

Lermen, Markus; Rübél, Joachim; Schiefner-Rohs, Mandy
**Didaktische Referenzpunkte der wissenschaftlichen Weiterbildung.
Studentisches Arbeiten zwischen Forschungs- und Praxisorientierung**
Hochschule und Weiterbildung (2016) 2, S. 58-66



Quellenangabe/ Reference:

Lermen, Markus; Rübél, Joachim; Schiefner-Rohs, Mandy: Didaktische Referenzpunkte der wissenschaftlichen Weiterbildung. Studentisches Arbeiten zwischen Forschungs- und Praxisorientierung - In: Hochschule und Weiterbildung (2016) 2, S. 58-66 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-152029 - DOI: 10.25656/01:15202

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-152029>

<https://doi.org/10.25656/01:15202>

in Kooperation mit / in cooperation with:

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

<http://www.dgwf.net>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.
GERMAN ASSOCIATION FOR UNIVERSITY CONTINUING AND DISTANCE EDUCATION

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

SCHWERPUNKTTHEMA:
FORSCHUNG AUF UND IN
WISSENSCHAFTLICHE(R)
WEITERBILDUNG

2/16

Inhaltsverzeichnis

7 Editorial

7 WOLFGANG JÜTTE, CLAUDIA LOBE

Stichwort: Forschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

12 Thema

Forschung auf und in Wissenschaftliche(r) Weiterbildung

12 MARIA KONDRATJUK, MANDY SCHULZE

Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung
Ein Systematisierungsvorschlag als Auftakt zu einer Kartografie

19 ASJA LENGLER

Projektbezogene Forschung und Entwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung
als Steuerungsimpuls hochschulinterner Veränderungsprozesse

25 ANNETTE BARTSCH, SUSANNE KUNDOLF, ULRIKE WROBEL

Verbindung von qualitativen und quantitativen Bedarfsanalysen
in der wissenschaftlichen Weiterbildung

32 MARTIN BECHMANN, LINDA VIEBACK, STINA KRÜGER, CHRISTOPH DAMM, ULRIKE FROSCHE, HELGE FREDRICH

Ein Blick auf und in die Magdeburger Weiterbildungsforschung
Forschungsbasierte Projektarchitekturen

41 REBECCA PIENKA, NADJA MÜLLER, TINA SEUFERT

Lernereigenschaften von Präsenz- und Fernstudierenden und deren Bedeutung für Lernerfolg
Eine empirische Vergleichsstudie

50 ANGELIKA HENSCHEL, JASMINA CRCIC, ANDREAS EYLERT-SCHWARZ

Gender Mainstreaming in der Forschung zur berufsbegleitenden akademischen Weiterbildung

58 MARKUS LERMEN, JOACHIM RÜBEL, MANDY SCHIEFNER-ROHS

Didaktische Referenzpunkte der wissenschaftlichen Weiterbildung
Studentische Arbeiten zwischen Forschungs- und Praxisorientierung

67 WOLFGANG ARENS-FISCHER, KATRIN DINKELBORG, GUIDO GRUNWALD

Theorie-Praxis-Vernetzung und Kompetenzentwicklung in dualen Studiengängen

76 DAMARIS JANKOWSKI, JULIA JUHNKE, INGO KROSSING, STEPHAN LENGSELD

Innovation durch forschungsorientierte Weiterbildung
Das Format Training-on-the-Project

84 **Forum**

84 MARKUS LERMEN, FARINA STEINERT, NORINA WOLF

Freie Bildungsmaterialien in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Herausforderungen und Chancen von OER

94 **Tagungsberichte**

94 **ESREAs Europäischer Forschungskongress zur Erwachsenenbildung**

Imagining diverse futures for adult education: questions of power and resources of creativity
07. bis 11. September 2016, Maynooth University, National University of Ireland

95 **„Biografie - Lebenslauf - Generation“**

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE
28. bis 30. September 2016 in Tübingen

97 **Publikationen**

99 **Buchbesprechungen**

106 **Aus der Fachgesellschaft**

106 **Neuer Vorstand der DGWF gewählt. Ein Interview**

109 **„Die Vielfalt der Lifelong Learners - Herausforderungen für die Weiterbildung an Hochschulen“**

Jahrestagung der DGWF in Kooperation mit AUCEN
14. bis 16. September 2016 in Wien

111 **Zentrale Diskussionsveranstaltung der Landesgruppe Rheinland-Pfalz und Saarland
am Deutschen Weiterbildungstag**

29. September 2016 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

113 Service

113 TERMINE**114 NEUE MITGLIEDER****115 AUTORENVERZEICHNIS**

Didaktische Referenzpunkte der wissenschaftlichen Weiterbildung

Studentische Arbeiten zwischen Forschungs- und Praxisorientierung

MARKUS LERMEN

JOACHIM RÜBEL

MANDY SCHIEFNER-ROHS

Kurz zusammengefasst ...

Der folgende Artikel geht der Frage der Ausgestaltung einer Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung nach. Unter Bezugnahme auf die Besonderheiten wissenschaftlicher Weiterbildung an der Hochschule wird das Oszillieren zwischen Forschungsorientierung und Praxisnotwendigkeiten als Kennzeichen hochschuldidaktischen Handelns in der wissenschaftlichen Weiterbildung festgestellt. Gefragt wird in einer empirischen Untersuchung zu didaktischen Referenzpunkten der wissenschaftlichen Weiterbildung welche Anforderungen an Abschlussarbeiten als Leistungsnachweise und Teil eines wissenschaftlichen Studiums gestellt werden. In der Diskussion der Ergebnisse bietet der Artikel Anlass zur Reflexion der didaktischen Gestaltung von Angeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

1 Besonderheit wissenschaftlicher Weiterbildung

Die wissenschaftliche oder akademische Weiterbildung (bzw. universitäre Weiterbildung in der Schweiz und Österreich) führt zwar an Hochschulen nach wie vor ein Nischendasein „neben den etablierten Standbeinen Forschung, Studium und grundständige Lehre“ (Wonneberger et al. 2015, S. 70). Im Zuge der Diskussion um die Lifelong-Learning-University (Tomaschek/Gornik 2011) kommt es allerdings in den letzten Jahren zu einer Bedeutungsverschiebung im Angebot und in der strategischen Ausrichtung von Hochschulen. Speziell die Diskussionen um rückgehende Studierendenzahlen und neue Zielgruppen verlangt von Hochschulen ein Umdenken und eröffnet Fragen zur zukünftigen Hochschulentwicklung (Hanft et al. 2015), in der auch die wissenschaftliche Weiterbildung als genuines Aufgabenfeld der Hochschule mitgedacht werden muss. Formate der wissenschaftlichen

Weiterbildung sind dabei durch ein spezifisches Selbstverständnis gekennzeichnet: „Im Mittelpunkt steht die persönliche Entwicklung von Menschen mit dem Ziel, dass sie ihre beruflichen Aufgaben kompetent, stimmig und erfolgreich erfüllen können“ (DGWF Landesgruppe Baden-Württemberg 2013, S. 2).

