

Die Öffnung von Hochschulen durch flexible Studienformate am Beispiel zweier neuer weiterbildender Masterstudiengänge

Astrid Wonneberger, Katja Weidtmann, Kathrin Hoffmann,
Susanne Draheim

An der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg werden im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zwei weiterbildende Masterstudiengänge entwickelt. Beide Studienprogramme adressieren nicht-traditionelle Zielgruppen wie Berufstätige, Personen mit Familienpflichten oder Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung und sind im Jahr 2013 mit Pilotkohorten gestartet. Basierend auf den Ergebnissen der Begleitforschung werden in diesem Beitrag am Beispiel der beiden Programme Möglichkeiten der Flexibilisierung weiterbildender Studienformate auf inhaltlicher und struktureller Ebene aufgezeigt und im Hinblick auf nachhaltige Umsetzbarkeit analysiert. Die Ergebnisse ermöglichen generelle Rückschlüsse auf den Prozess der Etablierung und Förderung von (flexiblen) Weiterbildungsformaten für neue Zielgruppen und eröffnen Visionen für die Öffnung der Hochschulen in Deutschland.

1 Einleitung, Rahmen und Zielsetzung

Wissenschaftliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen¹ führen neben den etablierten Standbeinen Forschung, Studium und grundständige Lehre an deutschen Hochschulen nach wie vor ein Nischendasein. Auch wenn sich in diesem Bereich in den letzten Jahren schon einiges bewegt hat und die Zahl der Hochschulen, die sich hierzulande in der Weiterbildung engagieren, gestiegen ist, sind diese in anderen Ländern nicht nur engagierter, sondern auch durchlässiger (*Hanft/Zilling 2011, S. 84–91; Wolter 2011, S. 8–9, Wolter 2012, Minks 2011, S. 23, Grassl/Mörth 2013, S. 24*).

¹Zu den Begriffen Lebenslanges Lernen sowie wissenschaftliche Weiterbildung siehe ausführlich *Wolter 2011, Wolter 2010, Bloch 2006, Grassl/Mörth 2013, Schuetze 2007, Wolter/Geffers 2013, Dobischat et al. 2010*. Wissenschaftliche Weiterbildung im engeren Sinne bezeichnet vor allem Weiterbildungsangebote für Erwerbstätige, die bereits über einen (ersten) Studienabschluss verfügen. Lebenslanges Lernen hingegen wird nach langen Debatten inzwischen eher als inklusives Konzept verstanden, das über diese relativ enge Definition von Weiterbildung hinausgeht. Gemeint ist hiermit nicht nur formale, institutionsgebundene Bildung, sondern Lebenszyklen und Institutionen übergreifendes Lernen, das gleichzeitig als Herausforderung für alle Bildungseinrichtungen zu verstehen ist, da diese ihre Angebote den individuellen Bedürfnissen der (potenziellen) Teilnehmenden über alle Phasen des Bildungs- und Lebensverlaufs hinweg anpassen sollten. So steigt auch die Bedeutung von Hochschulen als Orte des lebenslangen Lernens.

Dabei besteht auch in Deutschland schon lange die Forderung nach Stärkung und Ausbau der Weiterbildung in der Hochschullandschaft, insbesondere seit der Bologna-Reform (z. B. *Hanft/Zilling 2011, Wolter 2011, Dobischat u. a. 2010, Stamm-Riemer/Hartmann 2011*). Das ist zu begrüßen, denn sogenannte „nicht-traditionelle Zielgruppen“ (s. u.) werden auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt auch in Deutschland in den nächsten Jahren eine immer bedeutendere Größe werden (*Hanft/Zilling 2011, S. 92*). Diese Tendenz ist unter anderem zurückzuführen auf die generelle Entwicklung unserer Gesellschaft zu einer Wissens- und Bildungsgesellschaft sowie auf den besonderen Weiterbildungsbedarf akademischer Berufe. Wissensintensivierung, wachsende Spezialisierung und Höherqualifizierung machen eine lebenslange Weiterbildung unerlässlich, um berufliche Kompetenzen zu erhalten, sie aktuellen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt anzupassen und damit dem erwarteten Fachkräftemangel entgegenzuwirken (*Wolter 2011, S. 25, Dobischat u. a. 2010, S. 22, Wanken u. a. 2011, Minks 2011*). Hinzu kommen demographische Veränderungen: Die zunehmend alternde Gesellschaft bringt die Notwendigkeit längerer Lebensarbeitszeiten mit sich, die lebenslange Bildung erfordern. Aus (volks-)wirtschaftlicher Sicht muss sich das Bildungssystem dahingehend verändern, um langfristig älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern² Beschäftigungsperspektiven aufzeigen zu können. Sinkende Geburtenraten führen langfristig zu schrumpfenden Zahlen an Erststudierenden, die durch einen Anstieg an Weiterbildungsstudierenden ausgeglichen werden könnten. Weiterbildung ist damit auch ein potentieller Wachstumsmarkt, der von vielen privaten Hochschulen bereits entdeckt wurde. Staatliche Hochschulen tun sich dagegen nach wie vor schwer, Weiterbildung in ihrem Portfolio in größerem Umfang fest zu verankern (*Hanft/Zilling 2011, S. 92–99, Solga/Dombrowski 2009, Dobischat u. a. 2010, Minks 2011*).

Eine der größten Herausforderungen für den Zukunftsmarkt Weiterbildung wird es sein, die neuen, insgesamt sehr heterogenen Zielgruppen mit innovativen Formaten an die Hochschulen zu locken, die ihnen ein Studium neben ihren oft vielfältigen beruflichen und privaten Verpflichtungen ermöglichen. Zu diesen Personengruppen gehören neben allgemein Berufstätigen insbesondere im Arbeitsleben stehende beruflich qualifizierte ohne formale Hochschulzugangsberechtigung (HZB), Berufsrückkehrer, Studienabbrecher, arbeitslose Akademiker sowie Personen mit Familienpflichten (vgl. Ausschreibung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, der später noch genauer beschrieben wird; *Wolter/Geffers 2013; Wanken u. a. 2011, S.19*). Insbesondere die Notwendigkeit, die traditionellen Zugänge zu Studienangeboten zu erweitern, wird mit der Öffnung der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt schon lange und intensiv diskutiert (vgl. z. B. *Freitag u. a. [Hrsg.] 2011, Minks 2011, Wolter/Geffers 2013, Dobischat u. a. 2010, Stamm-Riemer/Hartmann 2011*). Nachdem die Kultusministerkonferenz (KMK) seit 2002 regelmäßig die Öffnung des Hochschul-

²Im Interesse der Lesbarkeit wird im Folgenden auf die weibliche Form verzichtet. Falls nicht anders angegeben, sind immer beide Geschlechter gemeint.

zugangs empfohlen hat (vgl. *Dobischat u. a. 2010, S. 23*) und seit 2009 die Zulassung zu Bachelor- und Masterangeboten ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung bzw. ohne vorherigen Hochschulabschluss prinzipiell ermöglicht (vgl. *Minks 2011, S. 27, Stamm-Riemer/Hartmann 2011*), wurden die jeweiligen Bestimmungen in den letzten Jahren auf Länderebene neu geregelt. So ist z. B. in mehreren Bundesländern ein Zugang zu einem Weiterbildungs-Masterstudiengang ohne ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss möglich (vgl. *Stamm-Riemer/Hartmann 2011*), unter anderem in Hamburg. Laut § 39 Abs. 3 des Hamburgischen Hochschulgesetzes (HmbHG) ist „zum Studium in einem weiterbildenden Masterstudiengang auch berechtigt, wer eine Eingangsprüfung bestanden hat, in der eine fachliche Qualifikation nachgewiesen wird, die der eines abgeschlossenen grundständigen Studiums gleichwertig ist“.³ Nur in wenigen Fällen wurden diese Bestimmungen bisher jedoch tatsächlich umgesetzt (vgl. *Wolter 2011, S. 28, Dobischat u. a. 2010, S. 26*).

