

Klages, Benjamin; Bonillo, Marion

Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe

Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]: Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen ; Berlin ; Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 175-191



Quellenangabe/ Reference:

Klages, Benjamin; Bonillo, Marion: Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe - In: Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]: Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen ; Berlin ; Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 175-191 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114419 - DOI: 10.25656/01:11441

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-114419>

<https://doi.org/10.25656/01:11441>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)

Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziäle nicht-traditionell
Studierender nutzen

Gestaltungsraum Hochschullehre

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)

Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziäle nicht-traditionell
Studierender nutzen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Diese Publikation ist Bestandteil des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der geförderten zweiten Phase – Förderkennzeichen 16 OH 12 0 19.



Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/> Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.

Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86388714>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-714-8
DOI 10.3224/86388714

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – <http://www.lehfeldtgraphic.de>
Lektorat und Satz: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com
Printed in Europe

Inhalt

Vorwort	9
---------------	---

Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Zur Einleitung Stefan Reinders/Benjamin Klages/Marion Bonillo	11
---	----

Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen Andrä Wolter/Ulf Banscheraus	17
---	----

Heterogenität – Potenziale der Unterscheidungen.....37

Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema „Gute Lehre“ Ralf Quindel	39
---	----

Was wird wozu beobachtet: Studieren ermöglichen und Qualität sichtbar machen Kai Schmidt	59
--	----

Educational Diversity: Anlass und Potenzial für Lehrkompetenzentwicklung Birgit Szczyrba/Timo van Treeck	73
--	----

Zwischen Komfort- und Panikzone – Wie sind Gender- und Diversitätsansätze als Querschnittsperspektive in der Lehrentwicklung im Bereich Sozialwesen zu realisieren? Andrea Nachtigall/Sandra Smykalla	85
--	----

Differente Paradigmen digitalen Lernens als Grundlage für die Gestaltung akademischer Lehre Karsten Krauskopf/Carmen Zahn	105
---	-----

Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen Gabi Reinmann	121
---	-----

Vom Stressor zum Lernanreiz – Diversitätssensibilität als Lernziel einer hochschuldidaktischen Weiterbildung Björn Kiehne	139
--	-----

Hochschullehrentwicklung – exemplarische Konkretionen..... 157

Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende? Benjamin Klages/Stefan Reinders	159
---	-----

Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe Benjamin Klages/Marion Bonillo	175
---	-----

Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen Anja Walter	193
---	-----

Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr – Lernsettings in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Studiengänge Nadine Bochert/Stefan Bestmann	211
--	-----

Theorie-Praxis-Verhältnisse oder wie Fragen beruflicher Praxis mit einer Praxis der Theorie bearbeitbar sind Nino Ferrin/Benjamin Klages/Nadine Bochert	227
--	-----

Herausforderungen und Potenziale in der Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen in berufsbegleitenden Studiengängen: Entwicklung und Erprobung der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Marion Bonillo	239
---	-----

Tutorielle Begleitung als Element der propädeutischen Lehr- Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Laura Fricke/Lena Zeller.....	253
Neue Medien für neue Studierweisen? Hochschulische Entwicklungsschritte zur Integration zeitgemäßer Kommunikationsformate in Lehre und Studium Benjamin Klages/Nino Ferrin/Anja Lull/Stefan Bestmann	267
Anrechnungspraxis in sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen Anja Lull	279
Autor_innenverzeichnis	295

Vorwort

In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, die die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012 untersucht, finden sogenannte nicht-traditionell Studierende – also Studierende, die die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang nicht erfüllen sowie Studierende, die nicht in der vorherrschenden Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren – keine Erwähnung. Der weitaus größte Teil der Student_innenschaft hat laut der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks die allgemeine Hochschulreife erworben (83 Prozent), 12 Prozent verfügen über die Fachhochschulreife und vier Prozent über die fachgebundene Hochschulreife. Nur ein Prozent der Studierenden wurden auf der Grundlage ihrer beruflichen Qualifikationen zum Studium zugelassen.¹ Doch diese Situation wird sich zukünftig verändern, da aufgrund verschiedener bildungspolitischer Entscheidungen (als Beispiel kann hier der KMK-Beschluss zum Hochschulzugang ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung vom März 2009 dienen) zu erwarten ist, „dass in Zukunft vermehrt Studierende an die Hochschulen gelangen, denen ein Studium bisher nicht möglich war oder die vom Studium abgehalten wurden, weil sie Schwierigkeiten sahen, ein Studium mit ihren sonstigen Verpflichtungen zu vereinbaren“.²

Wenn im Kontext des Bund-Länderwettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen, die Integration neuen wissenschaftlichen Wissens in die Praxis und die Öffnung der Hochschulen für eine heterogene Student_innenschaft thematisiert werden, geraten speziell diese nicht-traditionell Studierenden in den Fokus. Sie sind zwar in hohem Maße Kontextbedingungen ausgesetzt, die das Studieren erschweren (das Problem der Vereinbarkeit von beruflichen, finanziellen, familiären und studentischen Verpflichtungen) und die – verschiedenen Studien zufolge (vgl. z.B. Heublein et al. 2010; Berthold et al. 2011) – einen Studienabbruch wahrscheinlicher machen. Aber letztlich schließen sie ihr Studium ebenso häufig erfolgreich ab wie traditionell Studierende. Das gilt auch für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Teichler/Wolter 2004). Als Erklärung hierfür könnten die – sogar in den oben genannten Studien belegten – spezifischen Potenziale wie die ausgeprägte

1 Vgl. Elke Middendorff, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla, Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, S. 54.

2 Ebd. S. 55.

Zielorientierung und Selbstorganisation sowie die hohe Eigenmotivation der Studierenden herangezogen werden.

In diesem Sammelband finden sich nun Texte, die aus verschiedenen Perspektiven – aber stets mit Blick auf die Zielgruppe der sogenannten nicht-traditionell Studierenden – die hochschuldidaktischen Potenziale und Herausforderungen der bildungspolitischen Prämisse des „lebenslangen Lernens“ beleuchten. Es werden damit zentrale Ergebnisse der ersten Förderphase des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, von der Europäischen Union und vom Europäischen Sozialfond geförderten Hochschulentwicklungsprojekts „Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Herausforderungen des demographischen Wandels aufgreifen“ an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) publiziert, sowie Beiträge von Autor_innen, die daran anschließend weiterführende Perspektiven thematisieren.