Eine Besonderheit der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung ist damit die spezielle *Zielgruppe* der berufsbegleitend Studierenden, welche sich durch eine hohe Heterogenität auszeichnet, v.a. im Vergleich zu Studierenden des grundständigen Studiums. Speziell in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen der wissenschaftlichen Weiterbildung lassen sich hier sehr unterschiedliche Voraussetzungen erkennen. Gleichzeitig werden akademisch vorgebildete Personen mit einschlägiger Berufserfahrung im Themenfeld adressiert. So ist für den Zugang zu einem weiterbildenden Master eine einschlägige bzw. studiengangaffine Berufserfahrung von mindestens einem Jahr notwendig. Blickt man z.B. auf eine Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung, hier das „Distanceand Independent Studies Center“ (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern, so sieht man, dass bis auf wenige Ausnahmen die Studierenden des DISC berufstätig¹ sind, die Mehrzahl davon in Vollzeit oder als Selbstständige. Mit einem Durchschnittsalter von über 40 Jahren sind viele Studierende auch familiär eingespannt. Die besondere Herausforderung liegt demnach i.d.R. nicht nur in der Vereinbarkeit von Studium und Beruf, sondern in der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie. Berufsbegleitende Studierende haben dementsprechende Anforderungen hinsichtlich räumlicher und zeitlicher Flexibilität und benötigen andere Arbeits- und Betreuungsformen als grundständige Studierende (sog. Angeleitetes Selbststudiums bzw. Independent Learning, vgl. Arnold/Lermen 2013).

¹ In einer Untersuchung der Studierenden in drei Studiengängen des DISC der TU Kaiserslautern (n=468) wurde festgestellt, dass nur ein sehr geringer Teil der Studierenden nicht berufstätig sind, im Schnitt über 80 Prozent dagegen in Vollzeit (vgl. Harney/ Fuhrmann 2012).

Vor dem Hintergrund dieser (berufs-)biographischen Erfahrungen verfügen die Studierenden in diesen Programmen i.d.R. über eine hohe Praxiserfahrung und erwarten dementsprechend eine Anknüpfung des Weiterbildungsstudiums an die vorhandene Berufs- und Lebenserfahrung:

„The characteristics of ‘traditional’ students differ from those of ‘non-traditional’ students because they belong to different age groups. This means that they have probably followed different routes to arrive in higher education and have different objectives to attain. Usually non-traditional students work (or have already worked) and so they have some work experience. This means that they can more easily make the link between theory and practice. One can even say that they prefer practical classes or classes in which they can immediately see the practical application of what they are learning” (Kovista/Jokinen 2007, S. 13).

In der *inhaltlichen Ausgestaltung* zeichnen sich die entsprechenden Angebote dadurch aus, dass wissenschaftliche Weiterbildung Teil zweier Systeme ist: Einerseits ist wissenschaftliche Weiterbildung verortet an der Hochschule mit dem Anspruch von Wissenschaftlichkeit bzw. Bildung durch Wissenschaft, zum anderen ist sie eine Form von Weiterbildung und daher auch an Anforderungen und Praxisbedingungen der Arbeitswelt orientiert. Übergreifendes inhaltliches Ziel ist es, dass sich Studierende sowohl mit unterschiedlichen Standpunkten auseinandersetzen als auch die eigene Praxiserfahrung vor dem Hintergrund theoretischer Inhalte reflektieren. Wissenschaftliche Weiterbildung kennzeichnet damit eine eigene Kontextualisierung des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis (Janusköpfigkeit der Wissenschaftlichen Weiterbildung, vgl. Schiefner 2010).

Somit bedarf es in der didaktischen Ausgestaltung einer angemessenen Verschränkung zwischen Theorie und Praxis auf allen Ebenen des didaktischen Handelns (Mikro-, Meso- und Makroebene), d.h. einer Verschränkung von Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens und Handelns auf der einen Seite und der Integration von berufspraktischen Erfahrungen auf der anderen Seite. Um dies zu realisieren ist ein vertieftes Nachdenken über die didaktische Gestaltung und deren Referenzüberlegungen notwendig (Schiefner 2010). Zwei Gestaltungsperspektiven müssen darüber hinaus zusätzlich berücksichtigt werden: „Einerseits geht es darum, eine Kompatibilität des Angebots mit familiären, sozialen und beruflichen Verpflichtungen aus zeitorganisatorischer Perspektive zu ermöglichen. Zum anderen geht es darum, dass Lehrinhalte und -methoden bestehende berufliche Erfahrungen und Kontexte wie auch perspektivisch angestrebte Berufsfelder und -tätigkeiten einbeziehen“ (Wolff-Bendik/Kerres 2013, S. 241). Und zum dritten geht es darum, die Anforderungen

der Bildungsinstitution – einer Bildung durch Wissenschaft – gerecht zu werden. Für die wissenschaftliche Weiterbildung stehen damit verschiedene Fragen im Vordergrund (AfH 2007): Welche Ziele werden angestrebt? Wie „praktisch“ soll oder darf wissenschaftliche Weiterbildung sein? Wo schließt diese Bildung an, was meint das „Weiter“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Damit sind Fragen verbunden nach dem Verhältnis der verschiedenen Studienstufen zueinander, nach der Verknüpfung von formaler Weiterbildung und informellem Lernen (zum Beispiel im Beruf) oder grundsätzlich nach der dahinter stehenden Logik der Graduierung. Und zuletzt stellt sich die Frage, wie sich das „Universitäre“ realisieren und erfahrbar machen lässt und die die Besonderheit der universitären Lehre – die betonte Forschungsorientierung – in der Weiterbildung berücksichtigt wird.

Eine Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung unterscheidet sich damit von der Didaktik des Erststudiums, aber auch von der Allgemeinen Erwachsenenbildung, indem sie eben diese drei Bestimmungsstücke der wissenschaftlichen Weiterbildung ernst nimmt (AfH 2007). Am Beispiel der Gestaltung von Leistungsnachweisen als einem Teil didaktischen Handelns sollen die Fragen im Folgenden bearbeitet werden.

