



Dr. Konstantin von Freytag-Loringhoven, Prof. Dr. Wolfgang Nieke
Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik, Universität Rostock

Praxis und Akzeptanz unterschiedlicher Studienformate

in: KOSMOS (Hg.): "Die Wahrnehmung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Rostock. Eine qualitative Untersuchung der Studienformate Gartentherapie und Inklusive Hochbegabtenförderung in KiTa und Grundschule."

- Vorabversion; Rostock, 28.03.2014 -

im Rahmen des Projektes „KOSMOS - Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen“ für eine Vision des lebenslangen Lernens (LLL) auf universitärem Niveau am Bildungsstandort Rostock



Inhaltsübersicht

1. Einleitung	3
1.1.Fragestellung	3
1.2 Vorgehen der Untersuchung	3
2. Teilnehmerperspektive auf die Studienformate.....	3
2.1 Zertifikatskurs „Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“	4
2.1.1 Studienordnung	4
2.1.2 Präsenzphase	4
2.1.3 Lerntagebuch	6
2.1.4 Selbststudium	9
2.1.5 Intervisionsgruppe	10
2.1.6 Portfolio.....	11
2.1.7 Unterstützung durch Nutzung des Internet.....	12
2.2 Gartentherapie	13
2.2.1 Präsenzveranstaltungen	14
2.2.2 Selbststudium	18
2.2.3 Gelenkte Selbststudienphasen (mit Internet-Unterstützung).....	20
2.2.4 Reflexionsphasen	22
2.2.5 Praktikum	22
3. Prägung durch die Hochschulsozialisation	24
3.1 Uneindeutige Aussagen zu Studienerfolg nach Vorbildung.....	24
3.2 Zeitmangel als einende Erfahrung	24
3.3 Computeraffinität nicht nach Bildungsgrad	25

3.4 Kritik am Auseinanderspreizen der Vorbildung.....	25
3.5 Erwartungen von Teilnehmern ohne Hochschulsozialisation	26
4. Sinnerwartung an die Weiterbildung.....	26
4.1 Sinnfrage durch Berufserfahrung	27
4.2 Sinngebung durch berufliche Verwendbarkeit	27
4.3 Unklarheit über den Abschluss	28
4.4 Begründung der Anwendbarkeit.....	30
4.5 Zeitliche Belastung	31
4.6 Berechenbarkeit	33
5. Implikationen bezüglich der Geeignetheit der Studienformate.....	34
5.1 Präsenzphasen.....	34
5.2 Eigenständiges Lernen.....	35
5.3 E-Learning	35
5.4 Kombination der Studienformate	36
6. Konkrete Empfehlungen	36
6.1 Rahmensetzung.....	37
6.2 Durchführung der Präsenzveranstaltungen.....	37
6.3 Fern- und Selbststudiumsphase	37

1. Einleitung

1.1. Fragestellung

Frage 7 fragt nach dem Erleben der in den Zertifikatsstudiengängen eingesetzten Lernformate: „In ihrer Weiterbildung haben Sie verschiedene Lernformen kennengelernt: z.B. Selbststudium, Präsenzphasen, E-Learning. Wie zufrieden sind Sie mit diesen Lernformen und deren Kombination? Und warum?“ Die Antworten sollen hinsichtlich Teilnehmerstruktur und -motivation dieser Lernerfahrungen ausgewertet werden. Es sollen Schlüsse gezogen werden für die Etablierung einer Wissenschaftsdidaktik, welche die Bedürfnisse der Studierenden und die Anforderungen einer Wissenschaftsdidaktik berücksichtigt. Die folgenden Forschungsfragen sollen beantwortet werden:

- Teilnehmerperspektive: Welche Studienformate werden von den Teilnehmern als geeignet empfunden? Welche als weniger geeignet empfunden? Welche Studienformate werden bevorzugt? (Abschnitt 2)
- Prägung durch Hochschulsozialisation: Gibt es bezüglich Wahrnehmung und Nutzung Unterschiede zwischen den Teilnehmern entsprechend ihrer bisherigen Bildungsbiographien (Abschnitt 3).
- Welche Ansprüche der Sinnggebung werden an die Lehre gestellt? (Abschnitt 4)
- Welche Implikationen ergeben sich bezüglich der Geeignetheit der Studienformate? (Abschnitt 5)
- Welche konkreten Empfehlungen lassen sich aus der Untersuchung ableiten? (Abschnitt 6).