Seit April 2015 befindet sich das Projekt in nun neuer personeller Besetzung in der zweiten Förderphase. Beide Phasen knüpfen an konkrete und langjährige Erfahrungen der Hochschule an: Etwa 10 Prozent der Studierenden der KHSB haben keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, ein Anteil, der weit über dem Bundesdurchschnitt liegt. Die in mittlerweile über zwanzig Jahren gewonnene Expertise in der Ausbildung sogenannter nicht-traditionell Studierender war die Grundlage für die im Rahmen des Projektes angestrebte (Weiter-)Entwicklung und (Neu-)Konzeptualisierung innovativer berufsbegleitender Studienarrangements an Fachhochschulen. Dem multiprofessionellen Team der ersten Förderphase sei an dieser Stelle ein besonderer Dank für das Gelingen des Projekts ausgesprochen, namentlich: Dr. Marion Bonillo, Nadine Bochert, Benjamin Klages, Anja Lull und Stefan Reinders sowie den Studentischen Mitarbeiter_innen Nicole Ehmcke, Sebastian Huck, Ulrike Krüger, Claudia Reichenbach und Lena Zeller. Zudem gilt der Dank der ehemaligen Präsidentin der KHSB, Professorin Dr. Monika Treber, die das Hochschulentwicklungsprojekt vonseiten der Hochschulleitung tatkräftig unterstützt hat.

Berlin im August 2015

Professorin Dr. Claudia Schacke und Professor Dr. Axel Bohmeyer
(Professorale Projektleitung)

Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe

Benjamin Klages/Marion Bonillo

1. Vielseitige Bedarfe als Grundlage für eine differenzierte Planung von Curricula

Die Gestaltung hochschulischer Curricula ist formal weitestgehend geregelt. In der Rahmung von Bologna-Erklärung, Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse und den länderspezifischen Hochschulgesetzen bleibt den Hochschulen ein Spielraum bei der Ausformung der Vorgaben. Die Planung und Organisation der Programme liegt aufgrund der Freiheit von Lehre und Forschung innerhalb der Hochschule in den Händen der Professor_innenschaft (vgl. Stifterverband 2014). In diesem Orientierungsrahmen bewegen sich die Studiengangentwicklungen und ihre Legitimationen, deren Resultate zuweilen vor allem seitens der Studierenden u.a. als nicht bedarfsorientiert kritisiert werden. Für Hanft (2010) ist diese Kritik berechtigt, da hierdurch Mängel der Studienreform offenbar werden, die u.a. aus der fehlenden Neustrukturierung und Bedarfsanpassung an die veränderten Studienbedingungen bestehen. Deswegen plädiert sie für eine stärkere Orientierung an den Zielgruppen der Studierenden, eine entsprechende Programmentwicklung und eine Ausrichtung von der Lehr- zur Lernorientierung, auch in Hinsicht auf die Berufsvorbereitung unter Verknüpfung von Studium und Berufserfahrung (ebd.).

In einer Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ wird ebenfalls die Bedeutung von fundierten Analysen der Bedarfe der Zielgruppen als Voraussetzung der Konzipierung von spezifischen Bildungsangeboten hervorgehoben. Banscheraus beschreibt es folgendermaßen:

Hierzu ist von besonderer Relevanz, schrittweise die Inhalte und den räumlichen Einzugsbereich, die Zielgruppen und die geplante Durchführungsform möglichst exakt zu bestimmen. In einem solchen iterativen Prozess können nacheinander verschiedene Methoden zum Einsatz kommen und unterschiedliche Personengruppen befragt werden. Von besonderer Bedeutung ist hierbei die Berücksichtigung der unterschiedlichen Einflussfaktoren Angebot, Bedarf und Nachfrage – aber auch von deren möglichen Interdependenzen (Banscheraus 2013: 5).

Zu dieser neuen Art der Curriculumentwicklung gibt es bislang wenig Erfahrung, eine Einschätzung, die auch Wilhelm und Truninger in der Dokumentation ihrer Vorarbeit für die Entwicklung eines Studiengangs teilen (vgl.

Wilhelm/Truninger 2008: 171). Zu einer fachlichen Verortung und Diskussion werden im Folgenden daher relevante Diskurse aus Erwachsenenbildung und Sozialwissenschaft der Beschreibung der zielgruppenorientierten Studiengangentwicklung im Projekt PONTs vorangestellt.

1.1 Bedarfsbestimmungen in der Bildungsplanung

Teilnehmer_innen- und damit im Prinzip auch Zielgruppenorientierung gehören zu den wichtigsten didaktischen Prinzipien im Bereich der Erwachsenenbildung, da das Lernen Erwachsener weitgehend als Anschlusslernen verstanden wird (vgl. Siebert 2000). Die Frage nach der Planung von Angeboten in Bezug auf die Bedarfe und damit Voraussetzungen der Zielgruppen wird hier als zentrales Moment professioneller pädagogischer Arbeit beschrieben, denn Curricula werden in der Regel nicht entlang eines fixen Bildungskanons entschieden, sondern wenden sich den heterogenen und dynamischen Bildungsinteressen der Gesellschaft zu (vgl. Tippelt 2004). Einer derart fluiden Angebotsstruktur werden somit bei der zielgruppenspezifischen Bestimmung von Lehr- und Lernzielen wichtige Ankerpunkte zur inhaltlichen und formalen Gestaltung der Bildungsangebote gesetzt (vgl. Diemer/Peters 1998). Auch bei der Formulierung hochschulischer Aus- und Weiterbildungsangebote ist eine zunehmende Hinwendung zu zeitgemäßen Interessenlagen diverser Zielgruppen und einer damit einhergehenden Abkehr der Orientierung an Curricula der Wissenschaftsdisziplinen beobachtbar. Hier schließen Niethammer et al. (2014) an und schlagen eine frühzeitige Professionalisierung der Curriculumentwicklung an Hochschulen vor, die die Erfahrungen der Erwachsenenbildung für ihre Zwecke nutzen kann.

Bei der Konzeption passgerechter und zielorientierter Angebote werden Bildungsbedarfsanalysen nach Gesichtspunkten des Bildungsmanagements eine planende und steuernde Funktion zugeschrieben. Mit derartigen Analysen sollen differenzierte entscheidungsrelevante Hinweise für die Angebotsplanung und Programmorganisation gewonnen werden (vgl. Nolda 2003). Dabei können die durchaus vielfältigen oder sogar widersprüchlichen Alternativen, sowohl an Bedarfen als auch zwischen Angebot und Nachfrage, eine Art „qualitätsförderndes Spannungsverhältnis“ (Gieseke 2006: 72) entstehen lassen. Programmplanungshandeln, das hier ansetzt und an den Schnittstellen dieser diversen „Operationskreise“ (Schäffter 2003: 10) agiert, ist für die Legitimation und Existenzfähigkeit von Institutionen und Programmen der Weiterbildung von zentraler Bedeutung:

So haben Weiterbildungsorganisationen eine intermediäre Funktion; sie vermitteln zwischen ordnungspolitischem Entscheidungsrahmen (Trägerorganisationen, Verbände, Kommunalität, Regionalität, Weiterbildungsmarkt) einerseits und zwischen Aneignungsstrukturen und Lernmi-

lieus (Teilnehmer, Adressatenbereiche, Lernwege, -stile und -formen) andererseits (Gerhard 2009: 5).