2 Mögliche Referenzpunkte didaktischer Überlegungen: Forschungsorientierung und Service-Learning

Wie dargelegt, besteht die Herausforderung in der wissenschaftlichen Weiterbildung darin, sowohl Bildung durch Wissenschaft als auch Praxisorientierung zu ermöglichen und damit angemessen in die didaktische Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung auf unterschiedlichen Ebenen didaktischen Handelns aufzunehmen. Notwendig ist es somit zu fragen, wie „das Universitäre“ bzw. „das Praktische“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung seinen Platz findet. Denn beide Perspektiven haben unterschiedliche Referenzpunkte, die sich auch in der didaktischen Ausgestaltung niederschlagen können:

Wissenschaft	Ziel	Praxis
Erkenntnisgewinn	-----	Praxisveränderung
	Motivation	
Wissensbedarf	-----	Handlungsbedarf
	Modus	
(Praxis)reflexion	-----	Problemlösung
	Orientierung an	
Wahrheit	-----	Angemessenheit des Handelns
	Entstehung von Wissen	
Ergebnis systematischer Erkenntnisproduktion	-----	Erfahrung

Tab. 1: Referenzpunkte von Wissenschaft und Praxis in der wiss. Weiterbildung (Schiefner 2010)

Für die Ausgestaltung einer Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung wären nun zwei unterschiedliche Referenzpunkte denkbar: Eine überwiegende Orientierung an Wis-

senschaft oder eine Orientierung an der Praxis und ihren Anforderungen.

Für beide Referenzpunkte gäbe es gute Argumente, die zu unterschiedlichen Formen der Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung führen würden:

a) verstärkte Orientierung an Wissenschaft: Eine Variante, Bildung durch Wissenschaft didaktisch zu ermöglichen und damit die linke Seite der oben dargestellten Tabelle zu fokussieren, stellt das Forschende Lernen dar. Es „zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen - von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt - (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, S. 11). Damit ist ein deutlicher Bezug zum *independent learning* gegeben. In beiden Fällen steht die Förderung der Eigenaktivität bzw. Selbstständigkeit der Lernenden im Vordergrund - wobei das forschende Lernen noch einen weiteren Aspekt beinhaltet: „Forschendes Lernen könnte sich zwar auch unabhängig vom Lehrenden und Lehrveranstaltungen (*independent*) vollziehen, aber nach dem alten Ideal der Universität geht es darüber hinaus um die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden und nach den neuen Zielsetzungen um soziales Lernen zur Entwicklung sozialer Kompetenzen“ (Huber 2009, S. 11). Dabei kann die Ausgestaltung forschungsnahen Lehrens und Lernens ganz unterschiedlich stattfinden: Studierende können eine eigene Forschungsarbeit planen und durchführen (z.B. in Form einer Abschlussarbeit), sie können in größeren Projekten mitwirken oder auch Forschung eher rezeptiv nachvollziehen (Reinmann 2009). Für die didaktische Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung böte sich eine Ausrichtung am Konzept des forschungsnahen Lehrens und Lernens insofern an, da diese Orientierung den universitären Ansprüchen gerecht wird: Wissenschaft als Suche nach Erkenntnis und Wahrheit ist in der Universität auch mit dem „kontingenten Prozess“ der Bildung verknüpft (Liesner/Sanders 2005, S. 9). Zur wissenschaftlichen Bildung gehört vor allem der Aufbau eben dieser für die Universität als zentral erachteten forschenden Haltung oder eines *Habitus*, der als Bildungsmoment des Individuums im Moment der Aufklärung und Vernunft verstanden wird. Dieser hat dann Auswirkungen auf das Lehren und Lernen in der Hochschule, indem nicht primär der Erwerb von Faktenwissen oder Inhalten im Vordergrund steht, sondern vor allem „das Erkennen und Durchdenken von Problemen, die anschließende Suche nach Lösungen, und damit verknüpft die Suche nach jenem Wissen, das für die Lösung von Bedeutung ist“ (Walter 2006, S. 78). Der Aufbau eines kritischen *Habitus* erfordere die Ausbildung an echten Forschungsprojekten und Problemstellungen. Erst dieser Forschungsbezug „versetzt [...] die Bildung und Ausbildung in die Lage, vorhandenes - behauptetes! - Wissen kri-

tisch zu beurteilen und dadurch neues, besser begründetes Wissen und Können zu ersetzen“ (Markl 2009, S. 161).

Es ist aber ebenso denkbar, die Praxisperspektive in der wissenschaftlichen Weiterbildung stärker zu betonen.

b) verstärkte Orientierung an der Praxis: Ein didaktischer Umgang in der wissenschaftlichen Weiterbildung könnte u.a. darin bestehen, sich stärker in die Praxis zu integrieren und dementsprechend didaktische Elemente des *Service Learning* als Grundlage der wissenschaftlichen Weiterbildung zu fokussieren. Mit dem Schlagwort des „*Service Learning*“ sind in den letzten Jahren (hoch-) schuldidaktische Konzepte bezeichnet worden, in denen sich Studierende in Lehrveranstaltungen für außeruniversitäre (i.d.R. gemeinnützige bzw. gesellschaftliche) Projekte engagieren. Es bezeichnet ein „Lernen durch Handeln und reflektierte Erfahrung [...], bei dem ehrenamtliche Tätigkeiten mit einer Lehrveranstaltung an einer Bildungseinrichtung verbunden werden“ (Jaeger/In der Smitten 2010, S. 80). Dabei bestehen didaktische Szenarien aus zwei Komponenten (Hofer 2007, S. 37): (1) „In der ‚Service‘-Komponente üben Studierende *praktische Aktivitäten* aus, die zum Thema des betreffenden Fachs und der betreffenden Lehrveranstaltung passen und gleichzeitig konkrete Probleme der Gemeinde helfen lösen. (2) In der ‚Learning‘-Komponente werden die Aktivitäten anhand der einschlägigen Literatur *„wissenschaftlich vorbereitet, reflektiert und theoretisch untermauert“* (Hofer 2007, S. 37). *Service Learning* findet sich oftmals in schulischen Projekten (Seifert 2011; Seifert/Zentner/Nagy 2012). An der Hochschule sind *Service Learning* Ansätze vor allem in den Wirtschaftswissenschaften verbreitet (z.B. Gerholz/Liszt/Klingsieck 2015), allerdings gibt es auch Erfahrungen in erziehungswissenschaftlichen beziehungsweise pädagogischen Studiengängen. Erste empirische Studien zu diesem Konzept zeigen, dass Studierende in *Service Learning* Arrangements eine höhere Selbstwirksamkeit und einen höheren Lernzuwachs erleben, sie über persönliche Einsichten und Engagementeinstellungen stärker nachdenken (vgl. u.a. Yorio/Ye 2012; Prentice/Robinson 2010; Reinders 2010). Für die (hochschul-)didaktische Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung böte sich aus Perspektive der stärkeren Praxisorientierung eine Ausgestaltung nach Prinzipien des *Service Learning* insofern an, da Weiterbildungsstudierende meist aus praktischen Bereichen heraus und mit eigenen Fragestellungen eine wissenschaftliche Weiterbildung in Angriff nehmen. Dies beinhaltet Möglichkeiten zur Partizipation und Verantwortungsübernahme, welche wichtige Bestandteile eines umfassenden Bildungsanspruchs darstellen (vbw 2015).