All diese nicht-traditionellen Zielgruppen benötigen flexible und durchlässige Bildungs- und Lernwege, um an weiterbildenden Formaten teilnehmen zu können. Aktuell gibt es in Deutschland generell zu wenige Studienangebote für berufstätige bzw. zeitlich eingeschränkte Lerninteressierte, obwohl die rechtlichen Rahmenbedingungen zur Ausgestaltung des Übergangs zwischen beruflicher und akademischer Bildung inzwischen weitgehend geregelt sind (*Hanft/Zilling 2011, S. 87–90, Jürgens/Zinn 2012, S. 34, Wolter 2011, S. 28, Dobischat u. a. 2010*)⁴.

Wie passfähige Flexibilisierungsmaßnahmen aussehen könnten, zeigt ein Blick ins europäische Ausland, wo Weiterbildung vielerorts schon stärker etabliert ist, insbesondere wenn berufliche Bildung und Studium enger verzahnt sind. Ein vorbildliches Beispiel ist Finnland. Hier sind hochschulische Weiterbildungsmaßnahmen auf die Anforderungen von Berufstätigen zugeschnitten und besonders nachgefragt. Die Flexibilisierung der Formate wird hier durch eine Reihe organisationaler Maßnahmen gefördert. Dazu gehören das Angebot von Einzelmodulen ebenso wie Unterstützungsstrukturen für Berufstätige, die ihnen das berufsbegleitende Studium erleichtern sollen, die Gestaltung von flexiblen Übergängen zwischen verschiedenen Sektoren des Bildungssystems sowie die Anrechnung vorhandener Kompetenzen (*Wolter 2011, S. 22, Hanft/Zilling 2011, S. 87–91*).

Allerdings reichen diese Schritte längst nicht aus, um flächendeckend ein berufsbegleitendes Studieren zu ermöglichen, auch wenn einige dieser flexibilisierenden Maßnahmen, wie z. B. die Modularisierung, insbesondere seit der Bologna-Reform europaweit diskutiert und (auch in Deutschland) verbreitet umgesetzt wurden, während andere,

³Siehe ausführlich <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/laender/hamburg/>.

⁴Zu diesem Ergebnis kommt auch eine im Rahmen von FitWeiter durchgeführte Bedarfsanalyse bei Behörden und freien Trägern.

wie das Teilzeitstudium, in immer mehr Fällen möglich werden (*Schick 2001, Schindler 2001, Bloch 2006, S. 36–37*), und die vielfältigen Möglichkeiten der biographischen, örtlichen, zeitlichen und organisatorischen Flexibilisierung bereits hinreichend publik gemacht wurden (z. B. *Schuetze/Slowey 2002, Bloch 2006, Cendon/Grassl/Pellert [Hrsg.] 2013, Grassl 2012*). *Banscherus (2010)* fasst die Diskussionen um die verschiedenen Herausforderungen der Flexibilisierung, denen sich die Hochschulen im Rahmen des lebenslangen Lernens stellen sollten, in vier zentrale Komponenten zusammen: (1) Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf den Zugang bzw. das Studium; (2) Ausbau und Förderung nicht-traditioneller Zugangswege; (3) Eröffnung flexibler Lernwege und Studienformen sowie (4) Anpassung von Organisation und Finanzierung der Hochschulen an die Erfordernisse lebenslangen Lernens.

Um Weiterbildung und lebenslanges Lernen an deutschen Hochschulen zu fördern, startete das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2008 den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Diese Qualifizierungsinitiative soll die Öffnung der Hochschulen stärken, indem nicht-traditionellen Zielgruppen in zu entwickelnden flexiblen Studienformaten ermöglicht wird, neue Bildungschancen wahrzunehmen. Dadurch soll langfristig die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung verbessert, das Fachkräfteangebot dauerhaft gesichert sowie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems gestärkt werden (*BMBF 2013*; siehe auch *Wolter/Geffers 2013*).

Eines der 26 Vorhaben, die in der ersten Wettbewerbsrunde gefördert werden, ist das Projekt Fit für soziale Netzwerke: Neue Studienformate und Zielgruppen an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg (kurz: FitWeiter). Mit diesem Projekt zielt die HAW Hamburg darauf ab, die Öffnung für neue, nicht-traditionelle Zielgruppen voranzutreiben und die Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Hochschule auszubauen. Dies geschieht in Form von drei Weiterbildungsstudiengängen, die speziell für diese Zielgruppen entwickelt und in denen verschiedene Flexibilisierungsmodelle erprobt werden (vgl. *FitWeiter 2014*).

Bei den drei Studiengängen handelt es sich neben dem Bachelorstudiengang Interdisziplinäre Gesundheitsversorgung (IGV)⁵ um die beiden Masterstudiengänge Angewandte Familienwissenschaften und Next Media. Basierend auf der Empfehlung der *DGWF (2010)*, in Weiterbildungsprogrammen nicht mehr Zertifikate, sondern bevorzugt Master- und Bachelorabschlüsse anzubieten (vgl. *Hanft/Zilling 2011, S. 96*), wurden alle drei Studienangebote von Beginn an als Master- und Bachelorprogramme geplant, um damit die Möglichkeit zu schaffen, die Einführung von innovativen Weiterbildungsformaten unter möglichst realitätsnahen Bedingungen zu starten und erforschen zu können.

⁵Angebote des Teilprojekts IGV waren zum Zeitpunkt des Entstehens des Artikels gerade erst gestartet, sodass noch keine Forschungsergebnisse vorlagen.

Am Beispiel der beiden Masterprogramme werden in diesem Beitrag verschiedene Möglichkeiten der Flexibilisierung weiterbildender Studienformate vorgestellt und analysiert. Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund:

- Wo liegen die spezifischen Herausforderungen für nicht-traditionelle Zielgruppen, die ihnen ein grundständiges Studium erschweren oder unmöglich machen? Welche dieser Gruppen sollen mit den neuen Studienformaten angesprochen werden?
- Welche Arten der Flexibilisierung stellen sich als geeignet heraus? Welche lassen sich an der Hochschule unter den jetzigen Rahmenbedingungen tatsächlich umsetzen und wo ergeben sich Hürden?
- Wie kann unter Berücksichtigung der spezifischen Probleme auf unterschiedlichen Ebenen eine Öffnung der Hochschule gelingen? Welche Anforderungen muss ein wissenschaftliches Studienangebot erfüllen, um auf dem Weiterbildungsmarkt bestehen zu können?

Um diese Fragen zu beantworten, werden zuerst die beiden Studienprogramme und die begleitenden Forschungen vorgestellt. Im analytischen Teil werden die geplanten und erprobten Flexibilisierungs- und Öffnungsmaßnahmen beschrieben und auf ihre Umsetzbarkeit untersucht. Im Fazit werden die Ergebnisse der Analysen zusammengefasst und mögliche Erklärungen für eine erfolgreiche Umsetzung von Flexibilisierungsmaßnahmen gegeben. Abschließend werden Probleme erörtert, die generelle Rückschlüsse auf Prozesse der Etablierung von Weiterbildungsformaten für neue Zielgruppen und Visionen für die Öffnung von Hochschulen in Deutschland ermöglichen.

2 Masterstudiengang „Angewandte Familienwissenschaften“

2.1 Ausgangssituation und Problemlage

2.1.1 Familienwissenschaften im deutschsprachigen Raum

Aus vielfältigen demographischen und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen ergeben sich neue Anforderungen an praxisbezogene Institutionen und Wissenschaften, die sich mit Familien beschäftigen. Im Gegensatz zum anglo-amerikanischen Sprachraum, wo Familienwissenschaften schon lange eine interdisziplinäre Tradition haben und in der Aus- und Weiterbildung fest etabliert sind (*Bailey/Gentry 2013, Wonneberger 2014*), behandeln in Deutschland verschiedene Disziplinen Familie überwiegend „exklusiv“. Folglich gibt es bisher auch kein grund- oder weiterbildendes Studienangebot, das die Familie fächerübergreifend wissenschaftlich beleuchtet. Bereits seit Jahren wird deshalb die Einführung einer solchen interdisziplinären Fachwissenschaft gefordert, sowohl in der akademischen Forschung und Bildung als auch für die praktische Arbeit mit und für Familien (siehe z. B. *Wingen 2004, Schwenzler/Aeschlimann 2006*).

