeboten um Präsenz- oder Fernstudien oder ggf. eine Mischung aus beidem handelt, ob das Studium (auch) als Teilzeitangebot konzipiert ist, in welcher Form und in welchem zeitlichen Umfang und Takt ggf. Präsenzphasen stattfinden (Abendstudium, Blockstudium etc.) erlauben den Studieninteressierten, zwischen Beanspruchungen aus Beruf und Privatleben einerseits und Eingebundenheit in das Studium andererseits abzuwägen. Ob ein vorgegebener Studienaufwand (Workload) zu bewältigen ist, hängt nicht unwesentlich davon ab, wie das Studium organisiert ist; dabei ist auch der Mobilitätsaufwand zu berücksichtigen. Es sollte schließlich beschrieben sein, welche Art und Abfolge von Prüfungen das Studienangebot vorsieht.
- **Lehr/-Lernformen**: Studieninteressierten sollte zumindest eine ungefähre Vorstellung von den praktizierten Lehr- und Lernformen gegeben werden. Hierbei sollte ersichtlich sein, ob und in welcher Form E-Learning vorgesehen ist und welche weiteren Lernformen angeboten werden.
- **Studienbeiträge und Finanzierungsmöglichkeiten:** Neben der Höhe von Studienbeiträgen sollte auch erkennbar sein, wann und in welcher Form diese erhoben werden. Zu einem guten Serviceangebot gehören Hinweise auf Finanzierungsmöglichkeiten durch günstige Studienkredite, u. U. durch Arbeitgeber, Stipendien oder anderweitige Förderquellen.
- **Serviceangebote:** Einzelne Aspekte des Service, die besonders für berufsbegleitend Studierende oder Studieninteressent(inn)en hilfreich sein können, wurden bereits angedeutet. Es sollte schon auf der Ebene der Erstinformation deutlich werden, welche weiteren Service- und Beratungsangebote die Studieninteressierten bzw. Studierenden erwarten dürfen. Für Erstere sollten verfügbare vertiefende Beratungsangebote zur Entscheidungsfindung genannt sein. Im Zuge der Erstinformation sollte deutlich werden, dass Studierende mit verschiedenen zu erwartenden oder möglichen Problemen nicht allein gelassen werden und Angebote zur Unterstützung während des Studiums (Übergangshilfen, Self-Assessment, Tutorien, psychologische Beratung, Lernberatung etc.) wahrgenommen werden können.

Auf einem solchen Orientierungsangebot lässt sich eine weitere, vertiefende Beratung aufbauen.

6.1.2 Durchlässigkeit der Übergänge

Wenn die Dynamisierung der Bildungsreserven als wichtiges Ziel zur Erhaltung der Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit auch für berufsbegleitende Studienangebote Anwendung finden soll, ist die Gewährleistung horizontaler, vertikaler und struktureller Durchlässigkeit auch auf der Ebene des Zugangs bzw. der Zulassungsverfahren sowie der Anrechnungsverfahren erforderlich.

Zur vertikalen Durchlässigkeit gehört in erster Linie die Ausschöpfung der seit dem Jahr 2009 gegebenen Möglichkeiten des Studiums für beruflich Aus- und Fortgebildete ohne traditionelle schulische Studienberechtigung und die Anwendung der in Einzelfällen möglichen Prüfung des Übergangs in ein Masterstudium ohne vorherigen akademischen Erstabschluss (KMK 2009; KMK 2010).

Um die Motivation zu lebenslangem Lernen zu fördern und die Effizienz des Studiums berufsbegleitender Studiengänge zu sichern, ist horizontale Durchlässigkeit durch eine qualitätsgesicherte Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen erforderlich. Gerade für beruflich Aus- und Fortgebildete bieten sich Verfahren der Prüfung einer pauschalen Anrechnung aufgrund vorhandener Zertifikate an, die den Aufwand einer Einzelfallprüfung von Kompetenz-

äquivalenzen erübrigen. Gleichwohl ist ebenso die am Einzelfall zu prüfende Anrechnung informell erworbener Kompetenzen von Vorteil.

Mobilitätsfördernd wirkt sich auch eine Verbesserung der Anrechnungspraxis für Kompetenzen aus, die an anderen Hochschulen erworben wurden. Es geht dabei insbesondere um die Gewährleistung der Sicherheit, dass z. B. an ausländischen Hochschulen erbrachte Leistungen an der Heimathochschule akzeptiert und angerechnet werden. Eine Klärung der Anrechenbarkeit extern erlangter Leistungsnachweise sollte von Seiten der Hochschule vor Beginn eines Auslandsstudienaufenthaltes stattfinden. Behindert wird diese interinstitutionelle Anrechnung im Hochschulbereich gegenwärtig noch immer durch ein weit verbreitetes inputorientiertes Verständnis von Qualifikation, das davon ausgeht, dass nur angerechnet werden kann, was exakt dem Lehrstoff entspricht, der an der eigenen Hochschule unterrichtet wird. Eine kompetenzorientierte, die Lernergebnisse hervorhebende Beschreibung von Modulen oder Kursen und deren Anwendung bei der Anrechnung kann die Durchlässigkeit in alle Richtungen erheblich erleichtern.

6.1.3 Studierbarkeit

Die großen Herausforderungen an die Qualität von berufsbegleitenden Studienangeboten sind die Sicherung der Studierbarkeit durch ein angemessenes *Übergangsmanagement*, eine Berufstätigen gerechte *Studienorganisation* sowie die Etablierung von angemessenen *Lehr- und Lernformen*, die auf einer erwachsenengerechten *Methodik und Didaktik basieren*. Welche Maßnahmen der Qualitätssicherung geeignet und geboten sind, hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie z. B. dem Studienprofil, den Zielgruppen und den Studienvoraussetzungen der Studierenden. Ein berufsbegleitendes Masterstudium wird wegen der i. d. R. bereits vorausgegangenen Studienerfahrung der Studierenden andere Formen der Sicherung des Studienerfolgs erfordern als ein entsprechendes Bachelorstudium, zumal dann, wenn diesem unterschiedliche Lernbiographien seitens der Studieninteressierten (Abitur, berufliche Aus- und/oder Fortbildung) zugrunde liegen.

Übergangsmanagement

Das Übergangsmanagement beschreibt alle Maßnahmen, die geeignet sind, die fachliche, soziale und akademische Integration und Bindung der Studienaspirant(inn)en, insbesondere an der Schnittstelle des Studienbeginns, zu fördern.

Ein hochwertiges Übergangsmanagement wird diese Aufgabe nicht als Defizitmanagement begreifen, wie es in der Vergangenheit z. B. im Kontext der Einrichtung von Brückenkursen geschah. Es wird als eine logische Konsequenz aus der Heterogenität der Studienvoraussetzungen der Studieninteressierten und als selbstverständliche Aufgabe der Hochschule zu verstehen sein, an der Herstellung von „Studierfähigkeit“ mitzuwirken. Auf diese Weise ist die mit den gesetzlichen Grundlagen gegebene Möglichkeit eines durchlässigeren Bildungssystems praktisch zu realisieren.

Möglichkeiten der Sicherung von Grundlagenwissen wie z. B. in Mathematik oder in Fremdsprachen können ebenso wie propädeutische Kurse im Rahmen der Vernetzung von Hochschulen mit Bildungsträgern teilweise externalisiert und vor den eigentlichen Studienbeginn geschaltet werden. Dabei kämen ggf. dezentrale Angebote der Studienvorbereitung den Bedingungen berufstätiger Studieninteressierter entgegen.

Ein noch wenig genutztes Instrument sind Assessments und Selbsttests. Eignungstests haben bislang eine primär selektive Funktion. Solche Instrumente sollten aber so gestaltet sein, dass sie im Ergebnis eine konstruktiv beratende und keine abweisende Wirkung erzielen.

Die Gefahr des Scheiterns ist in der ersten Phase des berufsbegleitenden Studiums besonders groß, wenn erste Schwierigkeiten oder Veränderungen in der Lebensorganisation oder in der Bewältigung des zu lernenden Stoffes die getroffene Studienentscheidung in Frage stellen. Deshalb ist nicht nur die gute Vorbereitung auf ein Studium, sondern auch das persönliche Coaching gerade in der ersten Studienphase wichtig. Dazu erweist sich in der Praxis die Herstellung persönlicher Kontakte und Vernetzungsmöglichkeiten als wichtiges Instrument zur Sicherung der Zielbindung der Studierenden. Vor allem bei hohen Fernstudienanteilen wirkt die Möglichkeit der persönlichen Vernetzung einem Studienabbruch entgegen.

Räumliche und zeitliche Organisation

Die räumliche und zeitliche Organisation berufsbegleitender Studienangebote entscheidet mit darüber, wen das Studienangebot erreicht und wer ausgeschlossen bleibt. Das betrifft sowohl Studieninteressent(inn)en als auch potenziell interessierte Betriebe. Ein vollständig als Fernstudium organisiertes Studienangebot wird zwar vermutlich den Radius der Erreichbarkeit Studieninteressierter besonders weit ziehen, die Gefahr eines frühzeitigen Ausstiegs aus dem Studium dürfte hier jedoch auch besonders groß sein. Ein rein berufsbegleitendes Präsenzstudium wird hingegen auch in Teilzeit stark an einen engen regionalen Umkreis gebunden bleiben. Die Möglichkeiten eines regional begrenzten Studienangebots mit entsprechend hohen Präsenzanteilen sind nicht zuletzt von externen Bedingungen abhängig, wie der regionalen Wirtschaftsstruktur und Bemühungen der Einbindung regionaler Betriebe in einen Verbund von Partnern der Hochschule. Solche strategischen Überlegungen und Felderkundungen sind im Vorfeld der Entwicklung von Studienangeboten von hohem Nutzen.