1.2 Vorgehen der Untersuchung

Zentrales Erkenntnisziel ist der pädagogische Wirkmechanismus der eingesetzten Studienformate bzw. deren Wahrnehmung durch die Teilnehmer. Aus diesem Grund liegt der Fokus des folgenden Abschnittes auf den Argumenten selbst. So kann auch einem nur von einem Teilnehmer geäußerten Gedanken Gewicht beigemessen werden.

Aufgrund der offenen Fragestellung zu dem vielfältigen Thema der verschiedenen Studienformate äußern sich nicht alle Befragten explizit zu jedem Thema. Aus diesem Grund werden bewusst nur begrenzte quantitative Gewichtung vorgenommen, wo anhand der Häufigkeit von angesprochenen Themen auf Tendenzen geschlossen werden kann. Kategorisierungen werden nur an den Stellen vorgenommen, an denen es sinnvoll erscheint.

2. Teilnehmerperspektive auf die Studienformate

Die Forschungsfrage der Teilnehmerperspektive zielt auf die subjektive Wahrnehmung der angebotenen bzw. verlangten Lehr- und Lernformate ab: Welche Studienformate werden von den Teilnehmern als geeignet empfunden? Welche Studienformate werden von den Teilnehmern als weniger geeignet empfunden? Welche Studienformate wünschen sich die Teilnehmer? In den beiden Zertifikatskursen wurden verschiedene didaktische Innovationen erprobt. Dabei nutzten Gartentherapie und Hochbegabtenförderung jeweils sehr unterschiedliche Ansätze; ebenso differieren Berufsorientierung und Disziplinarität der beiden

Zertifikatskurse in einem Maße, dass die Lernformate in einem ersten Schritt getrennt betrachtet werden müssen.

2.1 Zertifikatskurs „Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“

2.1.1 Studienordnung

Für den Zertifikatsstudiengang „Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“ zeichnet sich der Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie verantwortlich, das Thema selbst befasst sich mit Lernen, die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Weiterbildung arbeiten alle in pädagogischen Berufen; die Wahl der innovativen Lernformen muss vor dem Hintergrund dieser bezüglich pädagogischer Fragen sensibilisierter, professioneller und vermutlich auch selbstreflektiver Teilnehmer gesehen werden.

2.1.2 Präsenzphase

Von den Teilnehmern werden die Präsenzphasen „er wichtigste Teil an sich an dieser Fortbildung“ (HAHA02) empfunden. Alle der erfassten Stimmen äußerten sich positiv zu den Präsenzphasen. Als Begründung nennen die Befragten am häufigsten den Austausch mit geeigneten Dozenten (7) sowie den Austausch mit den anderen Teilnehmern (7).

Wegen der räumlichen Trennung zum Alltag und wegen der zeitlichen Verbindlichkeit wird die Präsenzphase als „konzentriert“ und „intensiv“ empfunden. KATE22 sieht diese Intensität im Gegensatz, „als wenn es jetzt nur Selbststudium wäre, wenn man das nur zuhause machen würde.“ Dieses Zusammentreffen empfindet HAHA02 als die eigentliche Motivation der Weiterbildung:

„Die Präsenzphasen finde ich sehr gut die machen, also erstens machen die Spaß ich finde es ganz gut, dass man dann komplett aus dem andern Umfeld, was man sonst hat, [...] raus ist. Dadurch kann man sich dann voll darauf zwei Tage konzentrieren; [...] mit den anderen dort zusammen zu sein und [...] zusammen zu arbeiten und das gleiche Interesse zu haben: Das ist schon ganz nett. Viel besser als natürlich andauernd alleine zuhause zu sein mit so was.“ (HAHA02).