2.1.2 Bedarfs- und Zielgruppenanalysen

Vor der Entwicklung des Studienprogramms an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW) erfolgten unter anderem (über-)regionale Gespräche mit Führungskräften aus Behörden, Familienhilfe, -bildung und -forschung sowie der freien Wirtschaft, um aus Sicht potentieller Arbeitgeber künftiger Absolventen den Bedarf an einem entsprechenden Weiterbildungsprogramm zu ermitteln sowie relevante Inhalte und Kompetenzen zu erfragen (vgl. *Stelzig-Willutzki 2012*). Diese Bedarfsanalyse ergab eine hohe Nachfrage nach qualifizierten Fach- und Führungskräften rund um die Familie, der das neue Masterprogramm Rechnung tragen soll.

Erhebungen unter potentiellen Teilnehmern, den Bewerbern und Studierenden zu ihren Ausgangsbedingungen und Erwartungen zeichnen ein recht übereinstimmendes Bild über die Zusammensetzung der Zielgruppe für den geplanten weiterbildenden Masterstudiengang: Es handelt sich fast ausschließlich um Frauen, von denen etwa die Hälfte Kinder unter 18 Jahren und etwa jeder Fünfte noch darüber hinausgehende Familienpflichten hatte. Die meisten waren zwischen 40 und 50 Jahre alt und im unbefristeten Angestelltenverhältnis seit mehreren Jahren in Arbeitsfeldern rund um die Familie berufstätig.

Ein Masterabschluss (in Abgrenzung zu einem Teilnahme-Zertifikat) war für die Mehrheit erstrebenswert, weil die Befragten neben ihrem (Fach-)Hochschulabschluss bereits über zahlreiche Weiterbildungszertifikate verfügten und sich durch ein wissenschaftliches Studium einen umfassenderen interdisziplinären Blick auf Familie sowie berufliche Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten erhofften (vgl. *Weidtmann 2013*).

Bei dem Masterstudiengang „Angewandte Familienwissenschaften“ zeigt sich somit eine typische nicht-traditionelle Zielgruppe, die insbesondere aufgrund von Berufstätigkeit und Familienpflichten ein klassisches grundständiges Studium aus zeitlichen und organisatorischen Gründen kaum antreten, geschweige denn erfolgreich abschließen könnte. Bezüglich der Organisation des berufsbegleitenden Studienprogramms wünschten sich die meisten Interessenten einen hohen, zeitlich flexibel zu gestalten Anteil an Selbststudium und kompakte Präsenzphasen.

Neben den Markt-, Bedarfs- und Zielgruppenanalysen im Vorfeld wurden die Prozesse der Programmplanung, -entwicklung und -erprobung begleitend erforscht.

2.2 Konzeptuelle Überlegungen und daraus resultierendes Studiendesign

Um den Bedarfen der speziellen Studierendengruppe gerecht zu werden, wurden sowohl auf strukturell/organisatorischer als auch auf inhaltlicher Ebene verschiedene

Maßnahmen getroffen⁶. Da dieser Beitrag den Fokus auf die Öffnung der Hochschulen legt, werden im Folgenden insbesondere die Wünsche der Studierenden im Mittelpunkt stehen, an denen sich die Flexibilisierungsmaßnahmen orientierten. Die Bedarfe des Marktes wurden zwar ebenfalls berücksichtigt, werden hier aber nicht dargestellt.

2.2.1 Strukturelle Flexibilisierung

Tabelle 1: Die wichtigsten Rahmendaten des weiterbildenden Masterstudiengangs „Angewandte Familienwissenschaften“

Beginn	SoSe 2013
Anzahl CP	90
Semester	5
Anzahl Module	11
Workload pro CP	25 h
Verhältnis Präsenzzeit zu Selbststudium	1 zu 4
Struktur Präsenzzeiten (pro Semester)	1 Wochenende, 2 Blockwochen
Größe der Pilotkohorte	N=33
Anrechnung des Studiums als Bildungsurlaub	ja
Zugangsvoraussetzung abgeschlossenes Hochschulstudium	ja

In erster Linie wurde bei der Gestaltung des Studiums auf eine möglichst große strukturelle Flexibilisierung geachtet und dabei auf bereits bewährte Modelle (wie z. B. die unter 1 diskutierten und für Finnland beschriebenen Maßnahmen) zurückgegriffen, um ein berufsbegleitendes Studieren zu ermöglichen. So umfasst die Regelstudienzeit statt der für ein Vollzeitstudium üblichen drei insgesamt fünf Semester, und das Programm ist damit als Teilzeitstudium angelegt. Die Präsenzzeiten sind nicht wöchentlich, sondern kompakt in Blöcken angeordnet und (mit ca. 25 Prozent des gesamten Workloads) im Vergleich zu den meisten grundständigen Angeboten deutlich reduziert. Sie werden ergänzt durch individuell gestaltbare Selbststudienphasen sowie durch Blended Learning und intensive Einzelbetreuung durch Lehrende.

2.2.2 Inhaltliche Flexibilisierung

Wie Studien in anderen Ländern zeigen, haben berufsbegleitend Studierende häufig die Erwartung, dass ihre berufliche Expertise und professionelle Kompetenzen mit dem Studium z. B. durch Projekte verknüpft werden (*Hanft/Zilling 2011, S. 96*). Da die Interessenten für den Masterstudiengang „Angewandte Familienwissenschaften“ in

⁶Details zu den folgenden Ausführungen sind nachzulesen im Modulhandbuch des Studiengangs „Angewandte Familienwissenschaften“ unter <http://www.familienwissenschaften-hamburg.de/>.

den Befragungen sehr ähnliche Wünsche äußerten, wurde in den entsprechenden Modulen die Lehre nicht nur interdisziplinär ausgerichtet, sondern auch intensiv mit der Praxis verzahnt, indem die Studierenden z. B. (Forschungs-)Projekte in ihrem eigenen beruflichen Umfeld durchführen.

2.2.3 Ausbau nicht-traditioneller Zugangswege

Ein weiteres Anliegen im Sinne des Wettbewerbs „Offene Hochschulen“ besteht darin, den Kreis nicht-traditioneller Adressaten um Interessenten ohne formale Hochschulzugangsberechtigung (im Falle eines Masterstudiums ein erster berufsqualifizierender Studienabschluss) zu erweitern. Das Hamburgische Hochschulgesetz ermöglicht dies prinzipiell, und die HAW Hamburg setzt dies bereits in den Zugangs- und Auswahlordnungen einiger weiterbildender Masterstudiengänge um. Eine grundsätzliche Rahmenordnung dazu ist allerdings erst in Vorbereitung. Auf Ebene der Fakultäten und Departments sind diesbezüglich teilweise noch Zurückhaltung bzw. Widerstände zu beobachten, sodass für die Pilotkohorte entschieden wurde, auf eine Öffnung für Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung zu verzichten. Für die Zukunft wird dies jedoch angestrebt.

2.3 Probleme und Herausforderungen bei der Umsetzung neuer Lernwege und Studienformen

Zum Sommersemester 2013 startete die Pilotkohorte mit 33 Studierenden. Im Folgenden wird dargestellt, welche der ursprünglich konzipierten inhaltlichen und strukturellen Ideen für diese Gruppe bereits umgesetzt werden konnten und welche nicht. Warum funktionierten einige Maßnahmen und andere nicht? Was muss und kann geändert werden, um diese Probleme zu beheben?

2.3.1 Inter- und Transdisziplinarität

Auf inhaltlicher Ebene besteht eine der größten Herausforderungen in der interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden, die auch von den Teilnehmern ausdrücklich gewünscht wird. Um fachübergreifende Bezüge herzustellen, waren viele Inhalte der ersten drei Semester explizit interdisziplinär aufgebaut, unter anderem indem zentrale Themen der Familienwissenschaften durch Team Teaching vermittelt wurden, teilweise mit vier gleichzeitig in den Lehrveranstaltungen anwesenden Fachvertretern. Neben der Herausforderung, nicht nur die Komplexität der Gegenstände, sondern auch die unterschiedlichen Sichtweisen der Wissenschaften in einem neuen Ansatz zu integrieren, um letztlich eine transdisziplinäre Familienwissenschaft zu schaffen, ergaben sich auf kapazitätsrechtlicher Ebene durch die Mehrfachbesetzungen beim Lehrpersonal Probleme. Hierauf wird später genauer eingegangen.