Lehr- und Lernformen, Methodik und Didaktik

Unter Qualitätsgesichtspunkten entscheidet sich die Angemessenheit von Lehr und Lernformen daran, welche Lernergebnisse im Rahmen eines Curriculums beabsichtigt sind.[54] In dem Maße, in dem ein Programm auf eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung zielt, ist das Einüben spezifischer Schlüsselkompetenzen mit entsprechenden Lehr-/Lernformen zu verknüpfen. Es erscheint plausibel, dass die Ansätze, die das Erlernen von Schlüsselkompetenzen integrativ gestalten, d. h. es in die Erarbeitung des wissenschaftlichen Fach- und Methodenwissens integrieren, im Vergleich zu additiven Verfahren (im Sinne von eigenen Veranstaltungen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen ohne Einbindung in oder Anbindung an Fachveranstaltungen) effektiver und effizienter sind. Empirische Befunde weisen in diese Richtung. Da integrative Verfahren *„[...] Studierende im Fachstudium ansprechen und fordern, sind hier oftmals die wirkungsvolleren Ansätze vorzufinden, nicht zuletzt auch deshalb, weil sie bessere Lernergebnisse bei den Fachkompetenzen zeitigen, einen engen Bezug zu den fachlichen Inhalten aufweisen und sich somit die Wahrscheinlichkeit zur Anwendung von Erlerntem in der späteren beruflichen Praxis erhöht.“* (Schaeper/Briedis 2004: 58). Die genannte Analyse unterstreicht, dass z. B. Projektstudien nicht nur ein Plus an Schlüsselkompetenzen, sondern im Ergebnis auch bessere fachbezogene Kompetenzen zeitigen.

Diese für traditionelle, grundständige Studiengänge geltenden Befunde implizieren die Notwendigkeit einer Verbesserung der Hochschuldidaktik und -methodik. Für berufsbegleitende Studienangebote stellt sich die Erfordernis guter Lehre unter den besonderen Gesichtspunkten, dass die Studierenden i. d. R. älter sind als unmittelbar studierende Abiturient(inn)en, dass sie oft

[54] Gleiches gilt auch für die Prüfungsformen.

beruflich-fachliche Kompetenzen in das Studium einbringen, die bei Hochschullehrer(inne)n nicht immer selbstverständlich vorhanden sind, und dass berufsbegleitend Studierende häufig einen Anspruch auf Effektivität und Effizienz der Lehre entwickeln, der durchaus zu Konflikten führen kann. Daraus sollte für die Lehre im Feld berufsbegleitender Studien die Herausbildung einer besonderen Sensibilität und Bereitschaft folgen, sich auf diese Klientel einzustellen. Deshalb gehört die Sicherung entsprechender didaktischer Kompetenzen zwingend zu einer qualitätsvollen Ausstattung berufsbegleitender Studienangebote.

Zur guten Ausstattung gehören auch zielgruppengerechte Lehr-/Lernmaterialien. Vor allem für jene Studierenden, die stark von der Erfahrung beruflicher Praxis geprägt sind, sollten die Materialien Brücken zur Theorie bauen.

6.1.4 Service, Beratung, Coaching

Wie in den Abschnitten zur Transparenz (Kap 6.1.1) und zur Studierbarkeit (Kap. 6.1.3) bereits geschildert, beginnt guter Service vor der Studienentscheidung. In der Recherche sind vier wichtige Serviceschwerpunkte erfasst worden: fachliche Beratung, Karriereberatung, studienorganisatorische Beratung und psychosoziale Beratung. Viele der bereits an Hochschulen etablierten Beratungseinrichtungen sind auf traditionelle Studierende bzw. Studieninteressierte zugeschnitten. In allen vier Bereichen unterscheiden sich die Anforderungen an einen qualitätsvollen Service für (potenzielle) Nutzer berufsbegleitender Studienangebote von denen der grundständig Studierenden mit traditioneller schulischer Studienberechtigung. Insofern stellt sich in jedem Bereich die Frage der Beratungskompetenz und der Beratungsorganisation für die jeweilige Klientel.

Fachliche Beratung

Fachliche Beratung ist je nach Zuschnitt des Studienangebots nicht nur auf Studieninteressierte, sondern ggf. auch auf Betriebe ausgerichtet, die die Möglichkeit eines berufsbegleitenden Studiums als ein Element ihrer Personalentwicklung oder aus Gründen der Sicherung innovativen Wissens verstehen. Sofern die Studieninhalte sich auf die jeweiligen beruflichen Vorerfahrungen oder Aufgaben beziehen sollen, ist die Abstimmung des Programms mit betrieblichen Gegebenheiten zweckmäßig. Hier ist die Fachkompetenz der Lehrenden in jedem Fall mit gefordert. Fachliche Beratung wird auch eine diskursive Form der Optimierung des Studienangebots sein, wo solche Angebote als „maßgeschneiderte“ gewünscht sind.[55]

Karriereberatung

Für die Studieninteressierten und Studierenden ist Beratung auch danach auszurichten, welche Anschlussmöglichkeiten ein berufsbegleitendes Studium bietet. Sie bezieht sich ggf. auf weitere Bildungs- und Studienperspektiven und die Promotion, aber auch auf die Eröffnung beruflicher Optionen, die sich mit Hilfe eines solchen absolvierten Studiums ergeben. An vielen Hochschulen gibt es Einrichtungen der Karriereberatung. Inwieweit sie auch auf diese spezielle Klientel zugeschnitten sind, ist nicht bekannt. Zu vermuten ist jedoch, dass dort, wo berufsbegleitende Studienangebote traditionell ein wichtiges Geschäftsfeld sind, entsprechende zielgruppenorientierte Beratungsangebote existieren. Diese Beratung für Berufserfahrene wird im Ganzen stärker auf die beruflichen Gegebenheiten, Qualifikationen und aktuellen oder angestrebten betrieblichen

[55] Bei solchen Abstimmungen von Programmen mit den Interessen von Betrieben und Studieninteressierten sind auch die Anforderungen an die jeweiligen Studienangebote zu berücksichtigen, die sich aus der Sicht der Bildungsziele eines Hochschulstudiums ergeben.

Funktionen gerichtet sein, also stärker individualisiert geschehen müssen als bei der Beratung von Studierenden ohne Berufserfahrung und beruflichen Hintergrund. Gleichwohl ist auch die Beratung von Verbänden und Einrichtungen, die bestimmte Zielgruppen vertreten, welche nicht über betriebliche Zusammenhänge erreichbar sind, sinnvoll (z. B. Ausländerbeiräte, Arbeitslosen-initiativen etc.).

Studienorganisatorische Beratung

Die in der Regel knappen Zeitressourcen der berufsbegleitend Studierenden verlangen nach einer Optimierung der Lernprozesse und der individuellen Organisation von Studium, Erwerbsarbeit und ggf. familiären Ansprüchen. Eine allgemeine und individuelle Beratung, wie die verschiedenen Anforderungen zu organisieren sind, sollte zur Grundausstattung von Service- und Coachingangeboten der Hochschule gehören. Auch hier dürften individuelle Voraussetzungen darüber entscheiden, wer welchen Service benötigt. Studienunerfahrene Studierende benötigen vermutlich Hilfe, wenn es darum geht, die eigene zeitliche Studienorganisation zu meistern (s. auch Abschnitt zum Übergangsmanagement). Aber auch während des gesamten Studiums können wechselnde berufliche oder familiäre Beanspruchungen immer wieder die individuelle Studienorganisation beeinträchtigen und die Bindung an das Studienziel gefährden. Deshalb wird im Bedarfsfall über die gesamte Studienphase ein auf individuelle Bedingungen abgestimmtes Coaching erforderlich sein.

Psychosoziale Beratung

Im Rahmen der Online-Erhebung wurden auch Möglichkeiten psychosozialer Beratung und Hilfen für berufsbegleitend Studierende erfasst. Häufig wurde auf die existierenden einschlägigen Beratungsstellen verwiesen, die spätestens in den 1970er Jahren an Hochschulen eingerichtet wurden. Unter Qualitätsgesichtspunkten stellt sich auch hier die Frage, ob diese Einrichtungen hinreichend auf mögliche spezielle Probleme erwachsener, berufsbegleitend Studierender eingestellt sind. Zumindest ist zu erwarten, dass sich die Problemlagen in vieler Hinsicht von denen junger, traditioneller Studierender mit Abitur, die – wenn nicht geringeren, so doch – anderen Beanspruchungen ausgesetzt sind, unterscheiden. Darüber hinaus ist bei berufsbegleitend Studierenden mit engem Zeitrahmen für das Studium die Frage der Erreichbarkeit dieser Einrichtungen zu stellen. Das gilt in zeitlicher Hinsicht und, wie im Falle hoher Fernstudienanteile, auch für die örtliche Erreichbarkeit.

6.1.5 Nachhaltigkeit

Nachhaltigkeit beschreibt eine Dimension von Qualität, die auf einen dauerhaften Erhalt eines Gegenstandes (Produkt, Organisation, Prozess etc.) im Einklang mit der Umwelt bezogen ist. Bezogen auf ein berufsbegleitendes Studienangebot bedeutet Nachhaltigkeit, dass das Angebot und dessen Produkt – die Kompetenzen der Absolvent(inn)en – auf lange Sicht erhalten bleiben. Die Nachhaltigkeit berufsbegleitender Studienangebote als Qualitätsdimension weist allerdings unterschiedliche Facetten auf, je nachdem, ob man sie aus der Perspektive des Anbieters, der Studierenden oder der eventuell beteiligten Betriebe betrachtet.