Vor allem der interaktive Austausch wird dabei betont, so von XXXX05: „Man kann ein Fragen, die man hat, in die Runde geben. Man kriegt relativ schnell Antworten. Man kann Sichtweisen relativ schnell bekommen, wenn man Probleme in die Runde stellt. Das hat sehr sehr viele Vorteile. Das hat man zu Hause eben nicht so, wenn man selbst lernt, da sitzt man dann allein.“ ANEW13 wies im Interview auf das Lernen „im Erleben“ hin: „praktisch, um vom Dozenten das zuhören; und um mit den anderen die Anregungen mitzunehmen, die sie den Mitstudenten geben.“

Nicht alle Teilnehmer äußern sich zum Inhalt. HAHA02 empfand das Niveau als „sehr angenehm“ und ohne Schwierigkeiten meisterbar. Insbesondere der Einstieg in den ersten Präsenzveranstaltungen erschien manchen Teilnehmern als zu „theorielastig“ ohne genügend „Bezug zur Praxis“ (2). ELHA13 empfand diese ersten Veranstaltungen als „stark theorielastig“ wie etwa „Konstruktivismus“. Im Verlauf der monatlichen Veranstaltungen hätten Relevanz und Praxisbezug allerdings zugemacht. Von INRO17 stammt eine Anregung, die weit über die übliche Unterrichtspraxis am festen Standort hinausgeht. Sie schlägt vor, mit der Gruppe gemeinsam andere Einrichtungen (in denen inklusive Hochbegabtenförderung

praktiziert wird) zu besuchen. „Wen man arbeitet, kann man ja nicht andere Einrichtungen oder Veranstaltungen besuchen, das schafft man zeitlich nicht, nur am Wochenende.“

Als zentral erscheint nicht nur die Rolle des Dozenten, sondern sein individueller Lehrstil. KATE22 sieht den Lernerfolg der Präsenzphasen „natürlich abhängig von dem der da vorne steht“. Die Gruppe habe schon Veranstaltungen erlebt, „wo man dann auch manchmal denkt, oh wann geht es dann mal endlich richtig los oder ist es jetzt das ganze Wochenende so warum sitze ich hier; oder wenn man jemanden hat, wo man sagt Mensch das hat sich richtig gelohnt.“ INHA19 macht die mangelnde Verbindung von Theorie und Praxis an den Dozenten fest, das merke sie „daran, dass wenn ich jetzt von den Tag nachhause gehe [...] oder ins Hotel, wenn ich dann einfach Kopfschmerzen haben. Das weiß ich: ‚Oh das ist zu viel gewesen heute!‘ Und das war halt manchmal so, gerade wenn man dann einfach nur so Frontalunterricht hatte.“ Anderen Dozenten hingegen gelänge es sehr gut, die Lernenden einzubinden und „abwechslungsreichere Methoden“ anzuwenden. Bei denen hatte dann INHA19

„den Eindruck, das ist kurzweiliger, so dass man dann mehr mitnimmt, oder eher etwas davon hat. Man sagt ja dann immer, nur etwas erzählt bekommen, dann bringt einem am allerwenigsten. Und das stelle ich da manchmal eben gerade so fest dann. So dazu sitzen und der Dozent erzählt einem dann 8 Stunden was, da nimmt man wenig mit am Ende, finde ich zumindest.“ (INHA19)

Zwei Teilnehmer nennen die durch den Ordinarius für pädagogische Psychologie abgehaltenen Präsenztermine als besonders gelungen. PEST10 verwies dabei auf die gute Vorbereitung Perleths „mit den mehreren Antworten, wie auch immer, so dass man gucken konnte, ob man den Stoff verstanden hat oder nicht.“ Am anderen Ende der Skala wird vom PEST10 der Unterricht eines Dozenten genannt, dessen Wochenende der Befragte sich „hätte [...] klemmen können“. In der Gegenüberstellung zweier Wochenenden zur Schulpädagogik zwischen „total super“ und „absolut gar nichts gebracht“ illustrierte PEST10 die hohe Abhängigkeit vom Lehrstil, und eben nicht vom Inhalt des Lehrfachs. Aufgrund mangelnder Diskussionsmöglichkeiten empfindet ELRO15 die Präsenzveranstaltungen als zu gestaucht, und „ein bisschen knapp an der Zeit“. Für viele Teilnehmer „die nicht im Fach stehen und dann auch so viel fragen [...] auf die dann nicht so eingegangen werden kann, weil einfach die Zeit nicht reicht.“