2.3.2 Heterogenität der Zielgruppe

Eine weitere Herausforderung resultierte aus der großen Heterogenität der Studierendengruppe in Bezug auf Alter, Art des absolvierten Studiums und zeitliche Distanz zum ersten Studienabschluss. Insbesondere im wissenschaftlichen Arbeiten erschwerte es das unterschiedliche Leistungsniveau innerhalb der Gruppe, den Ansprüchen inhaltlich und didaktisch gerecht zu werden. Eine mögliche Lösung bestünde hier in vorgeschalteten Brückenkursen, um ein homogeneres Niveau ab dem ersten gemeinsamen Semester herzustellen.

2.3.3 Zeitliche und organisatorische Flexibilisierung

Auf struktureller Ebene haben die Befragungen der Studierenden eine hohe Zufriedenheit mit den geblockten Präsenzphasen und der zeitlichen Flexibilität durch das ausgedehnte Selbststudium ergeben. Die aktuelle Struktur wurde als die am besten für ein berufsbegleitendes Studium geeignete Form angesehen, die vielen die Teilnahme erst ermöglichte.⁷ Die Blockwochenstruktur zeigte sich auch deshalb als unverzichtbar, weil nur so ein Teil des Studiums als Bildungsurlaub anrechenbar ist, ein Angebot, das bisher von 73 Prozent der Pilotkohorte angenommen wurde.

Dennoch ergibt sich gerade aus dem wertgeschätzten hohen Selbststudienanteil auch eine Reihe von Problemen. Insbesondere angesichts der beschriebenen Mehrfachbelastung der Studierenden scheint die Gefahr groß zu sein, die Motivation zum eigenständigen Lernen, die während der Präsenzzeiten u. a. durch Austausch und gemeinsames Lernen mit Kommilitonen gestärkt wird, im Alltag zu verlieren. Um dem Zeitdruck entgegenzuwirken, wurden die Abgabefristen für Studienleistungen insgesamt großzügig bemessen, wodurch es jedoch oft zu Arbeitsstaus kam. Unvorhergesehene private oder berufliche Krisen führten in einigen Fällen sogar zum Abbruch des Studiums. Die Motivations- und Zeitmanagementprobleme konnten in den meisten Fällen jedoch durch gezielte Maßnahmen der Programmverantwortlichen aufgefangen und behoben werden, z. B. durch zusätzliche freiwillige Präsenzzeitangebote sowie intensive Einzelbetreuung und -beratung.

2.3.4 Individuelle Betreuung und Team Teaching

Zwei der dargestellten Maßnahmen, das Team Teaching und die intensive Einzelbetreuung, gehen mit der Forderung der Hochschulrektorenkonferenz 2005 einher, eine bessere Beratung und Betreuung der Studierenden zu gewährleisten, indem z. B.

⁷84 Prozent der Teilnehmer der ersten Kohorte sehen in der aktuell erprobten Struktur eine „sehr geeignete“ bis „eher geeignete“ Variante. Am ungeeignetsten wird das grundständige Vollzeitstudium angesehen, das 85 Prozent als „eher ungeeignet“ bis „sehr ungeeignet“ einschätzen.

Selbstlernphasen intensiv begleitet werden. Auch die Förderung von Interdisziplinarität, z. B. in Form von Co-Teaching und permanenter Präsenz der Lehrenden in den Lehrveranstaltungen, die dann grundsätzlich auf mehrere Deputate voll anrechenbar seien, wird dort angemahnt. Beide Maßnahmen lassen sich in dieser Form jedoch formal und kapazitätsrechtlich an der HAW unter Realbedingungen bisher nicht adäquat abbilden:

Durch den geringen Anteil an Präsenzlehre fällt der Curriculare Normwert (CNW) des Masterstudiengangs „Angewandte Familienwissenschaften“ relativ niedrig aus, denn die sinnvolle und personalaufwendige individuelle Betreuung der Studierenden in allen Phasen des Studiums findet nach der aktuell üblichen und in erster Linie für grundständige Angebote entwickelten Berechnungsweise keine Berücksichtigung, da hier nur Präsenzlehre angerechnet wird. Auch Lehre im Team Teaching kann nur für eine der beteiligten Lehrpersonen verrechnet werden, und fakultative Zusatzangebote lassen sich gar nicht auf das Lehrdeputat anrechnen. In der Folge führen solche innovativen Unterrichtsmodelle unter der bestehenden Berechnungsweise langfristig zu einem personellen Defizit im Lehrkörper und scheinen deshalb noch nicht ohne weiteres umsetzbar.

2.3.5 Module im Baukastenprinzip

Eine weitere Herausforderung besteht darin, der Vereinbarkeitsproblematik der Weiterbildungsstudierenden mit passenden Lösungen zu begegnen. Dies gilt sowohl für die Selbststudienphasen als auch für die ohnehin reduzierten Präsenzblöcke, die kaum Fehlzeiten erlauben und jedes unvorhergesehene Ereignis im Leben der Teilnehmer zu einem Risikofaktor für eine erfolgreiches Studium werden lassen können. Daher wird in diesem Zusammenhang erwogen, das Studium noch flexibler zu gestalten, indem die Modulstruktur als Baukastenprinzip angelegt wird. Module könnten dann im Idealfall in jedem Semester nach Bedarf gewählt werden und würden langfristig auf das Studium angerechnet, unabhängig davon, wann und in welcher Reihenfolge sie absolviert würden. Will man dadurch nicht die Studienzeiten übermäßig ausdehnen und das Studium dadurch wenig attraktiv machen, ist eine wichtige Voraussetzung für ein solches System das regelmäßige Angebot aller Module sowie eine intensive Koordination und Absprache unter den Lehrenden, um eine stringente Lehre zu ermöglichen (vgl. *Schick 2001*). Dies wäre auch im Hinblick auf die angestrebte Interdisziplinarität wünschenswert.

Im Gegensatz zu vielen großen grundständigen Studiengängen, in denen Module bzw. Modulteile oft von verschiedenen Lehrenden unabhängig voneinander verantwortet werden, bietet sich bei dem neuen Programm mit einem kleinen Team von Lehrenden die besondere Möglichkeit, Inhalte gemeinsam vorzubereiten. Dadurch kann ein inte-

griertes Ganzes entstehen. Ob der damit verbundene hohe zeitliche und personelle Aufwand langfristig finanzierbar ist und ob die organisatorischen und administrativen Herausforderungen lösbar sein werden, wird nicht zuletzt unter anderem davon abhängen, ob in Zukunft der Vorbereitung der Lehre mehr Kapazitäten zur Verfügung gestellt werden (vgl. *Schick 2001*).

3 Masterstudiengang „Next Media“

Der weiterbildende Masterstudiengang „Next Media“ startete ein Semester nach dem Masterstudiengang „Angewandte Familienwissenschaften“ und konnte daher von dessen ersten Erfahrungen bei der Einrichtung und Erprobung profitieren.

3.1 Ausgangssituation und Problemlage

3.1.1 Informatikkompetenzen für professionelle Informationsvermittler

Hinter dem Namen „Next Media“ steht die Prämisse: Der technologische Wandel der Medienproduktion und -nutzung erfordert zukünftig eine interdisziplinäre Zusammenarbeit von Professionellen aus Publizistik, Journalismus und Medienproduktion mit Professionellen des IT-Sektors. Die Zielsetzung von „Next Media“ besteht deshalb darin, professionelle Informationsvermittler mit innovativen Einsatzmöglichkeiten neuer digitaler Medien vertraut zu machen. Sie sollen durch das Studium befähigt werden, diese kontextbezogen kompetent anzuwenden, ohne sie selbst softwaretechnisch umsetzen zu müssen. Ihnen sollen grundlegende Kenntnisse aktueller (und absehbar zukünftiger) Informatiksysteme sowie über deren Potentiale und Grenzen für die journalistische Arbeit vermittelt werden, damit sie kreativ mit den unterschiedlichen Kanälen und Formaten umgehen können. Hinzu kommt das im Übergangsfeld von Medienproduktion und Journalismus vorhandene Reservoir „nicht-traditioneller“ Weiterbildungsinteressierter, die sich unter anderem durch nichtakademische Vorqualifikationen, etwa einen Berufseinstieg über Praktikum und Volontariat, auszeichnen.