Aus der Perspektive der **Hochschule** ist ein nachhaltiges Studienangebot eines, bei dem die verausgabten Ressourcen zur Entwicklung und Aufrechterhaltung des Angebots eine möglichst dauerhafte und angemessen hohe Nachfrage nach sich ziehen. Hochschulen kämpfen nicht sel-

ten damit, dass trotz anfänglicher Erfolge die Nachfrage nach einem weiterbildenden oder berufsbegleitenden Studienangebot schnell wieder nachlassen kann. Bei der Recherche der Angebote stellte sich im Lauf der Erhebung eine nicht unerhebliche Zahl im Internet dokumentierter Studienangebote als nicht mehr existent heraus. Eine langfristige Nachfrage können Hochschulen sichern, indem sie Bedarfsanalysen durchführen (z. B. Erhebungen/Befragungen bei Unternehmen und potenziellen Studieninteressierten in der Region), Netzwerke bilden (z. B. mit Betrieben und Bildungsträgern etc.) und die Studiengänge entsprechend nachfrage- und zielgruppenorientiert gestalten.

Studierende haben vor allem ein Interesse an der Nachhaltigkeit des Resultats des berufsbegleitenden Studienangebots. Nachhaltig ist das Studium für sie dann, wenn sie die erworbenen Kompetenzen im weiteren Lebensverlauf (beruflich) einsetzen und verwerten können. Unmittelbare Einsatzmöglichkeit und langfristige Nutzbarkeit sollten in einem ausbalancierten Verhältnis stehen. Nachhaltigkeit kann sich für die Absolvent(inn)en schließlich auch durch die Bindung an die Hochschule im Rahmen eines Alumni-Managements ergeben. Die Hochschule kann für den weiteren Lebensweg ein Teil des eigenen Kompetenznetzwerks bleiben.

Die **betriebliche** Sicht auf ein nachhaltiges berufsbegleitendes Studienangebot unterscheidet sich nicht allzu sehr von der der Studierenden. Auch hier gibt es ein Interesse an einer den Arbeitsanforderungen entsprechenden Qualifikation, die sowohl kurzfristige als auch langfristige strategische Bedarfe befriedigen kann.

6.2 Handlungsbedarfe auf struktureller und politischer Ebene

1. Information und Beratung

Hochschulen müssen sich geeigneter Formen der Kommunikation, Beratung und Informationsverbreitung bedienen, um potenzielle berufstätige Studieninteressierte zu erreichen. Die erste Informationsquelle berufsbegleitender Studienangebote sind heute i. d. R. die Internetseiten der Hochschulen. Zusätzliche Verbreitungswege entsprechender Informationen werden meist dann extensiv bereitgestellt, wenn berufsbegleitende Studienangebote in der strategischen Ausrichtung einer Hochschule eine wichtige Rolle spielen. Manche Hochschulen gehen aktiv auf Betriebe zu, beteiligen sich an Karrieremessen und sonstigen Informationsveranstaltungen oder bilden aktiv regionale oder überregionale Verbünde, um ihre berufsbegleitenden Studienprogramme vorzustellen. Auch um Anregungen aus Betrieben und Verbänden für die weitere Profilierung einschlägiger Angebote aufzunehmen, wird der Kontakt zur beruflichen Praxis gesucht. Beratung und Information erscheinen in diesem Feld besonders angewiesen auf wechselseitige Kommunikation zwischen den Akteuren. Eine solche aktive Rolle des Heraustretens der hochschulischen Akteure aus dem Campus erscheint im Bereich der Angebotsentwicklung von entsprechenden Studienangeboten noch wenig entwickelt.

Gute Beratungsangebote für potenzielle berufstätige Studieninteressierte und Studierende lassen sich nur entwickeln, wenn die Hochschule die besonderen Bedarfe und Bedingungen berufstätiger Studieninteressierter kennt. Sowohl die Beratungsinhalte als auch die Beratungsformen und Beratungszeiten unterscheiden sich von denen des hochschulischen Normalbetriebs.

2. Übergangsmanagement

Wenn die heterogenen Erfahrungs- und Vorbildungsprofile der an berufsbegleitenden Studienangeboten Interessierten nicht zu frühzeitigen Ausleseprozessen führen sollen, müssen Hoch-

schulen es sich bewusst zur Aufgabe machen, Berufstätigen den Übergang und die Integration in das Studium zu erleichtern. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, die Herstellung von *Studierfähigkeit* nicht allein als Bringschuld der Studieninteressierten bzw. der Schulen, sondern in gleichem Maße auch als Aufgabe der Hochschule zu verstehen. Dabei geht es nicht allein um Bestände an vorausgesetzten Kenntnissen, sondern auch um die Einbindung der Studierenden in die Werte akademischen Lernens und Forschens, sodass die biografische Veränderung und das bisherige und zukünftige Berufsbild reflektiert werden können. Diese Herausforderung an die Hochschule stellt sich für Studierende mit und ohne traditionelle Studierendenbiografie. Im Vorfeld des Studiums können – zwar nicht alle, aber doch – etliche Schwierigkeiten und drohendes Scheitern schon zu Beginn durch Einbindung regionaler Bildungsträger in die Studienvorbereitung vermieden werden werden.

3. Hochschulentwicklungsplanung und Profilbildung

Hochschulen sollten im Rahmen einer Hochschulentwicklungsplanung festlegen, welchen Stellenwert lebenslanges Lernen und berufsbegleitendes Studieren an ihrer Institution haben soll. Im Kontext der Festlegung auf ein bestimmtes zu erreichendes Hochschulprofil kann entschieden werden, ob und in welchem Umfang sich die Hochschule auf nicht-traditionelle, berufsbegleitende Studienformate einlässt. Hochschulen können für sich entscheiden, ob sie dem lebenslangen Lernen einen hohen Stellenwert beimessen und das Ziel verfolgen, sich in eine Institution des lebenslangen Lernens zu verwandeln; sie haben die Möglichkeit, bestimmte Zielgruppen zu identifizieren und ihre Angebote auf diese zu fokussieren. Vor dem Hintergrund einer Gesamtkonzeption oder Strategieplanung für die Hochschule lassen sich konkrete organisatorische Schritte aufeinander abstimmen.

4. Berufsbegleitende Bachelorangebote ermöglichen

Die Organisation von berufsbegleitenden oder weiterbildenden Bachelorstudiengängen ist für staatliche Hochschulen immer noch ein problematisches Unterfangen, da die finanziellen und rechtlichen Strukturen dies nur begrenzt vorsehen. Hier besteht auf Landesebene politischer Handlungsbedarf, dem einige Länder auch schon nachgekommen sind. Beispielsweise wurde in Niedersachsen auf dem Wege der Freigabe von erhöhten Studienbeiträgen die Möglichkeit der Erweiterung des Angebotes an berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen geschaffen. Einen anderen Weg hat Schleswig-Holstein beschritten; dort können die staatlichen Hochschulen einen festgelegten Anteil ihres Haushaltes für die weiterbildende Angebote nutzen.

5. Informationsportal/Datenbank

Mit der vorliegenden Studie ist eine Grundlage für den Aufbau eines öffentlich zugänglichen Internetportals geschaffen, das alle berufsbegleitenden Studienangebote in Deutschland systematisch und hinreichend informativ bereitstellen und eine für Studieninteressierte und Unternehmen wichtige Informationslücke schließen könnte. Insbesondere für studieninteressierte Berufstätige ist die Informationslage derzeit als sehr mangelhaft einzuschätzen, oft bleibt diesen nur ein zeitraubendes Durchsuchen der Internetseiten von einzelnen Hochschulen. Aber auch Unternehmen fehlt eine zentrale Informationsstelle, die ihnen Möglichkeiten der hochschulischen Weiterqualifizierung für Beschäftigte aufzeigen kann. Als Nebeneffekt könnte mit einem Informationsportal eine qualitativ bessere und vergleichbare Informationslage – wie in Kap. 6.1.1 beschrie-

ben – auch auf Seiten der Hochschulen entstehen. Ein solches Informationsportal ließe sich ggf. gut an die Datenbank „Hochschulkompass" der Hochschulrektorenkonferenz anschließen.

6. Umsetzung der Durchlässigkeit an Hochschulen

Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte und die sukzessive Umsetzung in die Landeshochschulgesetze ermöglichen theoretisch eine weitreichende Öffnung der Hochschulen. Den Hochschulen selbst käme eine Erhöhung der Durchlässigkeit gerade in Zeiten erwarteter hoher Studienanfängerzahlen u. U. ungelegen, dennoch ist für die Vorbereitung auf den zu erwartenden demografischen Abwärtstrend bei studienberechtigten Schulabgänger(inne)n keine Zeit zu verlieren. Wenn nicht bereits jetzt Kompetenzen und Strukturen vorbereitet und aufgebaut werden, ist nicht auszuschließen, dass international agierende Hochschulen die in Zukunft entstehende Angebotslücke schon besetzt haben.

Für beruflich Qualifizierte ist daher auch im Rahmen von hochschuleigenen Aufnahmeverfahren eine faire Chance auf eine Zulassung zum Studium erforderlich. Ähnliches gilt für die Implementierung von Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Studiengänge; formal mögliche und an einer kleinen, aber wachsenden Zahl von Hochschulen erfolgreich praktizierte qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren für beruflich oder anderweitig erlangte Kompetenzen sind noch nicht verbreitet in Studien- und Prüfungsordnungen aufgenommen.

7. Studienfinanzierung

Innerhalb der vorhandenen Finanzierungssysteme besteht für berufstätige Studieninteressierte eine Förderlücke (Dohmen 2010). Insbesondere für über 30-jährige Studierende, die meist durch Familie und Beruf finanziell anders gebunden sind als „Normal"studierende, bedarf es neuer Finanzierungsmodelle, die keine der in Frage kommenden Möglichkeiten (Staat, Betriebe, Stiftungen, Studierende selbst) von vornherein ausklammern sollte.