Planungshandeln ist in dieser Manier also weniger exakte Strukturierung eines Curriculums, in dem Lehr- und Lernziele nach einem deduktiven Muster und auf der Basis einer fokussierten Defizitanalyse den Prozess steuern, sondern vielmehr eine Art „Kommunikative Vernetzung“ (Gieseke 2006: 72) mit Institutionen und Akteur_innen in räumlicher und thematischer Nähe. Dabei ist die Vermittlung zwischen gesellschaftlichem Bedarf, Interessen von Adressat_innen und pädagogischem Auftrag der Kern des pädagogischen Ziels, der sich im Idealfall als produktives „Angleichungshandeln“ (ebd.) darstellt, in dem „nicht alle Kontakte zu unmittelbaren Angeboten oder Ideen [führen], viele fügen sich erst unter bestimmten Bedingungen zu einem programmrelevanten Abstimmungsprozess zusammen, so dass eine gemeinsame Bildungsidee geboren wird“ (ebd.).

Dieselbe Komplexität zeigt sich auch für die zeitliche Dimensionierung der Programmplanung, die sich eben nicht auf die Entwicklung vorgängiger Konzepte auf Grundlage einfacher Bedarfsanalysen beschränkt, sondern als potenziell unabgeschlossener Prozess weitergeht: als Kreislauf von „Angebotsplanung – Angebotsrealisierung – Angebotsverbesserung“ (Schlutz 2006: 75). Eine derartige Fortsetzung von konstanter respektive wiederkehrender Komplexitätssteigerung durch Analyse der eigenen Handlungsbedingungen, mit dem Ziel weiterer Entscheidungsfindung im Verlauf der Entwicklung, „kann durch eine prozessbegleitende Auswertung und Adaption, eine sukzessive curriculare Schärfung des Vorhabens stattfinden. In diesem Zuge erfolgt die Projektevaluation einhergehend mit der empirischen Fundierung des Konzepts“ (Niethammer, et al. 2014: 33).

In diesem Diskussionszusammenhang wird neben der konzeptionellen Gestaltung auch danach gefragt, welche grundsätzliche Bedeutung bedarfsorientierte Weiterbildungsplanung in institutionellen und strukturellen Entwicklungen erhalten kann. Denn es werden zunehmend Argumente wie Kosten- und Legitimationsdruck angeführt, sodass Bildungsbedarfsanalysen stärker als marktbezogenes Steuerungselement wirken und das Interesse an passenden Bildungsangeboten sich eher an ökonomischen Steuerungsinteressen orientiert als an pädagogischen Ideen (vgl. Siebert 2001 zitiert in Bernhard 2008: 48). Faulstich weist hier auf die Interessengebundenheit hin: „Bei genauerem Hinsehen erweisen sich aber solche scheinbar erzwungenen ‚Bedarfe‘ keineswegs als interessenneutral in Konsequenz technischer Sachzwänge, sondern als Resultat dahinter stehender Modernisierungsimpulse der Kapitalakkumulation und entsprechender Innovationsstrategien“ (Faulstich 2003: 25).

Für eine systematische Berücksichtigung von Bedarfen der Beteiligten an Aus- und Weiterbildungsangeboten gilt es nach Anette Gerhard zu klären, „welche Wissensressourcen einfließen, welche Handlungs- und Entschei-

dungslogiken etabliert werden, welche besonderen Aufmerksamkeiten gepflegt werden, wie zwischen einzelnen Spannungsfeldern jongliert wird“ (Gerhard 2009: 6) und damit letztlich auch, welchen (An-)Forderungen im Entscheidungs- und Planungsgeschehen nachgegangen werden kann.

1.2 Nutzung sozialwissenschaftlich begründeten Wissens für Entwicklungsvorhaben

Die Bedeutung von wissenschaftlichen Erkenntnissen für die Ausgestaltung von Handlungspraxis nimmt in vielen Lebensbereichen zu. Sie ist auch im Kontext einer zeitgemäßen Entwicklung von Hochschulen State of the Art und verweist auf die gestiegene Nachfrage nach Steuerungswissen für Entscheidungsprozesse in Folge der Ausweitung des Hochschulwesens (vgl. Winter 2014). Für die Gewinnung dieses Wissens werden überwiegend Aufträge an entsprechend erfahrene Institutionen vergeben oder mittlerweile verstärkt drittmittelgeförderte Projekte im Wissenschaftsbereich durchgeführt wie beispielsweise flankierend zu thematisch einschlägigen Förderprogrammen (vgl. Nickel/Ulrich 2014). Die systematische Entwicklung und Aufbereitung von über Forschung gewonnen Wissens mit Entscheidungsrelevanz für hochschulisches Gestaltungshandeln unterliegt somit vor allem einer Auftrags- und Anwendungsorientierung (vgl. Zimmermann 2008). Traditionell ist die Hochschule eine Einrichtung zur Genese und zum professionellen Umgang mit Wissen – relativ neu kommt hinzu, dass es in diesem Umfang um sie selbst geht und dass das gewonnene Wissen für die Organisationsentwicklung genutzt wird, anstatt für daran anschließende Forschung in den Disziplinen.

Vor einigen Jahren hat die Wissensverwendungsforschung dieses Verhältnis von sozialwissenschaftlicher Erkenntnis und ihrer Bedeutung in praktischen, d.h. außerwissenschaftlichen Handlungszusammenhängen differenziert. Deutlich wurde, dass hier kontextabhängig diverse Verwendungs- respektive Umgangsformen dieses spezifischen Wissens beschreibbar sind (vgl. Beck/Bonß 1984). In unterschiedlichen Praxen kann und wird auf unterschiedliche Weise auch mit vermeintlich objektivem Wissen umgegangen, d.h. es kann nicht von einer einfachen Übertragung wissenschaftlicher Rationalität in andere Zusammenhänge ausgegangen werden, auch wenn dieser Anspruch formuliert wird. Evaluation¹ verfolgt in der Regel das Ziel, unterschiedlich gelagerte Gegenstände, auch im Sinne von Handlungspraxis (beispielsweise sowohl Modulhandbücher als auch reale didaktisch-curriculare Settings) entlang rationaler(er) Kriterien zu bewerten und tenden-

1 Hier auch verstanden im Sinne einer proaktiven oder klärenden Evaluation (vgl. Owen/Rogers 1999).

ziell anschließend zu verändern. Dabei kommen in der Analyse und der Genese von Evaluationsdaten vorzugsweise sozialwissenschaftliche Methoden zum Einsatz. Die (Rück-)Übertragung des gewonnenen Wissens auf den zu bewertenden und entwickelnden Handlungszusammenhang scheint weniger standardisierbar – sie kann in der Regel soziale Dynamiken und die Komplexität des Verwendungszusammenhangs kaum berücksichtigen (vgl. Sanderson 2000). In der vor allem englischsprachigen Forschung zur Utilization of Evaluation (vgl. bspw. Patton 1997; Weiss 1998), konnten empirisch begründet folgende Unterscheidungen zur konkreten Verwendung des Evaluationswissens getroffen werden:

Instrumentell: Direkte und zielgerichtete Verwendung von Evaluationswissen im Sinne einer fast technologisch realisierten Schlussfolgerung und Veränderung von sozialer Handlungspraxis. Möglicherweise können derart akute Probleme gelöst werden.