Anlässlich der fortgeschrittenen Digitalisierung bei der Erstellung und Distribution klassischer Medienprodukte ist die bisherige Rolle und Funktion des Journalismus in einen ergebnisoffenen Umbruchprozess geraten, denn der technologiegetriebene Wandel macht die klassischen Medienproduzenten zu Stakeholdern, die sich von Bedeutungsverlust und neuer Konkurrenz bedroht sehen (vgl. *DGPuK 2013, Downie/Schudson 2009, Jones 2009*). Für die Professionellen im IT-Sektor, die innovative digitale Technologien und Werkzeuge zum Kommunizieren und Verbreiten von Informationen und Narrativen entwickeln, sieht die skizzierte Entwicklung weitaus positiver aus, da hier das Potential der Beteiligung Vieler an der Erstellung von Inhalten und Formaten durch den Einsatz von Digitaltechnik hervorgehoben wird.

Das wirtschaftliche Umfeld in der Metropolregion Hamburg mit ihren Clusterinitiativen Medien und IT bietet ein vielfältiges Umfeld für einen interdisziplinären Weiterbildungsstudiengang, da sich die zukünftigen Absolventen als Schnittstelle zwischen IT, Softwareentwicklung und Redaktion verorten sollen bzw. teilweise schon jetzt in großen Medienunternehmen tätig sind. Im Hamburger Hochschulraum gibt es bisher kein konzeptionell vergleichbares Studienangebot.⁸

„Next Media“ greift in seinem Konzept die skizzierten fachpolitischen Debatten auf und verknüpft die beiden Bereiche Content & Technology⁹ so, dass ausgewähltes informatisches Grundwissen praxisorientiert an Medien- und Textproduzenten vermittelt wird und diese in Projekten hinsichtlich der Gestaltung innovativer Formate selbst aktiv werden. Das Studienprogramm wurde grundsätzlich für beruflich erfahrene Personen entwickelt, wobei – den Möglichkeiten des Hamburgischen Hochschulgesetzes folgend – ein abgeschlossenes Hochschulstudium bereits in der Pilotkohorte keine zwingende Voraussetzung für die Zulassung darstellte. Die konkrete Ausgestaltung des Ansatzes, auch diese nicht-traditionellen Studierenden explizit anzusprechen, erforderte allerdings im Verlauf der ersten beiden Studiensemester eine Reihe studienorganisatorischer und didaktischer Nachsteuerungen.

3.1.2 Bedarfs- und Zielgruppenanalysen

Im Rahmen der Studiengangentwicklung erfolgte eine Reihe von Gesprächen mit Redaktionsmitgliedern, Journalisten, Mitarbeitern von Social Media-Agenturen und regionalen Politikern, um den Qualifikationsbedarf der beteiligten Berufsfelder einzuschätzen. Weiterhin gab es eine Bedarfs- und Zielgruppenanalyse sowie zwei Informationsveranstaltungen für Interessenten, die vor allem den Bedarf an einem techniknahen Weiterbildungsangebot hervorhoben. Im Verlauf des ersten Semesters wurden die Erfahrungen und Ergebnisse der Lehrveranstaltungen kontinuierlich ausgewertet und an die Bedürfnisse der Teilnehmer angepasst.

In den vorbereitenden Gesprächen und Analysen zeichnete sich ein sehr heterogenes Bild der Studieninteressierten ab, welches vor allem dem aktuellen Wandel der Kreativ- und Medienbranche geschuldet ist und sich in den unterschiedlichen beruflichen Werdegängen widerspiegelt: von klassischer journalistischer Tätigkeit über Agenturerfahrung bis hin zu Quereinsteigern, die in Unternehmen die Digitalisierung vorantreiben. Auch der akademische Hintergrund ist sehr vielfältig: über Sozial- und Medienwissen-

⁸Abgesehen vom Masterstudiengang „Digital Journalism“ der Hamburg Media School (vgl. dazu <http://www.hamburgmediaschool.com/studium/digital-journalism-ema/j/>), der sich jedoch an Führungskräfte richtet. In diesem Studienprogramm, so ergaben die Recherchen zur Bedarfsanalyse in der Planungsphase von „Next Media“, spielt die Vermittlung IT-technischer und informatischer Grundlagen nur eine sehr eingeschränkte Rolle.

⁹So lautete das Motto des IT-Gipfels der Bundesregierung, der 2014 in Hamburg stattfand.

schaften, Philosophie bis hin zu Mathematik, Betriebswirtschaftslehre sowie gestaltungsorientierten Studiengängen im Bereich der digitalen Medien. Insgesamt wurden vier Personen ohne formale HZB zugelassen. Hierbei handelt es sich um Frauen zwischen Mitte Dreißig und Mitte Fünfzig, von denen eine ein Studium ohne Abschluss durchlaufen hat, zwei weitere keine Hochschulerfahrung haben, sondern den Berufseinstieg in den Journalismus über Praktika und Volontariat realisierten, und die vierte unter anderem als Quereinsteigerin im Agenturbereich gearbeitet hat. Überraschend für einen technisch orientierten Studiengang ist der hohe Frauenanteil von fast 80 Prozent, von denen nur wenige familiär stark eingebunden sind. Ansonsten findet sich eine relative Gleichverteilung der vertretenen Altersgruppen von Anfang Zwanzig bis Mitte Fünfzig.

3.2 Konzeptuelle Überlegungen und daraus resultierendes Studiendesign

3.2.1 Strukturelle Flexibilisierung

Tabelle 2: Die wichtigsten Rahmendaten des weiterbildenden Masterstudiengangs „Next Media“

Beginn	WiSe 2013/14
Anzahl CP	90
Semester	3
Anzahl Module	10
Workload pro CP	25h
Verhältnis Präsenzzeit zu Selbststudium	4 zu 1
Struktur Präsenzzeiten (pro Semester)	jeden Do & Fr Abend, Sa ganztags
Größe der Pilotkohorte	N=23
Anrechnung des Studiums als Bildungsurlaub	nicht nachgefragt
Zugangsvoraussetzung abgeschlossenes Hochschulstudium	nein

Um Berufstätigen einerseits eine Integration in ihren Alltag und andererseits in relativ kurzer Zeit einen Hochschulabschluss zu ermöglichen, wurde als wichtigster Flexibilisierungsansatz die Verlegung der Präsenzlehre an die Randzeiten des grundständigen Lehrbetriebs unter Wahrung der wöchentlichen Struktur eines Präsenzstudiums gewählt.

3.2.2 Inhaltliche Flexibilisierung

Inhaltlich und konzeptionell lehnt sich das Programm an die anerkannt hochqualifizierte Informatikausbildung der HAW Hamburg an. Dabei wurde der breitgefächerte Kanon der grundständigen Studiengänge eingeschränkt auf den Fokus aktueller Anwendungsgebiete sowie Trends der Medieninformatik und des Interaction Designs, die im Hinblick auf die Prinzipien und den technologischen Überbau des modernen digitalen Geschichtenerzählens ergänzt wurden. Konzeptionell ist „Next Media“ durch Vorlesungen mit

praxisorientierten Einführungen und Übungsteil sowie Laborarbeit geprägt, mit dem Ziel, zur Lösung informatikspezifischer Probleme unter Berücksichtigung begrenzter Ressourcen wie Zeit, Mitarbeiter, Werkzeuge etc. sowie der Arbeit im Team mit Entwicklern und Anwendern zu befähigen. Dazu werden die Projektarbeiten zusätzlich zu den Lehrenden durch Kooperationspartner aus Industrie und Wirtschaft begleitet.