3 Anforderungen an Forschungsarbeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Zu fragen ist nun, welche der oben genannten Orientierungen in der didaktischen Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung sichtbar wird. Fokussiert wird im Folgenden auf die Untersuchung der Leistungsnachweise in der wissen-

schaftlichen Weiterbildung, denn, so die Annahme, in diesen sind grundlegende Überlegungen darüber anzustellen, welche Kompetenzen auf Seiten der Studierenden erworben werden sollen (AfH 2006). Leistungsnachweise an Hochschulen sind dementsprechend mit der didaktischen Aufgabe verknüpft, den Erwerb der geforderten Kompetenzen zu belegen. Die Einbindung der Studierenden in Forschungstätigkeit oder die Verknüpfung mit einem Service Learning wären zwei Möglichkeiten, entsprechende Lernszenarien und damit zusammenhängend Leistungsnachweisen zu gestalten.

3.1 Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

Übersetzt man die oben genannten Herausforderungen in die Gestaltung von Studiengängen, so ist sowohl der Aspekt des wissenschaftlichen Arbeitens im universitären Kontext als auch ein deutlicher Praxisbezug von Bedeutung. In der folgenden Analyse soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit Elemente von Forschungsorientierung bzw. Service Learning in den Anforderungen an und der Ausgestaltung von Masterarbeiten erkennbar werden.

Die vorliegende Analyse beschäftigt sich daher mit wissenschaftlichen Abschlussarbeiten aus einem Studiengang in der wissenschaftlichen Weiterbildung (hier der Master-Fernstudiengang „Schulmanagement“²). Zunächst werden anhand einer Handreichung³ für Studierende zur Gestaltung der Masterarbeit die Anforderungen an Studierende in den Blick genommen, die seitens der Hochschule an das Anfertigen einer Masterarbeit gestellt werden. Basierend darauf erfolgt in einem nächsten Schritt eine Einordnung der Masterarbeiten anhand der Arbeitstitel. Weiterhin erfolgt in einem letzten Schritt eine inhaltsanalytische Untersuchung der Gutachten dahingehend, inwieweit in diesen Forschungs- und Praxisorientierung thematisiert wird sichtbar wird⁴.

3.2 Auswertung

Bei den Ausführungen zur Themenfindung in der Handreichung finden sich praxisbezogene Elemente, in denen auf einen „konkreten fachlichen Bezug zu Schulmanagement“ (DISC 2015, S. 4) oder die Möglichkeit der Verknüpfung des Themas mit der beruflichen Tätigkeit der Studierenden hingewiesen wird. Ebenso wird auf die Notwendigkeit wissenschaftlichen Arbeitens hingewiesen. Als Anforderungen, die die Masterarbeit erfüllen muss, werden allerdings lediglich Aspekte aufgeführt, die dem wissenschaftlichen Arbeiten zuzuordnen sind: So wird unter anderem auf die wissenschaft-

liche Fundierung, die Generierung einer Fragenstellung, den aktuellen Forschungsstand, die empirische Untersuchung und die Reflektion näher eingegangen (vgl. ebd., S. 6f.). Praxisbezogene Elemente im engeren Sinne sind in diesem Abschnitt nicht zu finden. In einem weiteren Punkt wird auf die Anforderungen einer Masterarbeit laut EQR und DQR hingewiesen. Darin erfolgt einerseits der Verweis auf eigenverantwortliches Arbeiten im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Problemstellungen. Andererseits ist es Ziel von Masterarbeiten, „neue strategische Ansätze, Erkenntnisse und Verfahren“ (ebd., S. 7) zu generieren. Hier sind sowohl der wissenschaftliche als auch der praxisorientierte Aspekt vertreten, bevor im Anschluss drei mögliche Formen der Masterarbeit genannt werden: (1) Reine Theoriearbeit, (2) Empirische Untersuchung sowie (3) der Theorie-Praxis-Transfer. Während die beiden ersten Formen als rein wissenschaftliche Arbeiten kategorisiert werden können, wird in der dritten Variante die Verknüpfung zwischen wissenschaftlichem Arbeiten und einer praxisorientierten Gestaltung vorgenommen. Genauer wird das wissenschaftliche Bearbeiten eines Problems der beruflichen Praxis exemplarisch ausgeführt, das beispielsweise zu Konzepten oder Handlungsempfehlungen für die Praxis führen kann. In der Handreichung als Beschreibung von Anforderungen an Studierende werden zusammenfassend überwiegend Aspekte wissenschaftlichen Arbeitens fokussiert. Lediglich hinsichtlich der Themenwahl und der Möglichkeit einer Theorie-Praxis-Verknüpfung wird auf praxisbezogene Elemente und somit den Bereich des *Service Learning* eingegangen.

In einem nächsten Auswertungsschritt erfolgt eine *Analyse der Masterarbeitstitel*, die in die drei Kategorien Service-Orientierung, Forschungsorientierung sowie Theorie-Praxis-Verknüpfungen sortiert wurden. Von insgesamt 172 analysierten Arbeiten sind 83 als Theorie-Praxis-Arbeiten einzuordnen, 47 fokussieren dem Titel nach eine Service-Orientierung und 42 Arbeiten können einer Forschungsorientierung zugeordnet werden⁵.

Damit ergibt sich eine ungefähre Gleichverteilung der Arbeiten hinsichtlich der beiden Pole Service- und Forschungsorientierung. Die Anzahl rein forschungsorientierter und serviceorientierter Arbeiten zusammen halten sich wiederum in etwa das Gleichgewicht mit der Anzahl der Arbeiten mit Theorie-Praxis-Verknüpfung. Fasst man jedoch die Arbeiten aus den Kategorien Service-Orientierung und Theorie-Praxis-

² URL: <http://www.zfuw.uni-kl.de/fernstudiengaenge/human-resources/schulmanagement/>

³ Informationen zur Masterprüfung, Studiengang Schulmanagement.

⁴ Die Untersuchung basiert auf einem deduktiv entwickelten Codesystem mit Codes aus den Bereichen Forschungsorientierung und Service Learning, es liegen der Analyse also nicht die Arbeiten der Studierenden selbst zugrunde, sondern die Codierung erfolgt anhand (sowohl positiv als auch negativ konnotierter) Anmerkungen der Gutachter unter dem Gesichtspunkt der Forschungs- bzw. Praxisorientierung. Anzumerken ist, dass die Kriterien des Service Learnings nicht im klassischen Sinne verwendet wurden, also nicht speziell auf den gesellschaftlichen Nutzen fokussiert waren, sondern praxisorientierte Aspekte im Blick hatten.