8. Reorganisation des Zertifikatsbereichs

An Hochschulen gibt es eine große Vielfalt an Zertifikatsangeboten und Kursen unterhalb der Ebene, auf der akademische Grade zu erlangen sind. Bisher gibt es jedoch kaum Standards oder Qualitätsrichtlinien, die dieses Angebot strukturieren oder vergleichbar machen. Für diesen Bereich könnten Strukturempfehlungen entwickelt werden, die – wo es sinnvoll erscheint und noch nicht geschehen ist – durch die Einführung modularer Strukturen von Kursen eine Anbindung an Studiengänge erleichtern. Auf diesem Weg könnten auch Hemmschwellen gesenkt werden, hochschulische Bildungsangebote in Anspruch zu nehmen.

9. Kompetenzentwicklung durch Förderung auf betrieblicher Ebene ermöglichen

Im Rahmen der Personalentwicklung in Betrieben kann Weiterqualifizierung an der Hochschule geplant und als gangbarer betrieblicher Karriereweg etabliert werden. Der berufsbegleitende Weg der hochschulischen Weiterqualifizierung wird – wie eine vom BIBB und von HIS durchgeführte Umfrage bei Betrieben ergab – von Arbeitgeberseite eindeutig anderen Modellen (z. B. dem zeitweiligen Ausstieg zwecks Studium) vorgezogen (BIBB 2009). Allerdings erfordert dies auf Seiten der Beschäftigter eine Bereitschaft, durch flexible Regelungen der Arbeitszeit, der Arbeitsreduzierung oder durch finanzielle Unterstützung für berufsbegleitend Studierende Rahmenbedingungen zu schaffen, die einen erfolgreichen Studienverlauf zum Nutzen von Betrieb und Beschäftigten ermöglichen.

10. Vernetzungen fördern

Hochschulen und Betriebe können Netzwerke zur Einrichtung von berufsbegleitender hochschulischer Weiterbildung bilden. Vernetzte kleine und mittlere Unternehmen (KMU) können mit überzeugenderem Nachdruck Qualifizierungsbedarfe bei Hochschulen anmelden als einzelne Unternehmen. Ebenso können Betriebe und Hochschulen Vereinbarungen über gegenseitige Weiterbildungsaktivitäten treffen. Schließlich können Hochschulen und Weiterbildungsträger kooperieren, um bestimmte Bildungsdienstleistungen – z. B. in der Studienvorbereitung – auszulagern.

6.3 Forschungs- und Entwicklungsdesiderate

Die vorliegende Studie hat erste Einblicke in die Strukturen des Gesamtangebots berufsbegleitender und dualer Studiengänge ermöglicht und damit, auch im Rahmen des Forschungsprozesses, viele neue Fragen aufgeworfen. Insgesamt gibt es in mindestens drei Bereichen Forschungs- und Entwicklungsdesiderate: die **Angebotsstatistik** berufsbegleitender Studienangebote wird nicht vollständig und regelmäßig erfasst und analysiert (und steht damit auch potenziellen Nutzern nicht zur Verfügung); eine **Studierendenstatistik** liegt für berufsbegleitend Studierende nicht vor (ebenfalls nicht für dual Studierende), da diese Gruppe in den vorliegenden Untersuchungen zu Studienberechtigten, Studierenden und Absolvent(inn)en nicht ausreichend berücksichtigt ist; **Entwicklungsstudien fehlen** sowohl für Informationssysteme und für eine Angebotsstatistik als auch für eine gute Praxis zur Durchführung und Implementierung berufsbegleitender Studienangebote.

Mögliche zukünftige Forschungs- und Entwicklungsstudien im Einzelnen:

1. Internetportal für Nutzer/LLL-Angebotsmonitoring

Informationen zu berufsbegleitenden Studienangeboten liegen bislang nicht einheitlich in einer bundesweiten und öffentlich zugänglichen Datenbank vor. Interessierten Beschäftigten oder Unternehmen ist es daher nicht möglich, sich überregional aus einer Quelle über das Angebot zu informieren. Mit der vorliegenden Studie wurde grundlegende Entwicklungsarbeit zum Aufbau eines solchen Internetportals geleistet. Projektresultate sind neben dem vorliegenden Bericht auch ein anspruchsvolles Erhebungsdesign, technisches Wissen zur Datenerhebung und -erfassung und Erfahrungen im Umgang mit einer komplexen Datenstruktur. Beim Aufbau eines Internetportals könnte darauf zurückgegriffen werden und die Projektresultate wären in eine nachhaltige Nutzung überführt.

Aus der regelmäßigen Erhebung der einschlägigen Studienangebote können nicht nur Informationsbedarfe besser befriedigt werden; es ließe sich daraus auch eine ständig aktuelle Angebotsstatistik erstellen, die zu Analysezwecken genutzt wird und eine Zeitreihe von Daten zum lebenslangen Lernen an Hochschulen produzieren kann. Ein kontinuierliches Monitoring des Angebots könnte dazu beitragen, dass Trends in der Angebotsentwicklung besser abgeschätzt werden können und die Steuerung des lebenslangen Lernens an Hochschulen verbessert wird.

Insgesamt ist die Hochschulstatistik für den Bereich des lebenslangen Lernens in vielen Bereichen ausbaufähig – sollte hier mit der Angebotsstatistik ein Anfang gemacht werden, dies hätte einen doppelten Nutzen, da unmittelbar sowohl die studieninteressierten Nutzer, als auch Politik und Wissenschaft profitieren würden.

2. Berufsbegleitende Studierende (Studienberechtigtenforschung, Studierendenforschung, Absolventenforschung)

Empirische Untersuchungen in der Hochschulforschung haben meist traditionelle Studierende im Fokus. Die Studierenden- und Absolventenforschung sollte um die Perspektive auf die berufstätigen Studierenden und insbesondere die Studierenden und Studieninteressierten ohne traditionelle schulische Studienberechtigung ergänzt werden. In der Studienberechtigtenforschung, die sich bisher weitgehend auf die Schulabsolvent(inn)en konzentriert, können Untersuchungen zu studienberechtigten Berufstätigen durchgeführt werden, um zu erörtern, welche Faktoren bei dieser Zielgruppe die Aufnahme eines Studiums fördern oder behindern. Studierendenbefragungen (z. B. Studienanfänger- und Studienabbrecherbefragungen) könnten ergänzend oder eigenständig für berufsbegleitend Studierende durchgeführt werden, um Faktoren zu identifizieren, die die Studienverläufe, den Studienerfolg oder den Studienabbruch beeinflussen. Hinsichtlich der weiteren Berufswege von Absolvent(inn)en berufsbegleitender Studienangebote ist bisher ebenfalls nicht untersucht, welche Effekte ein Studium für sie hat. Führt der Abschluss zu einem beruflichen Aufstieg oder dient er eher einer Neuorientierung? Lohnt sich ein berufsbegleitendes Studium in monetärer Hinsicht oder stoßen Absolvent(inn)en solcher Angebote trotz Studienabschluss auf Karrierehindernisse?

3. Erfassung von bisher vernachlässigten Zielgruppen

Die Erhebung der berufsbegleitenden Studienangebote hat kaum Hinweise auf Zielgruppen erbracht, die außerhalb der „etablierten" Gruppen Berufstätiger liegen. Zur Mobilisierung von Kompetenzpotenzialen und nicht zuletzt auch aus gesellschaftspolitischer Perspektive kann die Erkundung von bisher vernachlässigten Zielgruppen Erkenntnisse darüber gewinnen lassen, welche Kompetenzen brachliegen, welche Anstrengungen und Maßnahmen und welche Qualifizierungsbedarfe vorliegen, um eine Beteiligung an angemessener Erwerbstätigkeit zu ermöglichen. Bisher wenig beachtet sind u. a. Zuwanderer, Familientätige, Arbeitslose, Personen mit Handicaps.

4. Maßnahmen zur Sicherung des Studienerfolgs

Berufsbegleitend Studierende sind in verschiedener Hinsicht gefährdet, im Verlauf des Studiums die Bindung an ihr Vorhaben zu verlieren und ihr Studium abzubrechen. Familiäre und berufliche Verpflichtungen, eine Gewöhnung an andere Lernformen und soziale Bindungen und Beziehungen, die fern der Hochschule stattfinden, können die Zentrifugalkräfte sein, die berufsbegleitend Studierende von ihrem Studienvorhaben lösen. Hochschulen können diesen Schwierigkeiten mit einer Reihe von Maßnahmen begegnen, wie z. B. mit Brückenkursen, speziellen Lehrveranstaltungen für Berufserfahrene, Beratungsangeboten etc.. *Zwar gibt es einzelne geförderte Projekte – so fördert der Stifterverband ein Projekt bei der Leuphana (http://www.quartaere-bildung.de/forschungsprogramm/index.html) und die Universität Duisburg-Essen führt das Projekt „Stu+Be" (http://zfh.uni-duisburg-essen.de/stube) durch.* Es fehlt bisher jedoch eine systematische Aufarbeitung der Methoden und Mittel, die den Übergang vom Beruf in die Hochschule abfedern können. Ebenso gibt es keine übergreifende Evaluation und Überprüfung der Wirksamkeit solcher Maßnahmen. Hier könnten Modelle zur Sicherung des Studienerfolgs von berufsbegleitend Studierenden systematisiert, entwickelt und evaluiert werden, die dann wiederum in praktische Handlungsanleitungen für Studiengangsentwickler(innen) umgesetzt werden können.

5. Studienangebote unterhalb akademischer Grade (short cycle-Angebote)

Hochschulen bieten eine große Vielfalt an Studienangeboten unterhalb der Ebene akademischer Grade an. Diese Zertifikats- oder Kursangebote weisen jedoch kaum einheitliche oder vergleichbare Strukturen auf. Hier könnten Modelle entwickelt werden, die Zertifikatskurse vergleichbar und für Studiengänge anrechenbar machen. Einzeln studierbare Module, die zu ganzen Studiengängen akkumuliert werden können, sind ein erster Schritt in diese Richtung. Denkbar wäre z. B. auch die Entwicklung von Kursen, die neben einem fachspezifischen Kompetenzerwerb auch die Funktion von Brückenkursen (u. U. mit Anrechnung) für ein anschließendes Studium haben. Ebenso ist bisher unklar, welche Funktion und Wirkung kürzere hochschulische Kurse für den Kompetenzerwerb im Berufsverlauf spielen.