Konzeptuell: Die Sichtweise auf und das Verständnis von dem untersuchten Gegenstand wird durch das neue Wissen verändert, was nicht bedeutet, dass direkt eine Handlung zur Veränderung des Sachverhalts folgen muss. Diesen Vorgang kann man bildungstheoretisch am ehesten als Lernen beschreiben.

Legitimierend: Stärkung der eigenen Position, Legitimierung bereits etablierter Standpunkte oder Gewinnung zusätzlicher Unterstützung für selbige durch bestätigende Fakten. Für die entsprechende Argumentationslinie unpassende Informationen werden tendenziell ignoriert.

Taktisch: Hier steht die Evaluation als solche im Vordergrund, nicht die erfragten Inhalte. Der Prozess der Evaluation wird genutzt, um Handlungen wie Nicht-Handlungen zu rechtfertigen.

Diskursiv: Die Bezugnahme auf das Evaluationswissen erfolgt im Austausch der diversen, mit dem Gegenstand in Beziehung stehenden Akteur_innen. Dieser ist eher thematisch als linear und in den je eigenen Interaktionsstrukturen organisiert und damit sind die Ergebnisse tendenziell eher von Dauer (vgl. Vedung 2006).

Im Alltagsverständnis wird Erkenntnissen aus wissenschaftlichen Kontexten im Vergleich zu Wissen aus anderen Handlungszusammenhängen eine größere Rationalität und damit Qualität zugeschrieben. Dass die Ausweitung wissenschaftlicher Rationalität über evaluative Maßnahmen die unmittelbare Optimierung der in den Blick genommenen Handlungspraxis zur Folge hat, ist empirisch kaum erkennbar (vgl. Weiss 1998). Derartige Maßnahmen haben aber in jedem Fall und qua Intention Folgen, wenn auch nicht immer die erwarteten. Häufig diffuse und zum Teil überlappende Funktionen und Interessen der am Prozess Beteiligten – so auch im Zusammenspiel von Hochschulforschung und Hochschulentwicklung (vgl. Auferkorte-Michaelis

2008) –, legen entsprechend diverse Nutzungsformen nahe. Zur Erhöhung der Souveränität über den Evaluationsprozess kann eine explizite, frühzeitige und konsequente Beteiligung der für den Verwendungszusammenhang bedeutenden Akteur_innen förderlich sein (vgl. Patton 1997). Ob immer alle entscheidenden Personen oder Funktionsbereiche identifizierbar sind, deren möglicherweise durchaus disparaten Interessen aneinander anschlussfähig sind, bleibt gleichwohl unsicher. In einem derart auf Austausch und Verständigung – nicht notwendigerweise im Sinne von konsensorientiertem Vorgehen – kann es von Vorteil sein, Analysen zur Genese von sozialwissenschaftlich begründetem Wissen mit Auftrags- und Anwendungsorientierung als je spezifischen Wissens- und Interaktionszusammenhang zu verstehen. Hier produzierte Argumente können diskutiert, abgewogen, akzeptiert oder auch abgelehnt werden (vgl. Valovirta 2000), nur folgt das hier eben nicht notwendigerweise der Logik von Wissenschaft.

2 Bedarfslagen bei der Gestaltung eines Studienangebots im gerontologischen Bereich

Die tertiäre Bildung in Deutschland befindet sich in einem weitreichenden Wandel. Wirtschaftliche Herausforderungen, die demographische Entwicklung und Veränderungen der Arbeitswelt verursachen einen zunehmenden und gewandelten Fachkräfte- und Qualifikationsbedarf; berufliche Aufgaben und Fragestellungen werden immer komplexer und erfordern in vielen Berufen eine sehr anspruchsvolle Aus- und Weiterbildung. Ferner streben mehr junge Menschen bei einer gleichzeitig heterogener werdenden Studierendenschaft ein Hochschulstudium an (Wissenschaftsrat 2003: 5).

Mit diesen Feststellungen führt der Wissenschaftsrat (2003) in sein Positionspapier zur Entwicklung dualer Studiengänge² ein und formuliert darin die Notwendigkeit, hochschulische Bildungsangebote zu schaffen, die zusätzlich zu rein wissenschaftsorientierten Studiengängen „gezielt ein wissenschaftsbezogenes und ein berufspraktisches Bildungsangebot vereinen“ (ebd.), um auf die vielseitigen Bedarfslagen zu reagieren. In den Bereichen des Gesundheits- und Sozialwesens wurden bereits Erfahrungen mit solchen Studiengängen gesammelt; damit wurde im Ansatz „eine sinnvolle Akademisierung klassischer Ausbildungsberufe“ (ebd.) vorangebracht. Ein entsprechendes Potenzial für Profilierungen hochschulischer Ausbildungsformate sieht die Kultusministerkonferenz (2007) im thematischen Spektrum der Zugänge zum

2 Dual meint hier im weitgefassten Verständnis auch berufsbegleitende Studiengänge, die eine Voll- oder Teilzeittätigkeit mit dem Studium verbinden und bei denen keinerlei Verzahnung der Lernorte vorgesehen ist.

Altern, da der demographische Wandel „einen enormen Qualifizierungs- und Fachkräftebedarf in gerontologischen Arbeitsfeldern“ (Kultusministerkonferenz 2007) mit sich bringt und sich somit neue Berufschancen für Hochschulabsolvent_innen bieten. Die Ergebnisse einer aktuellen Projektion des qualifikationsspezifischen Arbeitskräftebedarfs und -angebots für 2025, die Arbeitskräftelücken vor allem für den Bereich der Gesundheits-, Sozial- und Pflegeberufe identifizieren, unterstreichen dies noch einmal nachdrücklich (vgl. Helmrich/Zika 2010).

Der beschriebenen Notwendigkeit einer raschen und gezielten Integration neuer Technologien, Kompetenzen und Wissensinhalte in die berufliche Praxis tragen u.a. berufsbegleitende Studienkonzepte, die eine kontinuierliche Interaktion zwischen Hochschulen und Praxiseinrichtungen ermöglichen, Rechnung. Als weitere Möglichkeit, dem prognostizierten Fachkräftemangel zu begegnen, scheint die Erschließung des Potenzials beruflich Qualifizierter ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung als geeignetes Instrument (vgl. Stellungnahme des Wissenschaftsrats 2010). Seitens der Hochschulen wird darauf bislang nur teilweise reagiert. Während die Zahl berufsbegleitender Studiengänge in den letzten Jahren deutlich angestiegen ist, liegt der Anteil derer, die ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung studieren, an deutschen Universitäten bei 1 %, an den Fachhochschulen bei 2 %. Damit liegt Deutschland im europäischen Vergleich auf Platz 12 (vgl. Nickel/Leusing 2009). Auf die oben angesprochenen Defizite in der akademischen Qualifizierung im gerontologischen Feld haben die Hochschulen in den letzten Jahren – wenn auch bislang recht zögerlich – reagiert.