Positiv fasst ELHA 13 die Erfahrungen der Präsenztermine zusammen, mit denen sie sich „sehr zufrieden“ zeigte; „die Dozenten sind gut gewählt, die Themen sind immer sehr interessant.“ Etwas nüchterner drückt URBE13 aus, dass die gute Durchführung der Präsenzphasen die erwartbare Mindestanforderung einer Weiterbildung ist: „Ja, also die Präsenzveranstaltungen sind ok. Die sind so wie man die kennt. Man geht hin, hat die Dozenten, ist am Fach dranne. Das ist das Gewohnte, das man von jeder Fortbildung kennt.“

Zu Regelmäßigkeit und Zeitpunkt der Präsenzphasen äußerten verschiedene Teilnehmer unterschiedliche Präferenzen. Die Regelmäßigkeit von einer Präsenzphase pro Monat wurde von Teilnehmern als genau richtig gesehen (4). Auch Teilnehmer, die sich sehr positiv zur Wirkung der Präsenzphasen geäußert haben, schätzen eine häufigere Durchführung aufgrund anderer Verpflichtungen als kaum möglich ein (1). Die im Vorfeld des Programms bekannte Intensivität der Durchführung sei ja auch ein Grund für die Teilnahmeentscheidung gewesen. Nach ihrer Überlegung einer 14tägigen Präsenzphase reflektierte INHA19: „Dann weiß ich nicht, ob ich das jetzt gemacht hätte, ob ich das irgendwie schaffen würden.“ Der geübten Praxis von „ein[em] Freitag und ein[em] Samstag [...] einmal in vier bis fünf Wochen“

stimmt INRO17 zu; auch der Praxis der zweimaligen Präsenz im November „und dafür im Dezember nicht. Das ist in der Vorweihnachtszeit schön.“

Unterschiedlich fallen die Wertungen zu Termin und zeitlichem Ablauf aus, wobei diese von externen Faktoren wie der familiären Beanspruchung und der Berufstätigkeit abhängig scheinen. Diejenigen Befragten, die die Wochenendtermine ausdrücklich ansprechen, empfinden die zeitliche Belastung als Last (2). So verweist BRTE18 auf die mangelnde „Konzentrationsfähigkeit am Wochenende nach einer vollen Arbeitswoche“. Insbesondere die Unterrichtseinheit am Freitagabend empfinde sie als „sehr, sehr anstrengend.“ Nach einem vollen Arbeitstag sei die Konzentrationsfähigkeit einfach dahin; ähnlich an einem Sonntagabend: „so ab 16:00 Uhr ist da so, wo ich so für mich sage, dass ist die Schmerzgrenze.“ INRO17 empfinde es als „schlimm [...], wenn es noch ein Sonntag wäre. Dann ist man auch geschafft. Einen Tag Pause braucht man dann, um wieder am Montag zu starten.“

Einige Teilnehmer äußerten sich auch zu den Räumlichkeiten, die im Allgemeinen als gut empfunden werden (2); ebenso die technische Ausstattung (1). Nach ihrem Positivvotum „nette Räume, das ist wichtig zum Wohl fühlen“ erinnerte sich INHA19 allerdings auch an die erste Veranstaltung in

„einem ganz klein Raum, der viel zu klein war für uns. Wenn irgendwo Feuer ausgebrochen wäre, wir wären nicht alle rausgekommen und es war ganz schlechte Luft, da hat man echt gelitten in dem Raum. Dann schreckliche Toiletten und solche Sachen, ich finde das trägt immer zum Wohlfühlen bei, ein schöner Raum.“ (INHA19)