⁵ Exemplarisch können folgende Titel genannt werden: Binnendifferenzierung in der Grundschule - Entwicklung eines Konzepts zur Einführung und Implementierung der Binnendifferenzierung am Beispiel einer Grundschule im Land Brandenburg (Theorie-Praxis-Transfer); Konzeptentwicklung zur Evaluation des schuleigenen Qualitätsrahmens der Deutschen Abteilung der SHAPE International School für den Qualitätsbereich Unterricht (Service-Orientierung); Entstehung, Theorie und Gestaltung von New Blended Learning als didaktisches Konzept zur Kompetenzentwicklung in Bildungseinrichtungen als lernende Organisation (Forschungs-Orientierung).

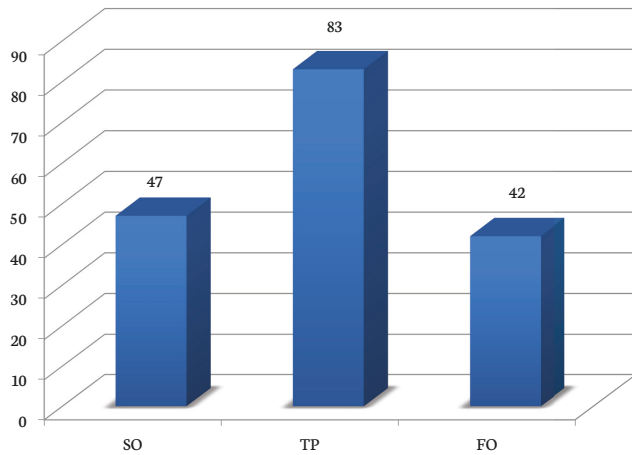


Abb. 1: Einordnung der Arbeiten nach Arbeitstitel

xis-Transfer als Arbeiten mit Praxisbezug zusammen, so ergibt sich ein Übergewicht gegenüber forschungsorientierten Arbeiten.

In den *Vorgaben der Bewertungsgutachten der wissenschaftlichen Abschlussarbeiten* werden vor allem wissenschaftsorientierte Kriterien zur Begutachtung an die Hand gegeben. Lediglich die Kriterien Entwicklung eigener Konzepte, Lösungsansätze, Standpunkte bzw. Ableitung anwendungsorientierte Konsequenzen sind deutlich der Praxis und somit eher einer Serviceorientierung zuzuordnen. Vor diesem Hintergrund wurden die Gutachten der Masterarbeiten anhand eines Codesystems (s.o.) codiert. Durch den Studiengang Schulmanagement sind unter praxisorientierter Perspektive Themen wie schulische Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung zu erwarten. Insgesamt wurden Gutachten von 87 Arbeiten untersucht. Am Häufigsten

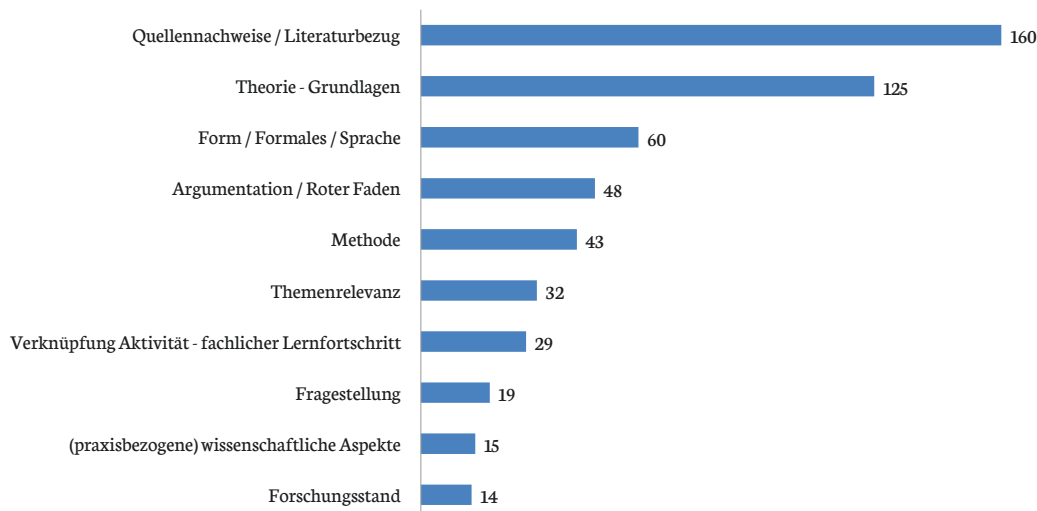


Abb. 2: Kategorien mit den häufigsten positiven Anmerkungen

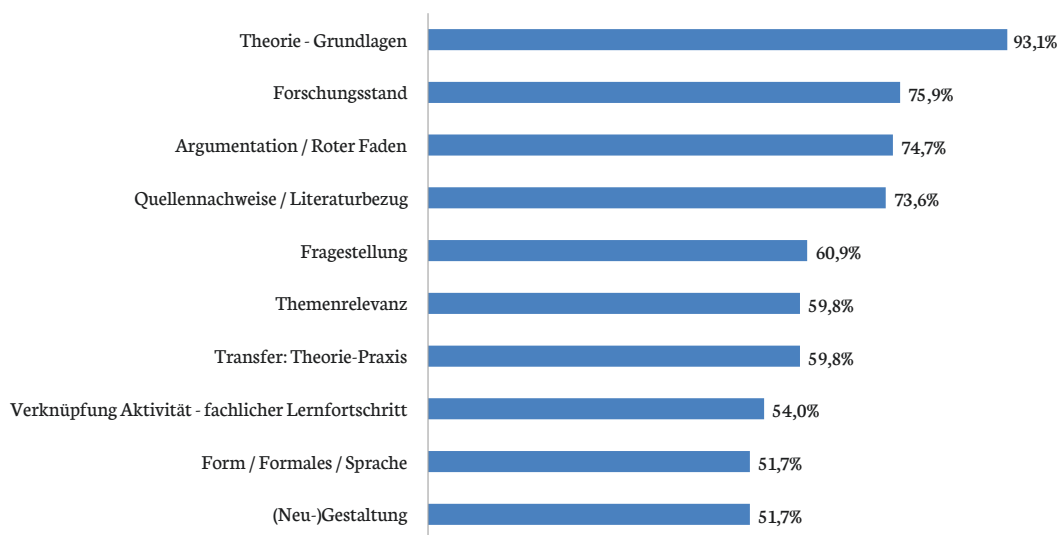


Abb. 3: Kategorien nach Anteil betroffener Gutachten (positive Nennungen)

wurden in den Gutachten die theoretischen Grundlagen der Arbeiten positiv angemerkt, gefolgt von Literaturbezug bzw. Quellennachweisen sowie die stringente Argumentation. Die Kategorien mit der viert- und fünfhäufigsten Nennung sind der Forschungsstand und die Verdeutlichung der Relevanz des Themas. Auf Rang sechs liegt die (Neu-)Gestaltung von praxisbezogenen Konzepten, gefolgt von formalen bzw. sprachlichen Aspekten. Verknüpfung von Praxiselementen mit fachlichem Lernfortschritt und die Fragestellung liegen gleich auf. Der Theorie-Praxis-Transfer wurde insgesamt 58 Mal positiv hervorgehoben.