3.2.3 Ausbau nicht-traditioneller Zugangswege

Um auch Bewerbern mit einem abgeschlossenen Studium mit weniger als 210 ETCS-Punkten den Zugang zu „Next Media“ zu ermöglichen, wurden Qualifikationsleistungen, die in der vorangegangenen beruflichen Praxis erbracht worden waren und zu den Lernzielen des Studiengangs passten, mit bis zu 30 ECTS-Punkten auf die geforderten 210 ETCS-Punkte angerechnet. Bei immerhin fast 50 Prozent der Studierenden erfolgte dieses Anerkennungsverfahren in Einzelfallprüfung, wobei sich auch hier die Heterogenität der Gruppe in den erbrachten Leistungen wie Volontariat, wissenschaftlicher Mitarbeit, diversen Praktika etc. zeigte. Mit den vier Bewerberinnen ohne Hochschulabschluss wurde eine Eingangsprüfung durchgeführt. Diese Eingangsprüfung (nach § 39 HmbHG) in Form eines leitfadengestützten Prüfungsgesprächs hatte das Ziel, sicherzustellen, dass die Kandidatinnen auch ohne akademische Vorkonifikation in der Lage sind, ein Hochschulstudium auf Masterniveau zu absolvieren.

3.3 Probleme und Herausforderungen bei der Umsetzung neuer Lernwege und Studienformen

3.3.1 Inter- und Transdisziplinarität

Durch die interdisziplinäre Zusammensetzung der Lehrenden und Studierenden bestand eine große Herausforderung darin, eine gemeinsame Sprache und die Balance zwischen technischen und nichttechnischen Inhalten zu finden. Aus dieser interdisziplinären Einstimmung in der Pilotkohorte soll sich zukünftig ein Dialog über die Grenzen von Fachdisziplinen und Berufsfeldern entwickeln, der idealerweise als Nährboden für innovative Ideen dient. Zum Gelingen dieser Konzeptvorstellung kann noch nicht abschließend Stellung genommen werden, da die Pilotkohorte zum Zeitpunkt der Erstellung des Artikels erst zwei Studiensemester absolviert hat.

3.3.2 Heterogenität der Zielgruppe

Grundsätzlich haben sich die konzeptionellen Flexibilisierungsmaßnahmen – etwa die wöchentliche Anwesenheit der Studierenden – bewährt. Gleichwohl erforderte die Heterogenität der Gruppe hinsichtlich Alter, Affinität zu formalem Denken und nicht zuletzt akademischer Vorerfahrung im Verlauf der ersten beiden Semester eine Reihe von Anpassungen. Als zentrale Maßnahme wurden die Lehrpläne wesentlich aus ihrer

Grundstruktur gelöst und entwickelten sich agil in dem Sinne, dass die unterschiedlichen Vorkenntnisse und Lerngeschwindigkeiten der Studierenden bei den zu erreichenden Lernzielen laufend berücksichtigt und in das Lehrpensum dynamisch adaptiert wurden. Im Vergleich zu etablierten Lehrveranstaltungen in klassischen grundständigen Studiengängen erforderte dies ein hohes Maß an vorgelagerter Ausarbeitung der einzelnen Lehreinheiten, da der übliche lineare Ablauf zugunsten einer prozesshaften Durchführung durchkreuzt wurde. Weiterhin konnten durch die enge Zusammenarbeit der Lehrenden eine zeitliche Flexibilisierung sowie kurzfristige Verschiebung und Ausdehnung einzelner Veranstaltungen erreicht werden, um speziellen Themenbereichen den notwendigen Raum zu geben.

3.3.3 Individuelle Betreuung und Lerngruppen

Die Durchführung des Studienprogramms wurde flankiert von individuell zugeschnittenen Betreuungsangeboten, bei denen unter anderem Unternehmenspartner und studentische Tutoren zusätzliche Hilfestellungen anboten. Diese Maßnahme reagierte auf Nachfragen und akute Bedarfe der Studierenden und war unerlässlich für die erfolgreiche Teilnahme. Nur durch diese hochflexible und individuell passgenaue Unterstützung konnten sowohl die heterogenen fachlichen Voraussetzungen der Studierenden ausgeglichen als auch der hohe Anteil an Fehlzeiten einzelner Teilnehmer aufgefangen werden, der sich erwartungsgemäß aus der labilen Vereinbarkeit¹⁰ eines weiterbildenden Studiums mit beruflichen und privaten Verpflichtungen ergibt. Insbesondere die Studierenden ohne formale Hochschulzugangsberechtigung benötigten intensive Unterstützung, um sich im Hochschulalltag zurechtzufinden. Zusätzlich waren die Lehrenden prinzipiell jederzeit über verschiedene Kanäle ansprechbar: klassisch synchron telefonisch und in persönlichen Meetings sowie asynchron via Mail und über den eigens eingerichteten Blog, der vielfach für Fragen und Feedback genutzt wurde. Darüber hinaus gründeten die Studierenden Lerngruppen (u. a. bei Facebook)¹¹ und spiegelten auch auf diesem Weg Fragen zur Klärung an die Dozierenden zurück.

3.3.4 Module im Baukastenprinzip

Insgesamt hat sich im bisherigen Verlauf herausgestellt, dass perspektivisch Brückenkurse sowohl zu den logischen und mathematischen Themenschwerpunkten als auch im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens eine wichtige Ergänzung des Studienprogramms wären. Insbesondere stellten die Hausarbeiten in einem Studiengang mit in-

¹⁰So kollidierten teilweise die Lehrveranstaltungen zeitlich mit den Beschäftigungen einiger Studierender, da z. B. in Medienunternehmen und Agenturen immer wieder Überstunden erwartet werden.

¹¹Zur Selbstorganisationsfähigkeit der Studierendengruppe ist festzuhalten, dass ihre Mitglieder trotz Unterschiedlichkeit in Alter, Berufshintergrund und akademischer Laufbahn einen intensiven fachlichen Austausch gepflegt und ein hohes Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt haben.

genieurwissenschaftlichen Anteilen eine große Herausforderung dar und führten zu einem erheblichen Betreuungsaufwand. Auf der anderen Seite würde sich eine Öffnung ausgewählter Lehrveranstaltungen grundständiger Informatikstudiengänge an der HAW Hamburg anbieten, um den Studierenden eine individuelle Vertiefung ausgewählter Themenkomplexe zu ermöglichen. Eine Ergänzung um Blended Learning-Komponenten wäre wünschenswert, da der straffe Rahmen der Lehrveranstaltungen den Studierenden derzeit wenig Spielraum lässt und vermutlich eine Reihe von Interessierten ausschließt. Eine Streckung des Studiums, d. h. eine Verteilung der Lehrveranstaltungen auf drei oder mehr Semester, ist für den Studiengang nicht sinnvoll, denn aufgrund der enormen Geschwindigkeit der Entwicklungen im Bereich Content & Technology erscheint es erforderlich, das Studienangebot in einem überschaubaren Zeitraum durchlaufen zu können. Eine Zertifizierung einzelner Module im Sinne eines Baukastenprinzips für weitere Durchgänge könnte dies abfangen, um z. B. zu ermöglichen, nur spezielle Grundkenntnisse zu erwerben oder Wissen auf akademischem Niveau aufzufrischen. Die Einbindung des beruflichen Umfelds wird im Pilotjahrgang durch externe Experten als Lehrende und Diskussionen in der Gruppe gewährleistet.

4 Fazit und Ausblick

Die Herausforderungen, die sich aus den Erfahrungen bei der Implementierung der beiden Masterprogramme herauskristallisiert haben, lassen sich gut den von Banscheraus 2010 entwickelten und anfangs vorgestellten vier Kategorien zuordnen. Sollen neue, nicht-traditionelle Zielgruppen angesprochen werden, müssen in allen genannten Bereichen neue Wege beschritten werden.