Bei der Durchführung scheinen kaum grundlegende Konflikte aufzutreten. Allein KARO17 weist auf das Ärgernis hin, dass Ihr das Studienteam eine Extraaufgabe stellte, als sie wegen einer Familienfeier bei einer ‚nicht-inhaltlichen‘ Veranstaltung (zu Kommunikationstechniken) fehlte. Durch die Sonderaufgabe eines Lerntagebucheintrages zur Hochbegabten-Inklusion fühlte KARO17 als langjähriger Schulleiter und zahlreichen Fortbildungen zu dem Thema weitergebildet nicht entsprechend ernst genommen: „Das mache ich tagtäglich. Das hat mich ziemlich verärgert. Ich denke, dass die Teamleitung mich schon verstanden hat, aber total unsicher war, wie man mit so einer Sache umgeht. Das war nicht professionell genug für mich.“ PEST10 schaudert es bei der Überlegung, „diesen blöden Stoff“ einer als lieblos empfundenen Präsenzphase nachzuholen und „jedes Mal wenn man da fehlt muss man ja wer weiß wie beweisen.“ Die Bringschuld der Teilnehmer, das Nachholen des Stoffs „bestrafbar“ zu belegen, finde sie eben „auch nicht prickelnd“.

2.1.3 Lerntagebuch

Als zentrales Reflexions- und Prüfungsinstrument setzt der Zertifikatskurs das „Lerntagebuch“ ein. Der Fokus des Lerntagebuchs liegt auf dem Lernprozess selbst, der Verarbeitung des Stoffes. Vom Organisationsteam werden dem Lerntagebuch vielfältige Funktionen in der Unterstützung des Lernprozesses und weitreichende Wirkungen zugeschrieben: „Organisation, Vernetzung und Vertiefung von Wissen“, „Erhöhung der Merkfähigkeit von Wissen“, „Aufdecken von Verständnisdefiziten“, „Förderung kreativen Problemlösens“ sowie die „Förderung und Forderung metakognitiver Fähigkeiten“; für die Lernenden und für Betreuer sollen die Lerntagebücher „Grundlage zur Diagnose von Lernschwierigkeiten“ und auch „wirkungsvolles Evaluationsinstrument“ der „Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen“. Somit soll sich der Einsatz von Lerntagebüchern im Zertifikatskurs

i.d.R. „auf Lektüre eines Buchkapitels, Teilnahme an einer Präsenzveranstaltung oder Projekt am Arbeitsplatz“ beziehen. Als verpflichtender Bestandteil der Weiterbildung sollen pro Semester sollen 3-4 Lerntagebücher angefertigt werden, die dem Studienteam am Ende eines Semesters zur Verfügung gestellt werden müssen (Perleth, Mantey, Wojtaszek 2013).

Zur Unterstützung der Bearbeitung erhalten die Teilnehmende jeweils einen Fragenkatalog, aus dem einzelne Fragen zur Bearbeitung ausgewählt werden können. Das Lerntagebuch folgt dabei einer strengen Gliederung entlang von Leitfragen:

„1.) Organisation der Inhalte: „Wie kann ich den Lerninhalt am besten sinnvoll strukturieren? Welche Überschriften und Teilüberschriften ermöglichen es mir, den Lerninhalt logisch zu ordnen? Welches sind meiner Meinung nach die Hauptpunkte der Lehreinheit? 2.) weitere Elaboration der Inhalte: Welche Beispiele fallen mir ein, die die Lerninhalte illustrieren, bestätigen oder ihnen widersprechen? Welche Verbindungen zwischen den Lehrinhalten und meinem Wissen aus der Schule bzw. Alltagserfahrungen kann ich herstellen? Welche Aspekte des Lernmaterials finde ich interessant, brauchbar, überzeugend, und welche nicht? 3.) Überwachung des Gelernten: Welche Hauptpunkte habe ich schon gut verstanden? Welche Hauptpunkte habe ich noch nicht gut verstanden? Wie kann ich mein Verständnisproblem am besten beschreiben? Welche Fragen waren meiner Meinung nach noch nicht ausreichend durch die Lehreinheit geklärt? 4.) Planung von Verbesserungsstrategien: Welche Möglichkeiten habe ich, meine Verständnisprobleme zu bewältigen? Welche Passage der Vorlesung sollte ich mir noch einmal vergegenwärtigen?“ (Perleth, Mantey, Wojtaszek 2013)

Als Innovation soll „das strukturierte Reflektieren des Lernprozesses sowie die strukturierte Erarbeitung des Lernstoffes ermöglichen“. Beim Ausfüllen des Lerntagebuchs ist die Computernutzung zwingend; ein internetbasiertes Frageformular strukturiert die Fragen vor, welche die Teilnehmer von zuhause aus beantworten sollen (Perleth, Mantey, Wojtaszek 2013).