Betrachtet man die Zahl der Gutachten, in denen positive Aspekte herausgestellt wurden im Verhältnis zur Gesamtzahl der analysierten Gutachten, so ergibt sich Folgendes: In nahezu allen untersuchten Gutachten (93,1%) wurde die Ausgestaltung der theoretischen Grundlagen positiv erwähnt. In etwa drei Viertel der Gutachten wurden der aktuelle Forschungsstand (75,9%), die Argumentationsweise (74,7%) sowie der hergestellte Literaturbezug (73,6%) positiv heraus gestellt. In knapp zwei Drittel der untersuchten Gutachten wurden die Fragestellung (60,9%), die Themenrelevanz (59,8%) sowie der Theorie-Praxis-Transfer (59,8%) mit positiven Anmerkungen hervorgehoben. Das praxisbezogene Handeln (54,0%), formale bzw. sprachliche Aspekte (51,7%) sowie neugestaltete praxisbezogene Konzepte (51,7%) wurden in etwas mehr als der Hälfte der zugrundeliegenden Gutachten von den Gutachtern positiv angemerkt.

Bei beiden Betrachtungsweisen fällt auf, dass sieben der zehn häufigsten Merkmale dem wissenschaftlichen Arbeiten, die übrigen drei der Praxisorientierung zuzuordnen sind.

Bei Analyse der Gutachterbemerkungen mit negativer Konnotation ergibt sich hinsichtlich absoluter Zahlen folgende

Reihenfolge: Am Häufigsten wurden der fehlende Literaturbezug bzw. die Arbeit mit Quellen und die Einbindung theoretischer Grundlagen negativ angemerkt. Deutlich seltener wurden formale bzw. sprachliche Aspekte, die Argumentation bzw. der rote Faden und die Beschreibung der Methode von den Gutachtenden kritisiert. Weitere Schwächen zeigen sich laut Anmerkungen der Gutachtenden in der Darlegung der Themenrelevanz, in der Verknüpfung der praxisbezogenen Aktivitäten mit einem fachlichen Lernfortschritt sowie hinsichtlich der Fragestellung. Außerdem wurden die Darlegung praxisbezogener wissenschaftlicher Aspekte und die Ausführungen zum gegenwärtigen Forschungsstand kritisiert.

Auch hier lässt sich eine Übertragung auf die Zahl der untersuchten Gutachten vornehmen: In 70,1% der untersuchten Gutachten wurde der Literaturbezug kritisch angemerkt. Auch die Darlegung theoretischer Grundlagen (59,8%) war gemäß Gutachten in etwa zwei Drittel der Arbeiten verbesserungswürdig. Weitere Kategorien mit negativen Anmerkungen in den Gutachten waren die Argumentation bzw. der rote Faden (42,5%), formale und sprachliche Aspekte (36,8%), Ausführungen zum methodischen Vorgehen (35,6%) sowie die Themenrelevanz (29,9%). In knapp einem Fünftel der Gutachten wurde die Fragestellung (19,5%) sowie die Verknüpfung praxisbezogener Aktivität mit dem fachbezogenen Lernfortschritt (17,2%) bemängelt. Weiterhin wurden praxisbezogene, wissenschaftliche Aspekte (13,8%) sowie das Eingehen auf den Forschungsstand (12,6%) von den Gutachtenden als nicht optimal angesehen.

Analog zu den positiven Anmerkungen in den Gutachten fällt auf, dass sich die Kritik überwiegend auf fehlende Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens bezieht. Lediglich die zwei Bereiche Verknüpfung von praxisbezogenen Aktivi-