2.1 Empirische Analysen zur Studiengangentwicklung

PONTS setzte auf zweierlei Ebenen an den zuvor genannten Bedarfen an. Zum einen fokussierte das Projekt die Optimierung bestehender berufsbegleitender Studiengänge mit sozialwissenschaftlicher Ausrichtung, zum anderen die Neuentwicklung eines innovativen berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Soziale Gerontologie speziell für beruflich qualifizierte Studierende. Folgende Ziele wurden im Projektantrag zur Studiengangentwicklung formuliert:

- Das Studienkonzept muss innovativ, inhaltlich überzeugend und in besonderer Weise an den Bedarfen der Praxis ausgerichtet sein.
- Das Berufsbild der Sozialgerontolog_innen muss potenziellen Arbeitgebenden als attraktive Alternative bzw. Ergänzung zu im Praxisfeld bestehenden Qualifikationen nahegebracht werden.
- Das Angebot muss von Studieninteressierten wahrgenommen, die damit verbundenen Chancen („horizontale und vertikale Berufskarrieren“) deutlich gemacht und subjektive Vorbehalte gegenüber akade-

mischer Qualifizierung prüfbar gemacht werden. (Projektantrag PONTs 2011: 3)

Als Hochschulentwicklungsprojekt profitierte PONTs von der Erfahrung, die in der Hochschule bei der Ausgestaltung berufsbegleitender Studiengänge seit ihrer Gründung gesammelt wurden. Nach der Reflexion der bisherigen hochschuldidaktischen und curricularen Ausgestaltungen wurde der Fokus auf Zielgruppenspezifika und damit auf die Einbindung nicht-traditionell Studierender gelegt. Die daran anschließende Studiengangentwicklung fand zeitlich versetzt statt und bezog sich im Kern auf zwei berufsbegleitende Angebote: Zum einen die Über- beziehungsweise Einarbeitung spezifischer didaktischer Elemente in den Studiengang Soziale Arbeit sowie den Transfer daraus gewonnen Wissens in den neu zu entwickelnden Studiengang Soziale Gerontologie. Die dabei integrierten Analyseformate dienten der Genese vielseitigen Wissens über (potenzielle) Zielgruppen, Funktionsweisen und Einschätzungen eines thematisch-spezifischen Studiengangformats, dessen punktuelle Evaluationen und daran anschließend der Konzipierung des neuen Studiengangs sowie nach Möglichkeit dem Transfer der Evaluationsergebnisse in andere Studiengänge.

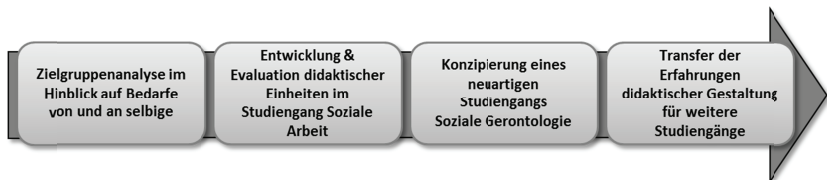


Abb. 1: Projektförmig verlaufende Studiengangentwicklung. Quelle: Eigene Darstellung

Der hier skizzierte Überblick auf ein mehrschichtiges und -stufiges Vorgehen, folgt konzeptionell dem Anspruch, jeweils gewonnenes Wissen um und über das Arbeitsfeld und die Zielgruppe als entscheidungsrelevant im Entwicklungsprozess einzubeziehen. Die fokussierten Befragungen von Akteur_innen im gerontologischen Berufsfeld sowie die Zielgruppenanalyse potenziell Studierender markieren einen grundlegenden Moment im curricularen Gestaltungsprozess, von dem das weitere mittel- wie unmittelbare Lehrhandeln ausgehen kann. Die später im Prozess stattfindenden, begleitenden, analytischen Momente in Form von Evaluationen erfüllen im Studiengangentwicklungsprozess eine vergleichbare Funktion.

2.2 Zielgruppenbestimmung

Die Charakterisierung der Zielgruppe des Studienangebots ist nicht einfach und legt mehrere Differenzierungen nahe. Grundsätzlich wird unterschieden in *aktuell* Studierende in vergleichbaren sozialwissenschaftlichen Studiengängen und in am Studiengang Soziale Gerontologie Interessierte und somit *potenziell* Studierende. Dahinter steht erstens die Intention, die bestehenden Studiengänge der Hochschule formal anzupassen wie auch Hinweise für die Gestaltung des neuen Studiengangs zu erhalten. Zweitens soll eine Zielgruppe charakterisiert werden, die sich inhaltlich für den neuen berufsbegleitenden Studiengang an der Schnittstelle der Bereiche Gesundheit/Pflege und Sozialwissenschaften/Soziale Arbeit interessiert.

Darüber hinaus kommt eine weitere Unterscheidung zum Tragen: Auf der einen Seite die Selbstbeschreibung der jeweiligen Zielgruppe, auf der anderen Seite die Be- und Zuschreibungen aus der Perspektive anderer berufsfeldspezifischer Akteursgruppen. Erstgenannter Aspekt beinhaltet die Aussagen der Absolvent_innen, Studierenden oder Interessierten am Studium – in denen sie die eigene Situation und daraus resultierende Bedarfe, d.h. Erfahrungen und Interessen beschreiben. Die anderen feldspezifischen Akteursgruppen resp. Informationsquellen – so zum Beispiel vergleichbare Studienkonzepte anderer Hochschulen, Hochschullehrende, Verwaltungsmitarbeitende und Expert_innen im beruflichen Zusammenhang – fokussieren stärker die konkreten Handlungsfelder Hochschule/berufsbegleitendes Studium oder eben zu erwartende, berufsfeldspezifische Zusammenhänge. In dieser Perspektive geht es stärker um die strukturellen Bedingungen und Bedarfslagen, im Sinne von Handlungsanforderungen, entlang derer die zu bestimmende Zielgruppe akut oder auch später kompetent handeln soll.

Eine solche Analyse berücksichtigt diverse Perspektiven und Beschreibungsmomente auf die je spezifische Zielgruppe in ihrem aktuellen und/oder zu erwartenden Handlungsfeld – als Skizze sowohl eines Erfahrungsraums als auch eines Erwartungshorizonts – und strebt darüber hinaus an, eine möglichst umfassende Idee von der Zielgruppe zu formulieren. Die beteiligten Akteursgruppen (und Informationsquellen) und ihre jeweiligen Facetten des Zusammenhangs sind:

Die Studierenden im berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit an der KHSB und auch an vergleichbaren, kooperierenden Hochschulen beschreiben die je eigene Lebens- und Studiensituation und geben Hinweise zu Umgangsweisen mit vorhandenen Studienstrukturen, (spezifischen) Bedingungen für erfolgreiches berufsbegleitendes Studieren sozialwissenschaftlicher Studiengänge (beispielsweise biographische Zugangsvoraussetzungen), Präferenzen bezüglich konkreter Studierinhalte und -formen parallel zur Berufstätigkeit, Gründe für einen Studienabbruch.