6. Zeitmanagement und Arbeitsbelastung bei berufsbegleitenden Studienangeboten

Aus der Perspektive der berufsbegleitend Studierenden selbst ist die persönliche Organisation des Umgangs mit der Ressource ‚Zeit' eine der großen Herausforderungen des Studiums. Ein wissenschaftlicher Blick in die Alltagswelt berufsbegleitend Studierender könnte Formen und Herausforderungen des Zeitmanagements und die Quantität der Lernphasen der Studierenden erfassen. Wie organisieren berufsbegleitend Studierende ihren Alltag? Wie viel Zeit können Berufstätige neben ihrer Arbeit für ein Studium verausgaben? Welche Organisationsmodelle eignen sich für welche Zielgruppen am besten? Daran schließt sich die Frage an, welche Gesamtstudiendauer bzw. Gesamtzeitbelastung durch ein berufsbegleitendes Studium zumutbar ist. Berufsbegleitende Studienprogramme haben zwar oft eine längere Gesamtstudiendauer als traditionelle Studienangebote, aber meist liegt die Verlängerung im Bereich von nur ein bis zwei Semestern. Eine beachtliche Reihe berufsbegleitender Studienangebote weist eine Studiendauer auf, die der eines Vollzeitstudiengangs entspricht (z. B. sechs Semester für einen Bachelorstudiengang). Eine zu starke Reduktion der Zeitbelastung durch das Studium, die immer zu einer Verlängerung der Gesamtstudiendauer führt, scheint folglich kaum eine Nachfrage zu finden.

Deshalb ist es wichtig, dass wissenschaftliche Grundlagen zur Gestaltung von Studien- und Arbeitszeitmodellen entwickelt werden, die sich organisatorisch eng an die Bedürfnisse der berufsbegleitend Studierenden binden können und den Studierenden ein effizientes Zeitmanagement ermöglichen.

7. Duale Studiengänge

Es gibt zwar immer wieder vereinzelt wissenschaftliche Untersuchungen zum dualen Studium (Mucke/Kupfer 2010; Trautwein/Maaz et al. 2006; Harney/Hartz et al. 2001), aber umfassende Studien zur gesellschaftlichen Funktion und Zukunft dualer Studienangebote oder Untersuchungen zum Studien- oder Berufsverlauf von Studierenden und Absolvent(inn)en dualer Studienangebote fehlen bislang. Angesichts der Aufwertung und Ausbreitung dualer Studienmodelle in den letzten Jahren wären Untersuchungen auf deren Bedeutung und Funktion an der Schnittstelle zwischen betrieblicher und hochschulischer Ausbildung ein Beitrag zu mehr Transparenz im deutschen Bildungssystem.

Literaturverzeichnis[56]

Akkreditierungsrat (2009): Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009. Drucksache AR 93/2009.
http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Startseite/Beschluss_Akkreditierung_Studiengaenge_Systeme_08_12_09.pdf

ANKOM (2010): Anrechnungsleitlinie. Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge.
http://ankom.his.de/material/dokumente/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: W. Bertelsmann.
http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann.
http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf

Baethge, Martin (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen. Nr. 34. Göttingen. S. 13-27.
http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr._34/Baethge.pdf

BMBF (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf

Bott, Peter/Helmrich, Robert/Schade, Hans-Joachim (2008): Arbeitsmarktprognosen – Trends, Möglichkeiten und Grenzen. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Jg. 36. H.3. S. 9-13.
http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1347

Buhr, Regina/Freitag, Walburga/Hartmann, Ernst A. /Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/ Mucke, Kerstin/Stamm-Riemer, Ida (Hg.) (2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann.

Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (2009): Referenz-Betriebs-System. RBS Information Nr. 32. Sicherung des Bedarfs an hochqualifizierten Fachkräften und Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge.
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_rbs_info32.pdf

DAAD/HIS 2010: Wissenschaft weltoffen Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung. Internet.
http://www.wissenschaft-weltoffen.de/glossar/i01_html.

Davies, Pat (2007): The Bologna process and university lifelong learning. The state of play and future directions. Final Report: BeFlex: Benchmarking Flexibility in the Bologna Reforms. Internet.
http://www.eucen.eu/BeFlex/FinalReports/BeFlexFullReportPD.pdf

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2008): Karriere mit Lehre 2008. Die 6. Weiterbildungserfolgsumfrage zu IHK-Weiterbildungsprüfungen unter Absolventen der Jahrgänge 2003 bis 2007. Berlin

56 Alle Links zu Internet-Seiten wurden am 19.11.2010 auf Aktualität geprüft.

Deutsches Studentenwerk (2006): Beratung im Hochschulbereich. Ziele - Standards - Qualifikationen. Berlin.
http://www.studentenwerke.de/pdf/Beratung_Hochschulbereich.pdf

DEWBLAM (2006): Rahmen für die gemeinsame europäische WBL Plattform in der Hochschulausbildung und beruflicher Aus – und Weiterbildung. Florenz.
http://www.fh-aachen.de/fileadmin/groups/ects/1DEWBLAM_Plattform_deutsch.pdf

Dohmen, Dieter (2010): Bildungsökonomische Aspekte - Durchlässigkeit finanzieren und steuern. Vortrag 23.03.2010 in Berlin. In: ANKOM-Workshop am 23. und 24.03.2010 in Berlin. Durchlässigkeit in die Hochschule gestalten - Instrumente der Steuerung von Angebot und Nachfrage. Dokumentation. S. 8-16.
http://www.ankom-fachtagung.de/dokumentation/doku_ankom_ws_2010

Erpenbeck, John/Heyse, Volker (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann.

Faulstich, Peter/Graeßner, Gernot/Bade-Becker, Ursula (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster: Waxmann: S. 87-164.

Flitner, Andreas (1977): Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München: Piper.

Freitag, Walburga (Hg.) (2009): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Goldschmidt, Dietrich/Hübner-Funk, Sibylle (1974): Von den Ingenieurschulen zu den Fachhochschulen. Schritte zur Reform der Ingenieurausbildung. In: Deutscher Bildungsrat 1974: Gutachten und Materialien zur Fachhochschule. Stuttgart: Ernst Klett.

Harney, Klaus /Hartz, Stefanie/ Weischet, Markus (2001): Beziehungen zwischen Berufsbildungs- und Hochschulsystem im Medium dualer Studiengänge. Recklinghausen: FIAB.

Hartmann, Ernst Andreas/Light, Barbara (2010): Promoting Innovation by Work Based Learning. Internet.
http://www.internationalmonitoring.com/fileadmin/Downloads/Trendstudien/TS_Hartmann_Light_engl.pdf

Heine, Christoph /Willich, Julia/Schneider, Heidrun/Sommer, Dieter (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/08 - Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Hannover: HIS Forum Hochschule 16/2008.
http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200816.pdf

Hoffmann, Ulrich (2008): Neue Wege in die Hochschule – Beispiel des berufsbegleitenden Studienganges Prozesstechnik der FH Aachen und der Rhein-Erft Akademie. In: Heine, Christoph et al.: Profil und Passung – Studierendenauswahl in einem differenzierten Hochschulsystem. Hannover: HIS Forum Hochschule.14/2008.
http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200814.pdf

HRK (2006): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum. In: Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2006. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr9-2006-Standards_Leitlinien_QS.pdf

HRK (2007): Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Projekt Qualitätsmanagement. In: Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2007. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr8-2007-VerfahrenQS.pdf

KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002).
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf

KMK (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008).
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf

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

KMK (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz i. d. F. vom 04.02.2010).
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf

Kupfer, Franziska/Mucke, Kerstin (2010): Duale Studiengänge an Fachhochschulen nach der Umstellung auf Bachelorabschlüsse. Eine Übersicht. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Meyer-Guckel, Volker/Schönfeld, Derk/ Schröder, Ann-Katrin/Ziegele, Frank (2008): Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
http://www.quartaere-bildung.de/pdf/quartaere_bildung.pdf

Mucke, Kerstin (2010): Doppelt qualifiziert - besser etabliert: duale Studiengänge. In: Werner, Ursula: 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: 40 Jahre Forschen - Beraten - Zukunft gestalten. Bonn 2010, S. 171-176.

Müskens, Wolfgang/Hanft, Anke (2007): Untersuchungsdesign der internationalen Vergleichsstudie. In: Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster: Waxmann: S. 15-22.

Nickel, Sigrun /Leusing, Britta (2009): Studieren ohne Abitur. Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. In: CHE Arbeitspapier Nr. 123.
http://www.che.de/downloads/CHE_AP123_Studieren_ohne_Abitur.pdf

Raelin, Joseph A. (1997): A Model of Work-Based Learning. In: Organization Science. Vol. 8, No. 6. S. 563 – 578.

Schaeper, Hildegard/Briedis, Kolja (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Hannover: HIS-Kurzinformation A6/2004.
http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200406.pdf

Schaeper, Hildegard (2009): Development of competencies and teaching-learning arrangements in higher education: findings from Germany. In: Studies in Higher Education. Jg. 34, Nr. 6/2009. S. 677-697.

Schermutzki, Margret (2008): Neue Wege in die Hochschule – Herausforderung der Studierendenauswahl bei mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: Heine, Christoph et al.: Profil und Passung – Studierendenauswahl in einem differenzierten Hochschulsystem. Hannover: HIS Forum Hochschule.14/2008.
http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200814.pdf

Stamm-Riemer, Ida/Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Freitag, Walburga (2008): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. Hannover: HIS Forum Hochschule (13).
http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200813.pdf

Tinto, Vincent (1975): Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: Review of Educational Research. Vol. 45. S. 89-125.