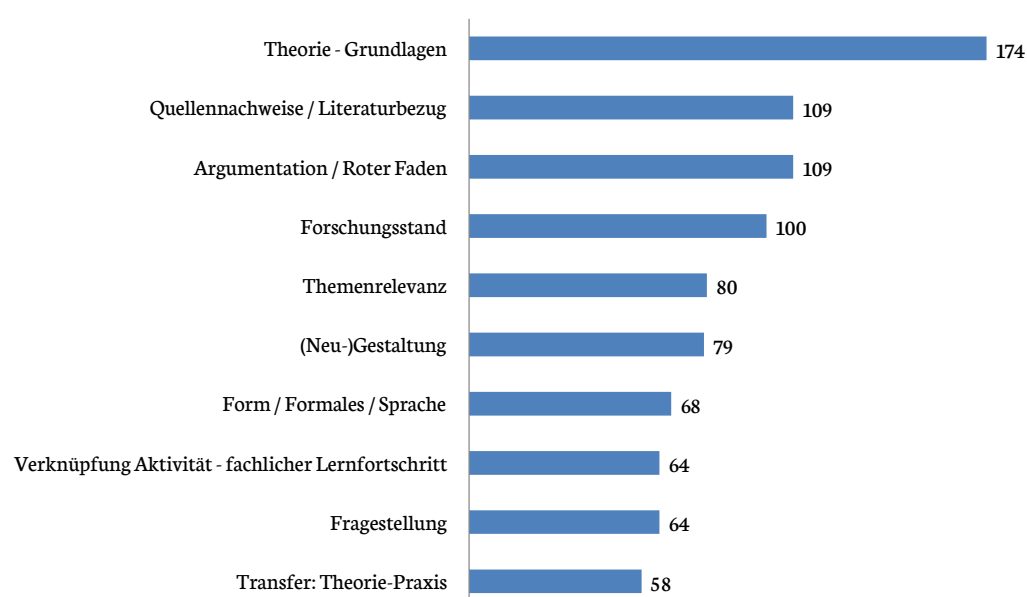


Abb. 4: Kategorien mit den häufigsten negativen Anmerkungen

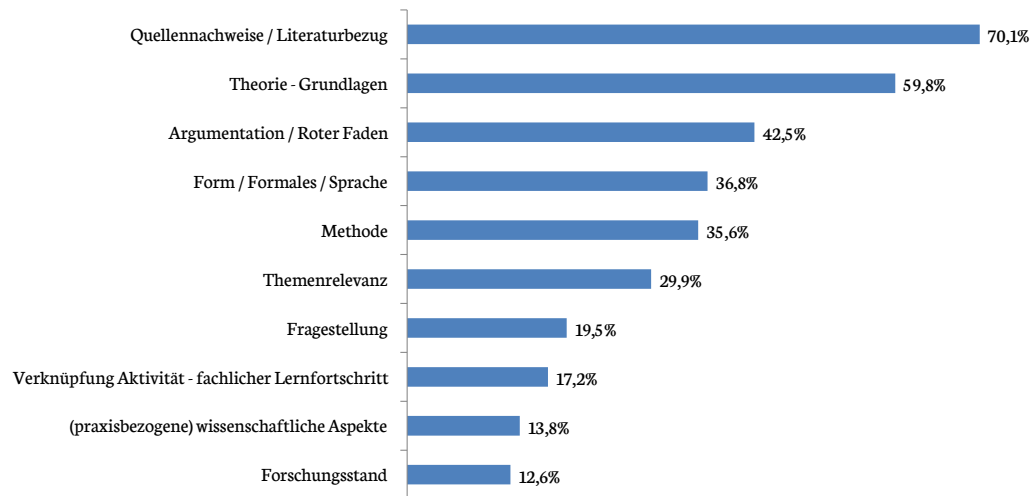


Abb. 5: Kategorien nach Anteil betroffener Gutachten (negative Nennungen)

täten mit wissenschaftlichem Lernfortschritt und praxisbezogene wissenschaftliche Aspekte stammen aus dem Bereich der Praxisorientierung.

4 Zusammenfassung und Fazit

Betrachtet man die einzelnen Forschungsergebnisse, fällt bei den maßgebenden Dokumenten wie der Handreichung sowie den Bewertungskriterien im Begutachtungsbogen zur Masterarbeit auf, dass Elemente von Forschungsorientierung deutlich in der Überzahl sind und deutlich stärker in den Anforderungen an Leistungsnachweise im Fokus stehen. Bei konkreter Betrachtung der Abschlussarbeiten lässt sich anhand der Arbeitstitel allerdings ein starkes Übergewicht (3/4 zu 1/4) an Arbeiten mit Praxisbezug feststellen. D.h. überspitzt formuliert widmen sich die Studierenden in der Ausgestaltung der Arbeiten häufig einem Thema aus der bzw. für die Praxis. Die Bemerkungen der Gutachtenden zu den bewerteten Masterarbeiten beziehen sich überwiegend auf Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens - unabhängig davon ob die Anmerkungen positiv oder negativ ausfallen. Insbesondere beziehen sich diese in praxisorientierten Arbeiten auf Elemente wissenschaftlichen Arbeitens. Sowohl bei den maßgebenden Dokumenten für das Erstellen und Bewerten von Masterarbeiten als auch in deren Gutachten steht die Forschungsorientierung im Fokus. Von den Studierenden werden Masterarbeiten häufig mit ihrer beruflichen Perspektive verbunden, was zu Dilemmas in der Bewertung führen könnte. So werden von Dozierenden häufig wissenschaftliche Aspekte in den Gutachten zu den Arbeiten bemängelt. Es stellt sich damit die Frage, ob Praxisaspekte - gerade bei der Begutachtung von Arbeiten - dementsprechend auch in der Bewertung stärker berücksichtigt werden müssten.

Im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens wird der Transfer in den Berufsalltag und die Steigerung der Selbstlernkompetenzen zu wesentlichen Qualitätskriterien wissenschaftlicher Weiterbildung, denn: „Zentrales Element einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung sind somit neben der

Fähigkeit zum reflexiven Denken und Handeln die Fähigkeit der Mitarbeitenden zur Selbstorganisation sowie deren Bereitschaft zum lebenslangen Lernen bzw. eine permanente Weiterbildungsbereitschaft“ (Arnold/Lermen 2012, S. 96). Mit der Umsetzung hochschul-didaktischer Konzepte des forschenden Lernens sowie des *Service-Learning* kann es gelingen, diese verschiedenen Bereiche in der wissenschaftlichen Weiterbildung systematisch zu entwickeln und v.a. eine hohe Lernbereitschaft zu fördern. Gleichzeitig bieten beide Konzepte die Möglichkeit zur Individualisierung, indem an die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der heterogenen Zielgruppe in der wissenschaftlichen Weiterbildung angeknüpft werden kann (vbw 2015). Dementsprechend muss allerdings geklärt werden, welchen Beitrag dann sowohl einzelne Veranstaltungen als auch Leistungsnachweise als didaktisches Element der „Überprüfung des Wissens und Verstehens sowie der Kontrolle darüber, welche Kompetenzen erworben resp. erweitert wurden“ (AfH 2006, S. 7) haben.

Aus der Wahl eher praxisorientierter (Abschluss-)Arbeiten wird deutlich, dass Praxis- und Forschungsorientierung durch Studierende der wissenschaftlichen Weiterbildung unterschiedlich nachgefragt werden. Denn es gilt zu beachten, dass eine größere Offenheit bzw. geringere Vorstrukturierung der Lernsituationen, die für forschendes Lernen charakteristisch sind, nicht bei allen Studierenden auf Begeisterung fällt. Diese Offenheit ist jedoch essentiell, und schon Ludwig Huber macht auf das Dilemma zwischen Anforderung und Haltung aufmerksam: „Ohne Wissbegier oder wenigstens die Bereitschaft, sich erst einmal auf eine Frage einzulassen, funktioniert Forschendes Lernen nicht, und es ist schwer, Studierende zu ihrem Glück zwingen zu wollen“ (Huber 2009, S. 27). Als Unterstützung der Lernenden und zur Überwindung ggf. vorhandener Unsicherheiten können hier beispielsweise digitale Medien gewinnbringend eingesetzt werden: Wissenschaftlerblogs, öffentliches Peer Review, Portale für studentische Wissensprodukte, E-Portfolio, Wiki-Systeme (Reinmann 2009) können Anreize für eine

Beteiligung zu schaffen. Eine weitere Möglichkeit zur Steigerung der Motivation der Beteiligten liefert ein weiteres zentrales Merkmal forschenden Lernens: die „Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen“ (Huber 2009, S. 11). Entsprechend sind Planungen vorhanden (und auch erste Umsetzungen), zumindest die besten Masterarbeiten im DISC zu veröffentlichen (sofern die Studierenden dem zustimmen und es keine Geheimhaltungsgründe gibt).