Absolvent_innen des berufsbegleitenden Studiengangs Soziale Arbeit an der KHSB und an kooperierenden Hochschulen bilanzieren die je eigenen Erfahrungen während und nach dem Studium, beispielsweise im Hinblick auf hilfreiche Unterstützungsstrukturen vonseiten der Hochschule, als (nicht-/)zielführend erlebte Momente der Studienausgestaltung und damit in Verbindung zu bringende berufliche Folgen.

Lehrende in berufsbegleitenden Studiengängen an der KHSB als zentrale Akteur_innen der Ausgestaltung von Studienstrukturen beschreiben spezifische Handlungsweisen im Umgang mit und Einschätzungen im Hinblick auf die Zielgruppe, wie beispielsweise wahrgenommene Spezifika des Lehrens in berufsbegleitenden Studiengängen und zielführende Anpassungen von Studienstrukturen.

Verwaltungsmitarbeitende der Hochschule skizzieren bestimmte Schnittstellen der Interaktion von Studierenden mit den Hochschulstrukturen sowie potenziell spezifische Umgangsweisen mit der und Einschätzungen hinsichtlich der Zielgruppe (beispielsweise wahrgenommene Anforderungs- und Unterstützungsbedarfe und entsprechend notwendige Anpassungen von Studien- und Hochschulstrukturen).

Expert_innen aus relevanten Handlungszusammenhängen des skizzierbaren Berufsfeldes wie politische Fach-Vertreter_innen auf kommunaler Ebene; Akteur_innen in Berufsverbänden; potenzielle Arbeitgeber_innen; diverse Fachvertreter_innen von Hochschulen beziehungsweise aus der Wissenschaft; im Kern also Entscheider_innen im beruflichen Handlungsfeld der Zielgruppe skizzieren die entlang der dort identifizierbaren Bedarfe und idealen Charakteristika von Absolvent_innen eines Studiengangs Soziale Gerontologie.

Arbeitnehmer_innen in potenziellen beruflichen Handlungsfeldern beschreiben als Mitglieder im entsprechenden Berufsverband die Interessen der dort organisierten Expert_innen und bilden somit gleichzeitig die Gruppe von Studieninteressierten.

Studiengangskonzepte anderer Hochschulen mit vergleichbarer inhaltlicher und formaler Ausrichtung als ausformulierte Programme des hochschulischen Umgangs mit der Zielstellung und Zielgruppe im Sinne der systematischen Sichtung von „Guter Praxis“.

Didaktische Formate der Hochschule mit ausgeprägtem Praxis- und Projektbezug als institutionell-formale Momente für Studierende zur Aneignung von Schlüsselqualifikationen der jeweiligen Profession.

2.3 Zeitpunkte und Formen der Erhebungen

Die Genese der empirischen Daten erfolgte entlang der Studiengangentwicklung (s. Abb. 2) und das gewonnene Wissen wurde als Entscheidungsgrundlage im Entwicklungsprozess genutzt. Form und Zeitpunkt der Erhebung wurden vorwiegend nach pragmatischen Kriterien entschieden, um die Relevanz und damit die Wirksamkeit der Analyse zu erhöhen. Neben Ressourcenfragen und den Kontaktmöglichkeiten zu den wesentlichen Akteursgruppen war vor allem das jeweilige Erkenntnisinteresse im Prozess ausschlaggebend für die Wahl vom Wie und vom Wann der Analyse.

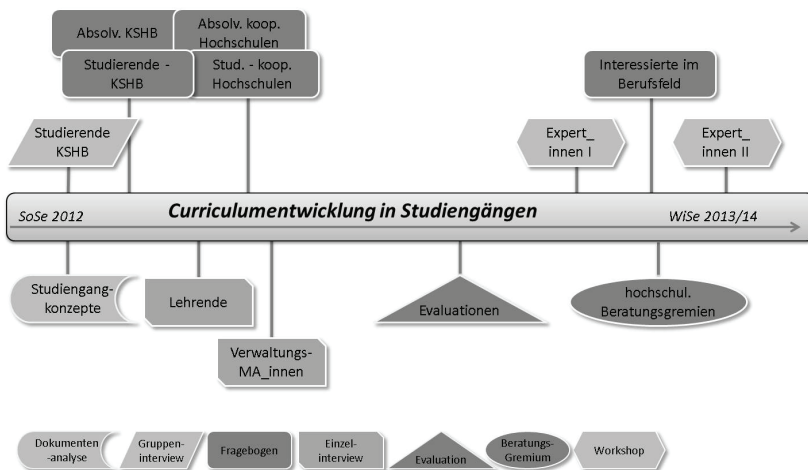


Abb. 2: Zeitpunkte und Formen der Erhebungen. Quelle: Eigene Darstellung

Wann: Eingangs wurden – neben vergleichbaren Studienangeboten anderer Hochschulen – überwiegend die an der KSHB bestehenden berufsbegleitenden Studiengänge und hier zuvorderst die hochschulische Seite in den Blick genommen. Dabei wurden sowohl Fragebögen eingesetzt als auch Interviews mit den unterschiedlichen Beteiligten geführt. In dieser Phase ging es um die studiengangübergreifende Entwicklung, Erprobung und Bewertung von zielgruppenspezifischen hochschulischen respektive didaktischen Elementen der Ausgestaltung berufsbegleitenden Studierens. Im weiteren Verlauf des Vorgehens verlagerte sich der Fokus auf die Interessenlagen und Einschätzungen vonseiten des Berufsfeldes im Hinblick auf die inhaltliche und formale Ausrichtung des zu entwickelnden Studiengangs. In diesem Abschnitt wurden wiederholt Workshops mit Expert_innen durchgeführt sowie über Onlinebefragungen Rückmeldungen von bundesweit verbandlich organisierten, an Fort- und Weiterbildung interessierten Arbeitnehmer_innen

eingeholt: zu dem, was thematisch noch erschlossen werden sollte, was konkret im neuen Studiengang präsentierbar ist oder allgemeine kritische Kommentare.

Wie: Die diversen, an Methoden sozialwissenschaftlicher Forschung orientierten Formate zur Datengewinnung wurden als mittelbare Kommunikationsmomente der Studiengangentwickler_innen mit den genannten Akteursgruppen verstanden. Dabei variierte der Grad an thematischer und methodischer Offenheit und Strukturierung – von Dokumentenanalysen, über eng geführte Fragebögen bis hin zu Workshops. Dies war bedingt durch (Un-)Sicherheiten gegenüber dem bereits verfügbaren Wissen im jeweiligen Bereich beziehungsweise der jeweiligen Perspektive der entsprechenden Handlungsfelder.