4.1. Ausbau von Anrechnungsverfahren und nicht-traditionellen Zugangswegen

Es gibt in Deutschland bisher zu wenige Studienangebote für berufstätige Lerner (vgl. *Hanft/Zilling 2011, S. 90*). Das ergaben auch Befragungen bei potentiellen Arbeitgebern, freien Trägern und Behörden im Rahmen der Bedarfsanalyse des Teams „Masterstudiengang Angewandte Familienwissenschaften“, von denen viele die Einrichtung des neuen Studiengangs mit diesem Argument begrüßten. Ein Dilemma, das bereits bei den Vorüberlegungen zur Entwicklung der Studienprogramme entstand, war, dass berufsbegleitende Studiengänge in Deutschland fast ausschließlich als Master angeboten werden (vgl. *Hanft/Zilling 2011, S. 90, Wolter 2011, S. 30, Dobischat u. a. 2010, S. 25, Bloch 2006, S. 14–20, 38*), da weiterbildende Bachelorstudiengänge in vielen Bundesländern, unter anderem in Hamburg, gesetzlich nicht vorgesehen sind. Diese wären aber besonders gefragt bei Interessenten ohne Hochschulabschluss, die sich an einer Hochschule weiterbilden möchten, ohne ihren Beruf aufzugeben. Weiterbildende Masterstudiengänge setzen bisher jedoch in der Regel einen Hochschulabschluss voraus. Daraus ergeben sich Herausforderungen für nicht-traditionelle

Zugangswege zu Hochschulangeboten und Anrechnungsverfahren. Die Zulassung von Bewerbern ohne formale Hochschulzugangsberechtigung ist zwar durch mehrere Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) seit 2002 fixiert worden und auch in Hamburg möglich, die hier gemachten Erfahrungen zeigen jedoch, wie komplex und strukturell langwierig die Umsetzung der KMK-Beschlüsse in der Praxis oft ist. Im Fall des Masterstudiengangs „Angewandte Familienwissenschaften“ war trotz der Nachfrage eine Zulassung von Interessenten, die noch nicht über einen ersten Hochschulabschluss verfügten, aber ansonsten beruflich hoch qualifiziert waren, aufgrund verwaltungstechnischer Abläufe im Rahmen der Projektförderung nicht möglich; diese soll aber ebenso wie die Anerkennung und Anrechnung anderweitiger Kompetenzen auf das Programm künftig umgesetzt werden. Für den Masterstudiengang „Next Media“ konnte in der Zugangs- und Auswahlordnung dieser besondere Ausnahmefall aufgenommen und für vier Bewerberinnen realisiert werden. Auch die Anerkennung von Leistungen wurde in der Pilotkohorte erprobt. Hochschulweite Rahmenvereinbarungen für derartige Zulassungen sowie für Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren werden derzeit noch diskutiert.

4.2 Eröffnung flexibler Lernwege und Studienformen

Neben den Problemen bei der Umsetzung geöffneter Zulassungsverfahren liegt einer der Hauptgründe für das bisherige Nischendasein von Weiterbildungsangeboten in der mangelnden Flexibilität der Studienformate, unter anderem durch die Dominanz des Vollzeit-Präsenz-Studienmodus (*Volter 2011 S. 28*), die auch im Falle der hier vorgestellten Studierenden eine Teilnahme an Regelstudiengängen aufgrund ihrer studienbegleitenden beruflichen Tätigkeiten und Familienpflichten unmöglich gemacht hätte. Die in beiden Programmen eingeführten Flexibilisierungsmaßnahmen stellten sich bereits bei ihrer Erprobung als weitgehend gangbare Lösungen heraus, die von den Studierenden insgesamt auch als längerfristig sinnvoll eingeschätzt wurden. Gleichzeitig entstand, wie dargestellt, bei der Umsetzung dieser Maßnahmen eine Reihe von Problemen. Den Studierenden bereitete insbesondere die Vereinbarkeit von hohen Selbststudienanteilen und beruflichen bzw. familiären Aufgaben Schwierigkeiten, die häufig stärker korrelierten, als vor Antritt des Studiums abzusehen war. In Selbststudienphasen sowie in den praxis- und berufsbezogenen Anwendungsprojekten, die einen wichtigen Teil der Attraktivität der Studiengänge ausmachen, wurde der Bedarf nach (noch mehr) individueller Betreuung deutlich, um einer Überforderung entgegenzuwirken und eine kontinuierliche Weiterarbeit zu unterstützen. Eine regelmäßige Verankerung solcher Angebote im Rahmen weiterbildender Angebote wäre langfristig sicher sinnvoll. Einen positiven Motivationseffekt zeigten auch in Selbstorganisation entstandene Lerngruppen, deren Vernetzung (z. B. durch soziale Medien) in Zukunft seitens der Hochschule stärker unterstützt werden sollte. Eine an die Bedarfe der neuen Zielgruppen angepasste Infrastruktur, z. B. Öffnungszeiten der Biblio-

theiken oder Verfügbarkeit von Lern- und Arbeitsräumen, würde die Attraktivität von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen noch weiter steigern.

Letztlich zeigte sich, dass solche Flexibilisierungsmaßnahmen noch weiter ausgebaut werden sollten. So bietet sich aufgrund der Modularisierung der Programme grundsätzlich an, dass einzelne Module oder Modulteile auch separat belegbar und anrechenbar sein können, um eine Streckung und eine noch individuellere Ausgestaltung des Studiums zu ermöglichen. Eine solche Maßnahme scheint allerdings nur in solchen Fällen sinnvoll, in denen aktuelle Entwicklungen nicht so schnelllebig sind, dass Inhalte kontinuierlich angepasst werden müssen, wie es insbesondere im IT-Bereich der Fall ist. Dagegen wäre die Möglichkeit, einzelne Module als Zertifikate anzubieten, die ggf. später als Teil für ein Masterstudium angerechnet werden können, generell sinnvoll. Beides soll in Zukunft in den beiden Programmen erprobt werden, erfordert aber teilweise auch eine Anpassung des Studienmanagements.

4.3 Anpassung von Organisation und Finanzierung der Hochschulen

Die dargestellten Öffnungs- und Flexibilisierungsmaßnahmen lassen sich nicht ohne weiteres aus der Grundfinanzierung der Hochschulen realisieren. Der Weiterbildungsauftrag muss in der Regel ohne zusätzlich bereitgestellte Mittel auskommen (vgl. *Hanft/Zilling 2011, S. 91, Dobischat u. a., S. 28, Stamm-Riemer/Hartmann 2011, S. 71–72*). Bisher lässt sich auch ein Großteil der an der HAW erprobten Maßnahmen nur umsetzen, weil im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs eine Anschubfinanzierung erfolgte. Wenn eine deutschlandweite, langfristige Etablierung der Weiterbildung an Hochschulen gelingen soll, ist eine nachhaltige finanzielle Anpassung an die neuen Erfordernisse unbedingt notwendig. Dazu gehört auch eine Umsetzung der Forderungen der Hochschulrektorenkonferenz (*HRK 2005*), intensivere und individuellere Betreuungsformen einzuführen (auch in den Selbstlernphasen), Team Teaching und Blended Learning zu fördern, kleinere Gruppengrößen zuzulassen und die aktuellen Kapazitätsverordnungen dementsprechend anzupassen, sodass der daraus entstehende Mehraufwand voll auf die Lehrkapazität angerechnet werden kann und niedrige CNW-Werte nicht zur Benachteiligung der Betreuenden führen. Nur so werden sich sowohl die neuen Studienformate als auch das Konzept des lebenslangen Lernens generell langfristig verankern lassen und damit auch der Weiterbildung einen höheren Stellenwert an deutschen Hochschulen verschaffen.

Die HAW hat in ihrem Struktur- und Entwicklungsplan (SEP) (2011–2014) die Professionalisierung und den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung unter anderem in Form weiterbildender Masterstudiengänge festgeschrieben, um vermehrt Berufstätigen ein Studium zu ermöglichen. Das Projekt FitWeiter leistet als Teil des SEP einen Beitrag in diese Richtung; die Pilotphasen der beiden untersuchten Studiengänge sind

jedoch noch nicht abgeschlossen. Es bleibt abzuwarten, welche der Flexibilisierungsmaßnahmen sich auch langfristig etablieren lassen, welche weiteren Innovationen erprobt werden können und welche zusätzlichen Herausforderungen gemeistert werden müssen, um die Verstetigung der Programme voranzutreiben, die Weiterbildung an der HAW Hamburg dauerhaft zu fördern und damit auch einen Beitrag dazu zu leisten, die Wertschätzung entsprechender Aktivitäten in der deutschen Hochschullandschaft zu steigern.

Literatur

Bailey, Sandra; Gentry, Deborah (2013): Teaching about Family Science as a Discipline. In: Peterson, Gary; Bush, Kevin (Hrsg.): Handbook of Marriage and the Family. New York, S. 861–886

Banscherus, Ulf (2010): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Wiesner, G.; Wolter, A.; Koepf, C. (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. München. S. 221–238

Bloch, Roland (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme. Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht 6'06. http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_6_2006.pdf (Zugriff: 03.07.2014).