Trautwein, Ulricht/ Maaz, Kai/ Lüdtke, Oliver/Nagy, Ganriel/ Husemann, Nicole/ Watermann, Rainer/ Köller, Olaf (2006): Studieren an der Berufsakademie oder an der Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule? Ein Vergleich des Leistungsstands, familiären Hintergrunds, beruflicher Interessen und der Studienwahlmotive von (künftigen) Studierenden aus Baden-Württemberg. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H.3, 393–412.

Anhänge

Anhang A - Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellen

Tab. 3.1 Institutionen mit berufsbegleitenden und/oder dualen Studienangeboten (absolut/in %) ... 13
Tab. 4.1 Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge nach Hochschulart und Fachrichtung (in %) ... 27
Tab. 4.2 Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge nach Trägerschaft und Fachrichtung (in %) ... 28
Tab. 4.3 Berufsbegleitende Diplomstudiengänge nach Abschlussart und Fachrichtung (abs.) 32
Tab. 4.4 Berufsbegleitende Masterstudiengänge nach Hochschulart und Fachrichtung (in %) ... 37
Tab. 4.5 Berufsbegleitende Masterstudiengänge nach Trägerschaft und Fachrichtung (in %) ... 38
Tab. 4.6 ECTS-Punkte und Dauer von berufsbegleitenden Masterstudiengängen (in %) ... 40
Tab. 4.7 Zertifikatskurse nach Dauer und Fachrichtung (in %) ... 48
Tab. 5.1 Institutionelle Einbettung von berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen nach Trägerschaft und Hochschulart (in %) ... 61
Tab. 5.2 Institutionelle Einbettung von berufsbegleitenden Masterstudiengängen nach Trägerschaft und Hochschulart (in %) ... 61
Tab. 5.3 Institutionelle Einbettung von Zertifikatskursen nach Trägerschaft und Hochschulart (in %) ... 62
Tab. 5.4 Institutionelle Einbettung von Zertifikatskursen nach räumlicher Organisation des Studienangebots (in %) ... 62
Tab. 5.5 Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge als Vollzeit und Teilzeitangebote nach Trägerschaft und Hochschulart (in %) ... 64
Tab. 5.6 Berufsbegleitende Masterstudiengänge als Vollzeit und Teilzeitangebote nach Trägerschaft und Hochschulart (in %) ... 65
Tab. 5.7 BerufsbegleitendeBachelorstudiengänge als Fernstudien- und Präsenzangebote nach Trägerschaft und Hochschulart (in %) ... 67
Tab. 5.8 Berufsbegleitende Masterstudiengänge als Fernstudien- und Präsenzangebote nach Trägerschaft und Hochschulart (in %) ... 67
Tab. 5.9 Zertifikatskurse als Fernstudien- und Präsenzangebote nach Trägerschaft und Hochschulart (in %) ... 68
Tab. 5.10 Internationalität der Lehre bei berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen nach Trägerschaft und Hochschulart (in %) ... 76
Tab. 5.11 Internationalität der Lehre bei berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen nach Trägerschaft und Hochschulart (in %) ... 77
Tab. 5.12 Internationalität der Lehre bei Zertifikatskursen nach Trägerschaft und Hochschulart (in %) ... 77
Tab. 5.13 Formen der Beratung und Information für Interessent(inn)en an berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen (in %) ... 84
Tab. 5.14 Formen der Beratung und Information für Interessent(inn)en an berufsbegleitenden Masterstudiengängen (in %) ... 86
Tab. 5.15 Formen der Beratung und Information für Interessent(inn)en an Zertifikatskursen (in %) ... 86
Tab. 5.16 Formen der Beratung für Studierende berufsbegleitender Studienangebote (in %) .. 90

Abbildungen

Abb. 2.1 Projektionen des Arbeitskräftebedarfs und -angebots bis 2025 (ISCED 5A,6) 5
Abb. 4.1 Dauer der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge (in %) 29
Abb. 4.2 Typisierung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge nach Fachrichtung (in %) 30
Abb. 4.3 Typisierung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge nach Trägerschaft und Hochschulart (in %) 31
Abb. 4.4 Duale Bachelorstudiengänge nach Hochschulart (absolut) 33
Abb. 4.5 Duale Bachelorstudiengänge nach Trägerschaft (absolut) 33
Abb. 4.6 Dauer dualer Bachelorstudiengänge (in %) 36
Abb. 4.7 Berufsbegleitende Masterstudiengänge nach Trägerschaft und Hochschulart (absolut) 38
Abb. 4.8 Dauer berufsbegleitender Masterstudiengänge (in %) 39
Abb. 4.9 Zahl der zu erlangenden ECTS-Punkte bei berufsbegleitenden Masterstudiengängen (in %) 40
Abb. 4.10 Typisierung berufsbegleitender Masterstudiengänge nach Fachrichtung (in %) 41
Abb. 4.11 Typisierung berufsbegleitender Masterstudiengänge nach Trägerschaft und Hochschulart (in %) 42
Abb. 4.12 Typisierung von Zertifikatskursen nach Trägerschaft und Hochschulart (in %) 45
Abb. 4.13 Typisierung von Zertifikatskursen nach Fachrichtung (in %) 46
Abb. 4.14 Typisierung von Zertifikatskursen nach Fachrichtung (in %) 47
Abb. 4.15 Dauer der Zertifikatskurse (in %) 48
Abb. 5.1 Anrechnung vorhandener Kompetenzen bei berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen nach Hochschulart (in %) 52
Abb. 5.2 Anrechnung vorhandener Kompetenzen bei berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen nach Typ (in %) 52
Abb. 5.3 Studienbeiträge für berufsbegleitende Bachelorstudiengänge nach Trägerschaft und Hochschulart (Mediane in € sowie kleinste und größte Beträge) 54
Abb. 5.4 Studienbeiträge für berufsbegleitende Bachelorstudiengänge nach Fachrichtung (Mediane in € sowie kleinste und größte Beträge) 55
Abb. 5.5 Studienbeiträge für berufsbegleitende Masterstudiengänge nach Trägerschaft und Hochschulart (Mediane in € sowie kleinste und größte Beträge) 56
Abb. 5.6 Studienbeiträge für berufsbegleitende Masterstudiengänge nach Fachrichtung (Mediane in € sowie kleinste und größte Beträge) 56
Abb. 5.7 Studienbeiträge für berufsbegleitende Zertifikatskurse nach Trägerschaft und Hochschulart (Mediane in € sowie kleinste und größte Beträge) 57
Abb. 5.8 Studienbeiträge für berufsbegleitende Zertifikatskurse nach Fachrichtung (Mediane in € sowie kleinste und größte Beträge) 57
Abb. 5.9 Studienbeiträge für berufsbegleitende Zertifikatskurse nach Dauer (Mediane in € sowie kleinste und größte Beträge) 58

Übersichten

Übersicht: Berufsakademien und Standorte der Dualen Hochschule Baden-Württemberg ... 16
Übersicht: Typen berufsbegleitender und dualer Studienangebote 25

Anhang B - Weiterbildungsdatenbanken

alleKurse.de
Ausbildungplus.de
Ausbildung in Medienberufen
Bildungsportal Sachsen
Bildungsportal Thüringen
Campus wissenschaftliche Weiterbildung Bayern
Der Hochschulkompass
Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung u. Fernstudium e.V.
Deutscher Bildungsserver
Fernstudium-Infos
Fernstudium & Studium
Hochschulportal für wissenschaftliche Weiterbildung in Hessen
InfoWeb Weiterbildung.de
KURSNET
Kischuni.de – Bildung einfach finden
Portal Wissenschaftliche Weiterbildung
seminar-shop.com
seminarspiegel.de
seminus
Sophia24.com
Studieren-berufsbegleitend.de
studieren.de
Studieren ohne Abitur
Studiengemeinschaft Darmstadt
Swissuni
Virtueller Campus Rheinland-Pfalz
Weiterbildung.in.NRW.de
Wissenschaftsportal Schleswig-Holstein

Anhang C - Merkmalskatalog

Internetrecherche

Merkmalsgruppe	Merkmal	Merkmalsausprägung(en)
Hochschule	Hochschulsignatur	Vgl. Schlüsselverzeichnis StaBu
	Name der Anbieterinstitution	Klartext
	Bundesland der Anbieterinstitution	Baden-Württemberg
		Bayern
		Berlin
		Brandenburg
		Bremen
		Hamburg
		Hessen
		Mecklenburg-Vorpommern
		Niedersachsen
		Nordrhein-Westfalen
		Rheinland-Pfalz
		Saarland
		Sachsen
		Sachsen-Anhalt
		Schleswig-Holstein
		Thüringen
	Institutionsart	Universität
		Pädagogische Hochschule
		Theologische/Kirchliche Hochschule
		Kunst-/Musikhochschule
		Fachschule
		Verwaltungsfachhochschule (nur bei Kooperationen)
		sonstige deutsche Hochschule
		Hochschule im Ausland
		Außeruniversitäre Einrichtung
		Berufsakademie
	Trägerschaft	Staatliche Hochschule
		Private Hochschule, staatlich anerkannt
		Kirchliche Hochschule, staatlich anerkannt
		Außerunivers. Forschungseinrichtung
		Staatliche Berufsakademie
		Nicht staatliche Berufsakademie
		Private Hochschule, nicht staatlich anerkannt, aber mit akkreditierten Studienangeboten
Fachgebiet	Bezeichnung	Klartext
	Studienfächerschlüssel	Vgl. Schlüsselverzeichnis StaBu