Die im Artikel geschilderten Arbeiten und Überlegungen sind als ein erster Schritt zu verstehen, die Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildung zwischen der Perspektive der Studierenden (Wunsch nach hohem Praxisbezug) und der Perspektive der Hochschule (Anforderung eines starken Wissenschaftsbezugs) aufzulösen. Es zeigt sich in den empirischen Daten, dass sich die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung bisher in den Anforderungen an studentische Arbeiten kaum von den grundständigen Studienanforderungen unterscheidet. Mit der angestrebten Verbindung von einem auf die Berufspraxis ausgerichteten Studium auf der einen Seite und dem stärkeren Wissenschaftsbezug des forschenden Lernens auf der anderen Seite kann zudem eine Motivation für Unternehmen begründen vermehrt die Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden zu nutzen: „Vielmehr ließen sich berufsbezogene Anforderung in eine wissenschaftliche Ausbildung in dem Sinne integrieren, dass wissenschaftliches Wissen und Können für berufsrelevante Problemstellungen fruchtbar gemacht werden“ (Reinmann 2009, S. 49). Daran anknüpfend sind Überlegungen anzustellen, welche Auswirkungen eine stärkere Verbindung zwischen Theorie und Praxis für das Curriculum und die Begutachtung bzw. die Anforderungen an Abschlussarbeiten in Programmen der Wissenschaftlichen Weiterbildung beinhaltet.

Literatur

AfH - Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2006): Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Dossier Hochschuldidaktik. http://www.fwb.uzh.ch/services/leistungsnachweise/Dossier_LN_AfH.pdf [Zugriff: 15.04.2016]

AfH - Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2007): Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Dossier Hochschuldidaktik. http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/dossiers/Leistungsnachweise_Juli_07.pdf [Zugriff: 15.04.2016]

Arnold, R./Lermen, M. (2012): Individuelle Lernprozesse und gesellschaftliche Entwicklung. Die deutschen Hochschulen auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung. In: Tomaschek, N./Hammer, E. (Hrsg.): *University Meets Industry. Perspektiven des gelebten Wissenstransfers offener Universitäten*. Münster: Waxmann, S. 95-107.

Arnold, R./Lermen, M. (Hrsg.) (2013): *Independent Learning: Die Idee und ihre Umsetzung*. Baltmannsweiler: Schneider.

DISC TU Kaiserslautern (2015): Informationen zur Masterprüfung. Schulmanagement.

DGWF Landesgruppe Baden-Württemberg (2013): Qualitätsdimensionen in der Wissenschaftlichen Weiterbildung. https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/LG-BW/Qualitaet-DGWF-LG-BW.pdf[Zugriff: 15.04.2016]

Gerholz, K.-H./Liszt, V./Klingsieck, K. B. (2015): Didaktische Gestaltung von Service Learning. Ergebnisse einer Mixed Methods-Studie aus der Domäne der Wirtschaftswissenschaften. http://www.bwpat.de/ausgabe28/gerholz_etal_bwpat28.pdf [Zugriff: 15.04.2016]

Hanft, A./Pellert, A./Cendon, E./Wolter, A. (Hrsg.) (2015): *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. <https://de.offene-hochschulen.de/wb-broschuere>[Zugriff: 15.04.2016]

Harney, K./Fuhrmann, C. (2012): Gleiches wird ungleich beurteilt: Motiv- und Nutzeinschätzungen in der beruflichen Weiterbildung durch Masterstudiengänge 2012 (NBFE-Arbeitspapier. 16). Klartext Verlag.

Hofer, M. (2007): Ein neuer Weg in der Hochschuldidaktik. Die Service Learning-Seminare in der Pädagogischen Psychologie an der Universität Mannheim. In: Baltes, A./Hofer, M./Sliwka, A. (Hrsg.): *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten*. Weinheim: Beltz, S. 35-48.

- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Webler Verlag, S. 9-35.
- Jaeger, M./In der Smitten, S. (2010): Innovation und Profilbildung an Hochschulen: Das Beispiel Service Learning. In: *Die Hochschule*, 19(1), S. 87-101.
- Koivista, M./Jokinen, L. (2007): Becoming a more critical, autonomous, reflective learner. PRILHE - Promoting Reflective Independent Learning in HE - Student Handbook. http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Handbook_PRILHE.pdf [Zugriff: 15.04.2016]
- Liesner, A./Sanders, O. (Hrsg.) (2005): *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Markl, H. (2009): Bildung durch Forschung, Forschung durch Bildung. In: Schlüter, A./Strohschneider, P. (Hrsg.): *Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhunderts*. 2. Aufl. Berlin: Berlin-Verlag, S. 154-163.
- Prentice, M./Robinson, G. (2010): Improving Student Learning Outcomes with Service Learning. American Association of community colleges. http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/slorb_jan2010.pdf [Zugriff: 15.04.2016]
- Reinders, H. (2010): Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), S. 531-547.
- Reinmann, G. (2009): Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien. In: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Webler Verlag, S. 36-52.
- Schiefner, M. (2010): Didaktik universitärer Weiterbildung – Begründung eines neuen Handlungsfeldes für die Hochschuldidaktik. In: Strate, U./Kalis, P.-O. (Hrsg.): *Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna - alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel*. DGWF Beiträge 49, Berlin: Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung, S. 143 - 150.
- Schneider, R./Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Webler Verlag, S. 53-68.
- Seifert, A. (2011): Resilienzförderung an der Schule. Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Seifert, A./Zentner, S./Nagy, F. (2012): *Praxisbuch Service-Learning. Lernen durch Engagement an Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Tomaschek, N./Gornik, E. (Hrsg.) (2011): *The Lifelong Learning University*. Münster: Waxmann.
- vbw - Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft (Hrsg.) (2015): *Bildung. Mehr als Fachlichkeit. Gutachten*. Münster: Waxmann.
- Walter, M. (2006): Ein Studium ist keine Ausbildung. In: Dubs, R./Fritsch, B./Schambeck, H./Seild, E./Tschirky, H. (Hrsg.): *Bildungswesen im Umbruch. Forderungen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft*. Zürich: NZZ Verlag, S. 71-79.
- Wolff-Bendik, K./Kerres, M. (2013): Vereinbarkeit von Studium und Beruf: Zur Konzeption berufsbegleitender Weiterbildungsangebote von Hochschulen. In: *Der pädagogische Blick*, 21(4), S. 236-247.
- Wonneberger, A./Weidtmann, K./Hoffmann, K./Draheim, S. (2015): Die Öffnung von Hochschulen durch flexible Studienformate am Beispiel zweier neuer weiterbildender Masterstudiengänge. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37(1), S. 70-91.
- Yorio, P.L./Ye, F. (2012): A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. In: *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), S. 9-27.

Autoren und Autorin

Dr. Markus Lermen
m.lermen@disc.uni-kl.de

Joachim Rübel, B.A.
joachimruebel@gmx.de

Prof. Dr. Mandy Schiefner-Rohs
mandy.rohs@sowi.uni-kl.de