Cendon, Eva; Grassl, Roswitha; Pellert, Ada (Hrsg.) (2013): Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen Formate akademischer Weiterbildung. Münster u. a.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2013): Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/> (Zugriff: 12.12.2013)

DGPuK Fachgruppe Journalistik/Journalismusforschung (2013): Call for Papers für das Schwerpunktheft Von analog nach digital – Journalismus und Technik. http://www.scm-nomos.de/fileadmin/scm/doc/SCM_13_Call_for_Papers.pdf (Zugriff: 02.07.2014)

DGWF (2010): DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. http://www.dgwf.net/docs/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf (Zugriff: 04.02.2014)

Dobischat, Rolf; Ahlne, Eva; Rosendahl, Anna (2010): Hochschulen als Lernorte für das Lebensbegleitende Lernen? Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung. In: Report – Zeitung für Weiterbildungsforschung 33/2, S. 22–33. <http://www.die-bonn.de/doks/report/2010-lebenslanges-lernen-03.pdf> (Zugriff 02.07.2014)

Downie, Leonard Jr.; Schudson, Michael (2009): The Reconstruction of American Journalism. Columbia Journalism Review. http://www.cjr.org/reconstruction/the_reconstruction_of_american.php?page=all (Zugriff: 30.01.2014)

FitWeiter HAW Hamburg. CC3L – Lebenslanges Lernen (2014): <http://www.haw-hamburg.de/cc3l/bmbf-projekt-fit-weiter.html> (Zugriff: 30.01.2014)

Freitag, Walburga K.; Hartmann, Ernst A.; Loroff, Claudia; Stamm-Riemer, Ida; Völk, Daniel; Buhr, Regina (Hrsg.) (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster u. a.

Grassl, Roswitha (2012): Mehrdimensionale Flexibilisierung hochschulischen Lernens. In: Wissenschaftsmanagement 6, Nov./Dez. 2012, S. 57–59

Grassl, Roswitha; Mörth, Anita (2013): LLL als profilbildendes Merkmal der Deutschen Universität für Weiterbildung. In: Cendon, Eva; Grassl, Roswitha; Pellert, Ada (Hg.): Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen Formate akademischer Weiterbildung. Münster u. a. S. 15–26

Hanft, Anke; Zilling, Michaela (2011): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen – Deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Beiträge zur Hochschulforschung 33/4, S.84–103

Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg (2012): Struktur und Entwicklungsplan 2011–2014, beschlossen vom Hochschulrat am 29. April 2011, herausgegeben vom Präsidenten der HAW Hamburg

HRK Hochschulrektorenkonferenz (2005): Empfehlung zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen. Entschließung des 204. Plenums der HRK vom 14.6.2005. <http://www.hrk.de> (Zugriff: 03.02.2014)

Jones, Alex (2009): Losing the News: The Future of the News That Feeds Democracy. New York

Jürgens, Alexandra; Zinn, Bernd (2012): Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 34/4, S. 34–53

Kultusministerkonferenz (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/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/AnrechaussHochschule.pdf (Zugriff: 03.07.2014)

Kultusministerkonferenz 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 (Zugriff: 03.07.2014)

Minks, Karl-Heinz (2011): Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demografische und sozioökonomische Herausforderungen. In: Freitag, Walburga K. u. a. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster u. a., S. 21–34

Schick, Marion (2001): Das Teilzeitstudium ist tot. Es lebe das flexible Studium! Eine Gestaltungsaufgabe für die Hochschulen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 23/3, S. 68–74

Schindler, Götz (2001): Teilzeitstudierende. Schlussfolgerungen und Diskussion der Ergebnisse der Untersuchung des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 23/3, S. 18–28

Schuetze, Hans G. (2007): Utopie oder Option? Überlegungen zu einer Politik lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Hochschulrecht 6. S. 177–188

Schuetze, Hans G.; Slowey, Maria (2002): Participation and exclusion. A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. In: Higher Education 3/4/2002, S. 309–327

Schwenzer, Ingeborg; Aeschlimann, Sabine (2006): Zur Notwendigkeit einer Disziplin Familienwissenschaft. In: Dubs, Rolf u. a. (Hrsg.) Bildungswesen im Umbruch. Festschrift zum 75. Geburtstag von Hans Giger, Zürich: NZZ Libro: S. 501–511

Solga, Heike; Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf (Zugriff: 12.01.2014)

Stamm-Riemer, Ida; Hartmann, Ernst A. (2011): Entwicklungen und Trends im ANKOM-Kontext zu Anrechnung und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in Deutschland und Europa. In: Freitag, Walburga K. u. a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster u. a., S. 57–74

Stelzig-Willutzki, Sabina (2012): Angewandte Familienwissenschaften. Ein neuer Weiterbildungsmaster an der Fakultät W&S. In: standpunkt: sozial 03/2012, S. 150–154

Wanken, Simone; Kreutz, Maren; Meyer, Rita; Eirmbter-Stolbrink, Eva (2011): Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung – Wissenschaft und Praxis. Reihe Wissenschaft und Praxis 43, Juni 2011, Universität Trier. http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/WBI/Personen/Meyer/PDF/Broschur_Layout_1__5_gesichert.pdf (Zugriff: 03.07.2014)

Weidtmann, Katja (2013): Angewandte Familienwissenschaften. Der neue Weiterbildungs-Master an der Fakultät W&S ist zum Sommersemester 2013 gestartet. In: standpunkt: sozial 02/2013, S. 81–86

Wingen, Max (2004): Auf dem Wege zur Familienwissenschaft? Vorüberlegungen zur Grundlegung eines interdisziplinär angelegten Fachs. Berlin

Wolter, Andrä (2010): Die Hochschule als Institution des lebenslangen Lernens. In: Wolter, Andrä; Wiesner, G.; Koepernik, C. (Hg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim und München. S. 53–79

Wolter, Andrä (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 33/4, S.8–35

Wolter, Andrä (2012): Germany: From individual talent to institutional permeability: changing policies for non-traditional access routes in German higher education. In Slowey, M.; Schuetze, H. G. (Hrsg.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners, London. S. 43–59

Wolter, André; Geffers, Johannes (2013): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, Juli 2013. http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-18_OH_Thematischer%20Bericht_Zielgruppen-lebenslangen-Lernens_Formatiert.pdf (Zugriff: 02.07.2014)

Wonneberger, Astrid (2014): Als Ethnologin in der Familienwissenschaft – Der interdisziplinäre Studiengang Angewandte Familienwissenschaften an der HAW Hamburg. Ein Werkstattbericht. In: Ethnoscripts 16/1, S. 211-223. <http://www.ethnologie.uni-hamburg.de/de/forschung/publikationen/ethnoscripts/es-16-1.html> (Zugriff: 02.07.2014)

Manuskript eingereicht: 11.03.2014
Manuskript angenommen: 27.11.2014

Anschrift der Autorinnen:

PD Dr. Astrid Wonneberger
Dr. Katja Weidtmann
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Alexanderstraße 1
20099 Hamburg
E-Mail: astrid.wonneberger@haw-hamburg.de
E-Mail: katja.weidtmann@haw-hamburg.de

Dr. Kathrin Hoffmann
Dr. Susanne Draheim
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Berliner Tor 7
20099 Hamburg
E-Mail: kathrin.hoffmann@haw-hamburg.de
E-Mail: susanne.draheim@haw-hamburg.de

PD Dr. Astrid Wonneberger, Ethnologin, und Dr. Katja Weidtmann, Psychologin, sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Teilprojekt „Angewandte Familienwissenschaften“ in dem BMBF geförderten Projekt „FitWeiter“ mit den Schwerpunkten Kulturen der Familie und Migration bzw. Familienpsychologie und -beratung.

Dr. Kathrin Hoffmann, Informatikerin, und Dr. Susanne Draheim, Soziologin, arbeiten als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Teilprojekt „Next Media“ und sind auf die Bereiche „Theoretische Informatik und visuelle Prozessmodellierung“ bzw. „Organisationssoziologie und -entwicklung“ spezialisiert.