Abschluss	Abschlussart	Diplom Uni
		Diplom FH
		Magister
		Bachelor of … (auch BBA)
		Master of … (auch MBA)
		Lizentiat
		Zertifikat
		Ausbildungsabschluss
		Abschluss der beruflichen Weiterbildung (Meister, Techniker, Fachwirt)
		Diplom BA
		Teilnahmebescheinigung
		Ergänzungs-/Erweiterungsprüfung für das Lehramt
		Sonstige
	Exakte Bezeichnung	Klartext
Teilbarkeit Studienangebot		Als Ganzes und in Teilen studierbar
		Nur als Ganzes studierbar
		Nur in Teilen studierbar
Separat zertifizierte Einzelteile		Anzahl
		Trifft nicht zu
Identifikationsnummer des übergeordneten Studienangebots		Identifikationsnummer
		Kein übergeordnetes Studienangebot vorhanden
Internationalität	Ausländischer Abschluss	Ja
		Nein
	Bezeichnung	Klartext
		Trifft nicht zu
	Verpflichtende Studienphasen im Ausland	Ja
		Nein
	Verpflichtende Praxisphasen im Ausland	Ja
		Nein
	Sprache(n) der Lehrveranstaltungen	Deutsch
		Englisch
		Französisch
		Italienisch
		Portugiesisch
		Spanisch
		Chinesisch
		Russisch
		Sonstige
Art des Angebots		Grundständiger Studiengang
		Weiterbildender Studiengang
		Sonstige
Verhältnis zur beruflichen Praxis		Berufsbegleitend
		Berufsintegrierend
		Praxisintegrierend
		Ausbildungsintegrierend

Studienorganisation	Zeitstruktur	Vollzeit
		Teilzeit
		Sonstige
	Studienform	Präsenzstudium
		Fernstudium
		In beiden Varianten studierbar
		Mischform aus Präsenz- und Fernstudium
		Nicht eindeutig definierbar
		Trifft nicht zu
	Struktur	Semester
		Trimester
		Einzelne/r Termin/e
		Sonstige
	Beginn	WS
		SoSe
		WS und SoSe
		Zu jedem Trimester
		Zu jeder Zeit
		Anderer Beginn
	Dauer in Monaten	Anzahl
Akkreditierung/ Zertifizierung	Erfolgt	Ja, Akkreditierung
		Ja, Zertifizierung
		Weder noch
	In welchem Jahr	4-stellige Jahreszahl
		Trifft nicht zu
	Bis wann	4-stellige Jahreszahl
		Trifft nicht zu
	Durch wen	ACQUIN
		AHPGS
		AQAS
		ASIIN
		FIBAA
		ZEvA
		Sonstige
		Trifft nicht zu
Qualitätssicherung/ Evaluation	Etabliert/erfolgt	Ja
		Nein
	Art der QS/des QM	Klartext
		Trifft nicht zu
Turnus des Angebots		Jedes Semester
		Jedes Trimester
		Jährlich
		Alle zwei Jahre
		Ausschließlich abhängig von der Nachfrage
		Kein Turnus
		Sonstiger

Spezielle Zielgruppen		Allgemein Hochschulabsolvent(inn)en mit Berufserfahrung
		Explizit Bachelor-Absolvent(inn)en mit Berufserfahrung
		Explizit Master-Absolvent(inn)en mit Berufserfahrung
		Berufstätige mit Abitur, FH-Reife
		Berufstätige ohne schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung
		Frauen
		Senioren
		Selbständige
		Arbeitslose
		Migrant(inn)en
		Beschäftigte einzelner Betriebe
		Personen mit speziellem beruflichen Tätigkeitsprofil
		Menschen mit speziellen Behinderun-
		Personen mit speziellem/einschlägigen Studienhintergrund
		Keine spezielle Zielgruppe
		Berufsrückkehrer(innen)
		Absolvent(inn)en beruflicher Aus- und Weiterbildungen
		Lehrer(innen)
		Sonstige
Marketing & Beratung	Formen des Marketings	Newsletter, Broschüren, Flyer
		Messen
		Infoabende
		Chatforen, Blogs
		Alumnibörse
		Videos, Podcasts
		Sonstige
	Formen der Beratung	Individuelle Beratung
		Gruppenberatung
		Beratung von Unternehmen
		Probestudium möglich
		Self-assessment zur Einschätzung der eigenen Leistung
		Sonstige

Finanzielle Beiträge	Finanzielle Beiträge	Ja
		Nein
	Gebührenart(en)	Studiengebühr
		Semesterbeitrag
		Materialkosten
		Betreuungskosten
		Prüfungsgebühr
		Sonstige
		Trifft nicht zu
	Betrag und Bezugsgröße	Klartext
		Trifft nicht zu
Lehr- und Lernformen	Fernstudiumsphasen	Ja
		Nein
	E-Learning	Ja
		Nein
	Blended Learning	Ja
		Nein
	Blockstudium	Ja
		Nein
	Präsenzzeiten	Ja
		Nein
	Praxisphasen	Ja
		Nein
	Projekte	Ja
		Nein
	Work-based-learning	Ja
		Nein
	Sonstige	Klartext
Dozent(inn)en und Betreuung	Interne Dozent(inn)en	Ja
		Nein
	Externe Dozent(inn)en	Ja
		Nein
	Art der Tutorien	Fachtutorien
		Allgemeines Coaching
		Online Tutorien
		Kein Tutorium/keine Tutorien vorgesehen
		Sonstige

Prüfungsleistungen	Prüfungsleistungen	Ja
		Nein
	Abschlussarbeit	Ja
		Nein
	Klausur	Ja
		Nein
	Hausarbeit (benotet)	Ja
		Nein
	mündliche Prüfung	Ja
		Nein
	Präsentation/Vortrag	Ja
		Nein
	künstlerischer/musikalischer Vortrag	Ja
		Nein
	Online-Prüfung	Ja
		Nein
	Sonstige	Klartext
	Taktung der Prüfungen	Klartext
Zugangsvoraussetzungen	Art(en) der Voraussetzung	Berufsabschluss
		Fortbildungsabschluss (z. B. Meister, Techniker, Fachschule)
		(einschlägige) Berufserfahrung
		Aufnahmeprüfung (hierunter fällt auch: Einstufungsprüfung)
		Abitur (inkl. fachgebundener Hochschulreife)
		Fachhochschulreife (inkl. fachgebundener Fachhochschulreife)
		Alter
		Akad. Abschluss/Hochschulabschluss
		Mindestnote
		Bestandener Sprachtest
		Ausbildungsvertrag mit einem Unternehmen
		Vorkurs
		Praktikantenvertrag, Volontariatsvertrag
		Arbeitsvertrag
		Sonstige
	Jahre an Berufserfahrung	Mindestanzahl erfassen
		Trifft nicht zu
	Art(en) des akademischen Abschlusses	Bachelor allgemein
		Bachelor fachbezogen
		Master allgemein
		Master fachbezogen
		Diplom/Magister allgemein
		Diplom/Magister fachbezogen
		Staatsexamen
		Diplom BA
		Trifft nicht zu
	Sonstige	Klartext

Aufnahmeprüfungen	Aufnahmeprüfungen	Ja
		Nein
	Formen der Aufnahmeprüfung	Mündliche Prüfung
		Schriftliche Prüfung
		Motivationsschreiben
		Persönliches Portfolio
		Probestudium
		Aufnahmegespräch
		Auswahl durch den Betrieb
		Künstlischer/musikalischer Vortrag
		Trifft nicht zu
		Sonstige
Modularisierung	Modularisierung	Ja
		Nein
	Arbeitsstunden/Workload	Anzahl
Anrechnung vorhandener Kompetenzen		Ja
		Nein
Art der Anrechnung		Pauschal (Zertifikat bzw. Bildungsabschluss)
		Individuell
		Gemischt
		Einstufungsprüfung
		Sonstige
Beteiligte Einrichtungen der Hochschule		Fakultät/Fachbereich/Institut der Hochschule
		An-Institut
		Zentrale Einrichtung für Weiterbildung (ZEW)
		Hochschuleigener Verein
		Hochschuleigene Stiftung
		Weder noch
Externe Kooperation(en) (Hochschulen/Forschungseinrichtungen)	Kooperation(en)	Ja
		Nein
	Welche?	Max-Planck-Gesellschaft
		Goethe-Institut
		Fraunhofer-Gesellschaft
		Helmholtz-Gemeinschaft
		Leibniz-Gemeinschaft
		Berufsakademie
		Sonstige
		Sonstige
Kooperation(en) mit Betrieben, Kammern, Verbänden, Bildungsträgern		Ja
		Nein

Kooperation 1	Welche	Betriebe
		Kammern
		Fach- und Berufsverbände
		Wirtschaftsverbände
		Gewerkschaften
		Bildungsträger
		Hochschulexterne Seminar- und/oder Tagungsstätte
		Berufsschule(n)
		Sonstige
	Regionaler Bezug	Lokal
		Regional
		Überregional
		International
	Art(en) der Kooperation	Beteiligung des Kooperationspartners an der Bewerberauswahl
		Abstimmung der Curricula unter den beteiligten Akteuren
		Übernahme von Studiengebühren durch den Kooperationspartner der Hochschule
		Abkommen und/oder Absprachen über Anrechnungsmodalitäten
		Stipendium vom Kooperationspartner der Hochschule
		Dozent(inn)en vom Kooperationspartner gestellt
		Bereitstellung von Räumlichkeiten, Laboren, Maschinen und/oder Werkzeugen
		Lernmaterialien vom Kooperationspartner finanziert
		Kooperationsvertrag zwischen Hochschule und Kooperationspartner
		Studienangebotsspezifische Lernmaterialien vom Kooperationspartner aufbereitet
		Sonstige