3 Vielseitige Bedarfe zur Studiengangentwicklung nutzen oder Bildung durch Wissenschaft?

Die Bedeutung von didaktischen Analysen des Lehrgeschehens wird bildungspraktisch und -theoretisch seit langer Zeit betont und begründet. Mit dem Anspruch, eine fruchtbare Begegnung zwischen Lernenden und Lerngegenstand zu erreichen, wird dabei erziehungswissenschaftlich immer sowohl auf die Bedeutung dieses Moments für jede_n einzelne_n Lernende_n als auch für die Gesellschaft im Allgemeinen verwiesen (vgl. Klafki 1958). Konstitutiv für Bildungsprogramme und –institutionen ist entsprechend fundiertes Wissen um die Bedeutung von und Umgangsformen mit Themen der jeweiligen Umwelt. Grundlegende Forschung, Evaluationsstudien oder systematische Bedarfs- respektive Interessensbestimmungen bieten einen Teil dieses Wissens, auf das in Planungs- und Entwicklungsprozessen zunehmend Bezug genommen wird.

Die Datenerhebungen dienten im vorgestellten Beispiel vor allem der Informationsgewinnung für den Prozess der Studiengangentwicklung. Der Analysezusammenhang wurde dabei zu einer Art Orientierungslot, das möglichst unmittelbar am Entwicklungsgeschehen empirisch begründete Kriterien lieferte, die in Entscheidungsmomenten die Richtung weisen oder gar ungeplante Entscheidungsmomente erzeugen konnten. Tiefe und Weite der Analyse waren jedoch dadurch begrenzt, dass im Entwicklungsgeschehen ein eigener Handlungsdruck entstand und vor allem zeitliche Kapazitäten den Umgang mit dem Material bestimmten. Die Formate zur Rück- beziehungsweise Einbindung des Wissens aus den Analysen waren entlang der zu bearbeitenden Aufgabenstellungen und vornehmlich auf die Schnittstellen des PONTs-Projekts inner- und außerhalb der Hochschule orientiert. Im Hinblick auf die Verfügbarmachung des zielgruppenspezifischen Wissens wurde von den Bedarfen der am Entwicklungszusammenhang Beteiligten an pointierten Aussagen und Einschätzungen ausgegangen. Die wiederholten spontanen und

gleichwohl zumeist fokussierten Auswertungen waren aus konzeptueller Sicht von besonderer Bedeutung für die thematisch einschlägigen Arbeitszusammenhänge wie die Entwickler_innengruppen (hierzu Klages/Reinders im Band) und den entwickelten didaktischen Formaten (hierzu Bonillo; Bochert/Bestmann oder Klages/Ferrin/Lull/Bestmann im Band) zur Integration in bestehende wie neue Studiengänge.

Als eher mittelbares Disseminations- und damit Nutzungsformat – im Modus von Präsentation und Diskussion – sprach die Veranstaltungsreihe „PONTs lädt ein!“ in einer frühen Phase des Prozesses eine breite hochschulische Öffentlichkeit an und bot so die Gelegenheit, außerhalb von direkten Verwendungsansprüchen an die Themen – sowohl Konzepte als auch (Zwischen-)Ergebnisse der Entwicklungs- und Evaluierungsarbeiten wurden präsentiert – zu partizipieren, im besten Sinne einer diskursiven Nutzung. Weniger dialogorientiert, dafür sichtbarer waren digitale Präsentationsorte wie die Projekthomepage und ein projekteigener Blog, die genutzt wurden, um kurze Dokumentationen und Erkenntnisse zu veröffentlichen, zur Diskussion zu stellen und darüber auch die Ergebnisse, und schließlich die Folgerungen daraus, zu legitimieren. Vergleichbar multifunktional waren auch die Expert_innen-Workshops konzipiert. Sie dienten neben der formal weitestgehend offenen, gemeinsamen Rekonstruktion von für die Studiengangentwicklung bedeutsamen Erfahrungs- und Interessenhorizonten des beruflichen Handlungszusammenhangs gleichzeitig als Raum für kritische Diskussionen zu der bereits geleisteten Entwicklungs- und Erkenntnisbildungsarbeit, auch über hochschulische Zusammenhänge hinausgehend.

Was sich hier exemplarisch gezeigt hat, ist verhältnismäßig neu – genauer gesagt: neu ist der Grad an Offenheit, mit dem nun auch die Frage nach Bedarfen von potenziell relevanten Ziel- und Anspruchsgruppen an ein Bildungsangebot durch Hochschule explizit gestellt wird und dass die Antworten gehört werden und folgenreich sind. Im historischen Vergleich kann hier ein gravierender Unterschied von hochschulischen Umgangsweisen mit Anmerkungen von Studierenden an das Studium markiert werden. So plädierte der Philosoph und einstige Rektor der Humboldt-Universität zu Berlin J.G. Fichte dafür, dass sich die störenden Studierenden am besten einfach der Sache, nämlich der Wissenschaft unterwerfen sollten, so der historische Bildungsforscher Heinz-Elmar Tenorth (2010) in einem Beitrag zur Suche nach Bildung in der wissenschaftlichen Ausbildung. Demgegenüber deutet sich eine zunehmende hochschulseitige Bereitschaft an, sowohl studentische als auch weitergehende Bedarfslagen und Ansprüche an das Programmangebot in ihrer Vielfalt wahrzunehmen und eine gewisse zeitliche, thematische und methodische Flexibilisierung der organisationalen Strukturen und damit einhergehend eine Entwicklung der institutionellen Identität voranzutreiben. Wie genau das passieren kann, wird derzeit verschiedentlich erprobt. Deutlicher hingegen ist, dass eine traditionelle Orientierung an einem Kanon, d.h.

eher impliziten akademischen Ritualen und vor allem fachlicher Logik in der Studiengangentwicklung, erkennbar den sichtbar gemachten Interessen und damit den Potenzialen der am hochschulischen Bildungsvorhaben beteiligten Anspruchsgruppen weicht und auch diese sich im Laufe der Zeit gewandelt haben, so Bloch:

Studierende entsprechen heute in ihrer Praxis mehrheitlich nicht mehr dem von der Hochschule vorausgesetzten traditionellen Leitbild des akademischen Studierenden, sondern, so meine These, flexible Studierende sind, die ihr Studium auf antizipierte Anforderungen des ökonomischen Feldes und dabei besonders des Arbeitsmarktes ausrichten. Während des Studiums wird an dem Ausbau individueller Wettbewerbsvorteile gearbeitet (Bloch 2004: 51).

In diese Richtung verläuft ferner ein Großteil der Kritik an der Stärkung der Studierbarkeit und Nachfrageorientierung von Studiengängen und damit der Logik ihrer Gestaltung, nämlich, dass sie im Wesentlichen an wie auch immer gelagerten Interessen der (potenziell) Studierenden und Arbeitgebenden als spezifischen Kunden ausgerichtet sind und nicht am „fachlich besten Wissen“ (Münch 2014: 350). So „entfernen sich Studiengänge und Bildungstitel vom Charakter eines gemeinwohlverpflichteten Kollektivgutes“ (ebd.: 355) und es entsteht ein Wettbewerb, der „sich sowohl auf die Akquisition Studierender als auch auf öffentliche Aufmerksamkeit oder Zuwendungen [bezieht]“ (Felbinger 2013: 228). Im Zuge dieser Form der Profilierung von Hochschulen wird zunehmend auf die Differenzierung der dort angebotenen Bildungsformate durch besondere Studienprogramme gesetzt und gleichzeitig die Nivellierung der Unterscheidung von Institutionstypen wie Universität und Hochschule zugelassen (vgl. Teichler 2005: 99 ff.).