Am Lerntagebuch scheinen sich die Geister zu scheiden: Nach Selbstaussage empfindet die Mehrheit der Teilnehmer (3) das Lerntagebuch als sinnvoll „zum Vertiefen der einzelnen Thematiken, der einzelnen Fächer, die wir hatten“ (ANEW13); so gut wie alle Befragten äußern aber auch Schwierigkeiten im Umgang mit den Lerntagebüchern (1). Bei der Gesamtwürdigung des Lerntagebuches lassen sich auch ansonsten zum Weiterbildungsstudiengang sehr positiv eingestellte Befragte zu affektiven Extremaussagen hinreißen. PEST10 findet die Lerntagebücher „zum kotzen“;

„die bringen mir gar nichts, weil letztendlich wenn ich ein Text habe markiere ich mir den, das reicht mir, wozu muss ich mir das rausschreiben, damit ich in zehn Wochen, in 30 Wochen irgend so einen blöden Zettel wieder Suche also da bringt es vielmehr ich habe das bunt markiert und dann ist gut.“ (PEST10)

Die Aussagen geben zahlreiche Hinweise auf Schwierigkeiten der Umsetzung. Den Teilnehmern ist dabei bewusst, dass die Lerntagebücher einen messbaren Arbeitsnachweis darstellen. ANLU20 etwa empfindet diesen „Ersatz für Belegarbeiten [...] im Grunde nur [als] eine besondere Form davon.“

Grundsätzlich wird die Fülle an Hausarbeit durch das Lerntagebuch als unangemessen betrachtet. IMRO17 empfindet es, dass „für jede Präsenz eine Hausarbeit“ geschrieben werden musste. Mehrere Teilnehmer sprechen die zeitintensive Arbeit am Lerntagebuch an,

die vor allem mit den familiären Verpflichtungen kollidiert (3). BRTE18 beschreibt, dass dieses Rausziehen aus dem Alltag eine große Ausnahme ist und mit Belastung für das Familienleben verbunden:

„Wenn ich am Abend die Lerntagebücher schreiben muss, dass ich mich doch ein Stück weit des Tages aus dem Tagesgeschehen rausziehen kann und dass ich das am Wochenende dann im stillen Kämmerchen mache und er [der Partner, Anm. KFL] quasi die Kinder beschäftigt und sich um alles, was so anfällt, kümmert. Und mir dann den Rücken frei hält.“ (BRTE18)

INHA19 empfindet diese hohe Belastung durch die Lerntagebücher als ein Problem, mit dem sie bei der Auswahl der Weiterbildung nicht rechnen konnte.

Die Kritik von PEST10 verweist auf den Verdacht, dass die Lerntagebücher gar nicht dem individuellen Lernfortschritt gemäß ausgewertet würden, sondern es letztendlich auf eine rein schematische Kontrolle hinauslaufe: „Für wen gebe ich das ab, da fühlt man sich auch so ein bisschen kontrolliert, ich meine, die sehen doch nachher, ob man in dem Stoff drin steht oder nicht.“ Positiv stellt PEST10 dagegen den „totaler super Fragebogen“ mit „intelligenten“ Fragen, den Professor Perleth mit den Studenten angewendet hatte. Den Einsatz solcher Fragebögen, „wo das Fachwissen mit abgefordert wurde“ würde PEST10 anstatt des Lerntagebuchs begrüßen. Auch die sehr positiv eingestellte HAHA02 bedauert, dass „noch keine Rückmeldung“ erfolgt seien.