Kooperation 2	Welche	Betriebe
		Kammern
		Fach- und Berufsverbände
		Wirtschaftsverbände
		Gewerkschaften
		Bildungsträger
		Hochschulexterne Seminar- und/oder Tagungsstätte
		Berufsschule(n)
		Sonstige
	Regionaler Bezug	Lokal
		Regional
		Überregional
		International
	Art(en) der Kooperation	Beteiligung des Kooperationspartners an der Bewerberauswahl
		Abstimmung der Curricula unter den beteiligten Akteuren
		Übernahme von Studiengebühren durch den Kooperationspartner der Hochschule
		Abkommen und/oder Absprachen über Anrechnungsmodalitäten
		Stipendium vom Kooperationspartner der Hochschule
		Dozent(inn)en vom Kooperationspartner gestellt
		Bereitstellung von Räumlichkeiten, Laboren, Maschinen und/oder Werkzeugen
		Lernmaterialien vom Kooperationspartner finanziert
		Kooperationsvertrag zwischen Hochschule und Kooperationspartner
		Studienangebotsspezifische Lernmaterialien vom Kooperationspartner aufbereitet
		Sonstige

Kooperation 3	Welche	Betriebe
		Kammern
		Fach- und Berufsverbände
		Wirtschaftsverbände
		Gewerkschaften
		Bildungsträger
		Hochschulexterne Seminar- und/oder Tagungsstätte
		Berufsschule(n)
		Sonstige
	Regionaler Bezug	Lokal
		Regional
		Überregional
		International
	Art(en) der Kooperation	Beteiligung des Kooperationspartners an der Bewerberauswahl
		Abstimmung der Curricula unter den beteiligten Akteuren
		Übernahme von Studiengebühren durch den Kooperationspartner der Hochschule
		Abkommen und/oder Absprachen über Anrechnungsmodalitäten
		Stipendium vom Kooperationspartner der Hochschule
		Dozent(inn)en vom Kooperationspartner gestellt
		Bereitstellung von Räumlichkeiten, Laboren, Maschinen und/oder Werkzeu-
		Lernmaterialien vom Kooperationspartner finanziert
		Kooperationsvertrag zwischen Hochschule und Kooperationspartner
		Studienangebotsspezifische Lernmaterialien vom Kooperationspartner aufbereitet
		Sonstige

Primäranbieter des Studienangebots		Einrichtung der Hochschule
		Andere Hochschule/Berufsakademie/ außeruniversitäre Forschungseinrichtung
		Betriebe
		Kammern
		Fach- und Berufsverbände
		Wirtschaftsverbände
		Gewerkschaften
		Bildungsträger
		Hochschulexterne Seminar- und/oder Tagungsstätte
		Berufsschule(n)
		Sonstige Kooperation
		Primäranbieter ist nicht identifizierbar
Datenquelle(n)		Internetseite der Institution
		Andere Weiterbildungsdatenbank
		Befragungsbogen
		Abfrage per E-Mail
		Telefonabfrage
Link zur Internetseite des Angebots		Internetadresse
Zeitpunkt der Erfassung		8stelliges Datum
Ansprechpartner(in)	Titel	Klartext
	Anrede	Männlich
		Weiblich
	Vorname	Klartext
	Nachname	Klartext
E-Mail Adresse der Ansprechpartnerin/ des Ansprechpartners		Klartext
Mehrfacherfassung		7- bzw. 8-stelliger Code
Prüfungs-, Studien- und sonstige Ordnungen		Prüfungsordnung
		Studienordnung
		Sonstige Ordnung(en)
		Ausbildungsordnung eines Betriebs
		Keine Ordnung

Online-Befragung

Merkmalsgruppe	Merkmal	Merkmalsausprägung(en)
Gründungsjahr Studienangebot		Jahreszahl
Begrenzung der Teilnehmer(innen)zahl		Anzahl
		Keine Begrenzung
Neuaufnahme von Teilnehmer(inne)n beim letzten Beginn		Anzahl
Teilnehmer(innen) insgesamt inkl. Studienabbrecher(innen)		Anzahl
Anzahl Absolvent(inn)en		Anzahl
Anteil der Absolvent(inn)en ohne traditionelle Zugangsberechtigung		Prozentzahl
Abschluss einer ausländischen Hochschule		Exakte Bezeichnung
		Name der Hochschule
		Land
		Kein ausländischer Abschluss
ECTS-Punkte		Anzahl der Punkte
		Punkteerwerb nicht vorgesehen
Räumliche Organisation der Präsenzphasen	In Räumen Hochschulen	Ja, ausschließlich
		Ja, zu Teilen
		Nein
	Als Inhouse-Schulung	Ja, ausschließlich
		Ja, zu Teilen
		Nein
	Bei Dritten	Ja, ausschließlich
		Ja, zu Teilen
		Nein
Formen der Beratung für Studieninteressierte		Ausführliche Informationen im Internet
		Beratungshotline
		Beratungsgespräch
		Self-Assessment
		Tag der offenen Tür
		Präsentation auf Messen
		Probestudium
		Schnupperkurse
		Infoabende in Firma
		Infoabende in der eigenen Hochschule
		Infoabende an anderen Hochschulen
		Andere Infoabende
		Andere Beratungsformen

Formen der Beratung während des Studien-angebots	Fachliche Beratung	Tutorium
		Beratungsgespräch
		Telefon
		E-Mail Service
		Sonstige
		Keine Beratung
	Beratung zur Studienorganisation	Tutorium
		Beratungsgespräch
		Hotline
		E-Mail Service
		Sonstige
		Keine Beratung
	Karriereberatung	Tutorium
		Beratungsgespräch
		Hotline
		E-Mail Service
		Sonstige
		Keine Beratung
	Psychologische Beratung	Beratungsgespräch
		Hotline
		E-Mail Service
		Sonstige
		Keine Beratung
Aufbereitung eigener Lernmaterialien		Ja
		Nein
Maßgeschneiderte Studienangebote		Zertifikatskurse, einzelne Module
		Ganze Studiengänge
		Nein

Fachbereiche maßgeschneiderte Studienangebote	Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften
	Architektur/Raumplanung
	Design/Gestaltung
	Geowissenschaften
	Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften
	Ingenieurwissenschaften
	Mathematik
	Naturwissenschaften
	Psychologie
	Sozialwesen
	Sport
	Theologie
	Wirtschaftswissenschaften
	Bibliothekswissenschaften, Dokumentation
	Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaften
	Erziehungswissenschaften
	Geschichte
	Informatik
	Kunst
	Musik
	Philosophie
	Rechtswissenschaften, Jura, Verwaltungswissenschaften
	Sozialwissenschaften
	Sprach-/Kulturwissenschaften
	Veterinärmedizin
	Sonstige

Anhang D - Online-Fragebogen - Auszug

HIS Hochschul Informations System GmbH

HIS-Befragung
Berufs- und ausbildungsbegleitende Studienangebote

GEFÖRDERT VOM Bundesministerium für Bildung und Forschung

Studienangebot: Muster - Studienangebot

1. Seit welchem Jahr wird dieses Studienangebot regelmäßig in dieser Form angeboten?

-bitte wählen-

☐ **Information nicht verfügbar**

9. Welche Formen der Beratung/Information können Personen in Anspruch nehmen, die sich für dieses Studienangebot interessieren?

- ☐ ausführliche Informationen im Internet
- ☐ Beratungshotline
- ☐ persönliches Beratungsgespräch an der Hochschule
- ☐ Test zur Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten (Self-Assesment)
- ☐ Tag der offenen Tür
- ☐ Präsentation auf Messen
- ☐ Probestudium (Teilnahme mit Immatrikulation von mindestens einem Semester)
- ☐ Schnupperkurse (unverbindliche Teilnahme an Veranstaltungen)
- ☐ Infoabende in Firmen
- ☐ Infoabende in der eigenen Hochschule
- ☐ Infoabende an anderen Hochschulen
- ☐ andere Infoabende (z.B. Arbeitsagentur, Bildungsträger, etc.)
- ☐ andere Formen, und zwar:

☐ **Information nicht verfügbar**

10. Welche Formen der Beratung/Unterstützung werden den Studierenden/TeilnehmerInnen während dieses Studienangebots geboten?

Fachliche Beratung?

○ **Ja, und zwar:**
- ☐ Tutorium
- ☐ Beratungsgespräch
- ☐ Telefonservice/Hotline
- ☐ E-Mail-Service
- ☐ Sonstiges:

○ **Nein**

○ **Information nicht verfügbar**

Beratung zur Studienorganisation?

○ **Ja, und zwar:**
- ☐ Tutorium
- ☐ Beratungsgespräch
- ☐ Telefonservice/Hotline
- ☐ E-Mail-Service
- ☐ Sonstiges:

○ **Nein**

○ **Information nicht verfügbar**

Karriereberatung/berufspraktische Beratung?

○ **Ja, und zwar:**
- ☐ Tutorium
- ☐ Beratungsgespräch
- ☐ Telefonservice/Hotline
- ☐ E-Mail-Service
- ☐ Sonstiges:

○ **Nein**

○ **Information nicht verfügbar**

Psychologische Beratung?

○ **Ja, und zwar:**
- ☐ Beratungsgespräch
- ☐ Telefonservice/Hotline
- ☐ E-Mail-Service
- ☐ Sonstiges:

○ **Nein**

○ **Information nicht verfügbar**

HIS, Goseriede 9, 30159 Hannover
Postvertriebsstück, Deutsche Post AG, Entgelt bezahlt, 61246

Herausgeber:
HIS Hochschul-Informations-System GmbH
Goseriede 9 | 30159 Hannover | www.his.de

Postfach 2920 | 30029 Hannover
Tel.: +49(0)511 1220 0 | Fax: +49(0)511 1220 250

Geschäftsführer:
Prof. Dr. Martin Leitner

Vorsitzender des Aufsichtsrats:
Ministerialdirigent Peter Greisler

Registergericht:
Amtsgericht Hannover | HRB 6489

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer:
DE115665155

Verantwortlich:
Prof. Dr. Martin Leitner

Erscheinungsweise:
In der Regel mehrmals im Quartal

Hinweis gemäß § 33 Datenschutzgesetz (BDSG):
Die für den Versand erforderlichen Daten (Name, Anschrift) werden elektronisch gespeichert.

ISBN 978-3-930447-96-1