In diesem Differenzierungsprozess des tertiären Bildungsbereichs positioniert sich die KHSB durch begründete Entscheidungen für neue berufs begleitende Studiengänge entlang von regionalen Bedarfen und fachlichen Interessen und in diesem Fall konkret für die Professionalisierungsbemühung eines Schnittstellenbereichs von Gesundheits- und Sozialberufen. Im Sinne des Strebens nach kommunikativer Vernetzung der beteiligten Anspruchsgruppen und einhergehendem Angleichungshandeln in der Curriculumentwicklung wird hier eine dezidiertere Form von Kooperations- und Transferanstrengungen versucht. Diese zielt sowohl darauf, „institutionell selbständige Studienangebote mit entsprechenden Zugangswegen und Organisationsformen einzurichten“ (Teichler/Wolter 2004: 77), als auch auf die Frage eines professionellen, akademisch affirmativen Umgangs mit Theorie-Praxis-Verhältnissen. Studiengangentwicklung dieser Manier versteht die Formulierung von Curricula im Grunde als eine „didaktische Thematisierung“ (Haberzeth 2010: 36), in der es um die wesentliche Anforderung der Genese von vorgefundenen, relevanten Themen zu strukturierten Lehrgegenständen

geht und die von den für die Ausgestaltung der Lehre verantwortlichen Akteuren_innen fordert, auf verschiedene Art und Weise einen Rekurs auf durchaus differente Wissensbestände für das eigene Vorhaben zu wagen.

Literatur

- Arnold, Rolf (1991): Bildungsbedarf und Bildungsbedarfsanalysen im Betrieb. In: Arnold, R.: Taschenbuch der betrieblichen Weiterbildungsarbeit. Baltmannsweiler: Schneiderverlag.
- Auferkorte-Michaelis, Nicole (2008): Innerinstitutionelle Hochschulforschung – Balanceakt zwischen nutzenorientierter Forschung und reflektierter Praxis. In: Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. ORT: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 87–96.
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (1984): Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 4/84, S. 381–406.
- Bernhard, Dörte (2008): Weiterbildung betrieblicher Akteure im Kontext der beruflichen Integration behinderter Menschen: eine Bildungsbedarfsanalyse. Aachen: Shaker.
- Bloch, Roland (2009): Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig. <http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/Flexible-Studierende.pdf> (21.07.2015).
- Diemer, Vera/Peters, Otto (1998): Bildungsbereich Weiterbildung. Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Peter Faulstich: Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München/Wien: Oldenbourg.
- Felbinger, Maja (Jahr): Gestaltungsfeld Hochschule – Bildungspolitische und hochschuldidaktische Determinanten der Gestaltung anwendungsbezogener Studiengänge. urn:nbn:de:101:1-2014021214589 (21.07.2015).
- Gerhard, Anette (2009): Ein neuer Blick auf die Programmplanung. Exemplarische videogestützte Analyse einer Planungssitzung, <http://www.die-bonn.de/doks/gerhard0901.pdf> (21.07.2015).
- Hanft, Anke (2013). Vorwort. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann. S. 9–12.
- Hanft, Anke (2010): Bologna professionell. Studiengangsplanung und Studierendenpräferenzen. In: Zeitschrift für E-learning, Jg. 5 Nr. 2, S. 25–30.
- HRK: Zehn Schritte nach „Bologna“ – Leitfaden zur Reform bzw. Entwicklung eines Studiengangs http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/Zehn_Schritte_nach_Bologna.pdf (21.07.2015).
- Kerres, Michael/Hanft, Anke/Wilkesmann, Uwe (2012): Implikationen einer konsequenten Öffnung der Hochschule für lebenslanges Lernen – eine Schlussbetrachtung. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 285–290.
- Klafki, Wolfgang (1964): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die deutsche Schule. Jg. 1958, H. 10, S. 450–471.

- Kultusministerkonferenz (2007): Demografischer Wandel bietet Berufschancen für Hochschulabsolventen.
<http://www.handelsblatt.com/technologie/forschung/demografischer-wandel-bietetberufschancen-fuer-hochschulabsolventen;1371309> (21.07.2015).
- Nickel, Sigrun/Leusing, Britta (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Arbeitspapier Nr. 123 CHE Centrum für Hochschulentwicklung. http://www.che.de/downloads/CHE_AP123_Studieren_ohne_Abitur.pdf (21.07.2015).
- Niethammer, Carolin/Koglin-Hess, Ines/Digel, Sabine/Schrader, Josef (2014): Herausforderung Curriculumsentwicklung: ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung. In: ZFHE Jg. 9, Nr. 2, S. 27–40.
- Patton, Michael Q. (1997): Utilization-Focused Evaluation. The New Century Text. 3rd edition, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Robinson, Saul B. (1971): Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung. In: Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. München: Köselverlag, S. 57–74.
- Owen, John M./Rogers, Patricia J. (1999): Programmevaluation. Forms and approaches. London: Sage.
- Schäffter, Ortfried (2003): Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 59–81.
- Siebert, Horst (2001): Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Leo Roth: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Oldenbourg, S. 704–713.
- Siebert, Horst (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.
- Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann.
- Sanderson, Ian (2000): Evaluation in complex Policy systems. In: Evaluation 6(4):433–454.
- Stifterverband: Charta guter Lehre. Curriculumentwicklung. http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/charta_guter_lehre/03_curriculumentwicklung/index.html (21.07.2015).
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Was heißt Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien. In: die hochschule (1). http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/10_1/Tenorth.pdf (21.07.2015).
- Teichler, Ulrich (2005): Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess. Münster: Waxmann (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, 1).
- Teichler, Ulrich/Wolter, Andä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule 2/2004, S. 64–80. http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/04_2/Teichler_Zugangswege_und_Studienangebote.pdf (21.07.2015).
- Valovirta, Ville (2002): Evaluation Utilization as Argumentation. London, Thousand Oaks and New Delhi: SAGE Publications Vol 8(1): 60–80.
- Vedung, Evert (2006): Evaluation and Fundamental Research. In: Stockmann, E. (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. 3. Aufl. Münster: Waxmann, S. 113–136.

- Weiss, Carol H.: Have We Learned Anything New About the Use of Evaluation? In: American Journal of Evaluation. Vol. 19, No. 1, pp. 21–33.
- Wilhelm, Elena/Truninger, Luzia (2008): Forschungs- und theoriebasierte Studiengangentwicklung. In: HSW – Das Hochschulwesen 6/2008, S. 171–178.
- Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums – Positionspapier. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> (02.09.2015).
- Wolter, Andrä (2012). Studium neben dem Beruf – eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 271–284.