Uneinheitlich findet dabei die Schuldzuweisung statt. Manche Befragte sehen die Probleme bei sich, ihrem „Lerntyp“ (3), die Mehrheit aber beim Aufgabensteller (7). Eine Aussage sieht den eigenen Wissenstand als Problem. INHA19 möchte

„ein bisschen mehr ein bisschen Wissen zu bekommen, bevor ich das jetzt versuche an meinen eigenen Sachen irgendwie anzuknüpfen. Wir sind in dem Bereich einfach noch nicht so und da muss man halt erstmal ein bisschen was reinfüttern, habe ich so dass den Eindruck. Deswegen ist das Lerntagebuch halt nicht so das optimale, finde ich.“ (INHA19)

Auch bei positiver Einstellung zum Lerntagebuch würde HAHA02 ganz anders an die Stoffnachbearbeitung gehen: „Ich werde jetzt weiter diese Lerntagebücher abarbeiten, aber so richtig doll komme ich damit noch nicht aus. Weil ich das Gefühl hab das berücksichtigt nicht so unbedingt, das was ich aus diesem Seminar ziehe. Und weil ich eben nicht weiß, was gefordert ist, somit ist das ebenfalls auch ein bisschen mehr eine Pflichtenache. Ich persönlich würde sonst wahrscheinlich, also wenn ich alleine arbeiten müsste eher anders darangehen, anders arbeiten.“ Mehreren Teilnehmern ist der Erprobungscharakter des Lerntagebuchs bewusst. URBE13 sieht da die Lehrenden wie auch die Studierenden noch etwas unbeholfen in der Anwendung: „Da fehlt mir noch das Feedback, es ist ja auch eine Lernform mit noch nicht viel Erfahrung. Das liegt sicher auch nicht an der Uni und es gibt noch andere Faktoren. Ist vielleicht auch mein Problem.“

Mehrfach wird vorgeschlagen, das Schema des Lerntagebuchs inhaltlich offener zu konzipieren (3). Insbesondere diejenigen Teilnehmer, die mit hoher Motivation und fachlichem Interesse an die Weiterbildung gegangen sind, tun sich mit dem vorgegebenen Schema schwer. INLU20 sieht für sich nur einen Lerneffekt möglich, wenn die „relativ“ freie Themenwahl im Lerntagebuch erlaubt ist, während die „sehr konkrete[n]“ Lerntagebücher als schablonenhaft „wie früher in der Schule“ wahrgenommen werden:

„Wenn ich jetzt frei wählen kann, dann nehme ich ein Thema raus aus diesem Komplex und bearbeitet das für mich, weil es mich total interessiert, das ist ja eigentlich das was man mit 40 [Jahren, Anm. KFL] möchte, man möchte ja für das Leben lernen. Und da such ich mir dann ein Teilgebiet raus und das bearbeite ich sehr intensiv und wenn ich dann das abgeben kann als Lerntagebuch, dann ist es für mich eine sehr sinnvolle Geschichte. Weil man mit diesen vorgefertigten Fragen in die Tiefe hinein kommt und das von allen Seiten durchleuchtet, also in einem Themenkomplex da eine freie Wahl zu haben finde ich sehr sinnvoll, also ist es gut zur Vertiefung und nachhaltig.“ (INLU20)

Als Alternative wird eine vollkommen freie Themenwahl vorgeschlagen (BIRO18). INHA19 schlägt als Alternativaufgabe einfach das Zusammenfassen von Texten vor. HAHA02 fragt nach Alternativen des „Mindmapping“ aus dem „Gefühl [heraus], es könnte auch durchaus andere Sachen geben.“

2.1.4 Selbststudium

Bei Ausklammerung der „Hausaufgabe“ des Lerntagebuchs stellt sich die Frage, was an „Selbststudium“ noch übrig bleibt. Die Aussagen der befragten Teilnehmer geben Hinweise auf die Erarbeitung des Stoffes aus eigenem Interesse. Das Selbststudium umfasst alle Lerntätigkeiten, die nicht im Rahmen der vorgegebenen Personenanordnungen und technischen Hilfestellungen stattfinden. Nicht alle Teilnehmer äußern sich zum Selbststudium.

Die Idee des selbstständigen Erarbeitens von Inhalten wird von keinem der Befragten grundsätzlich abgelehnt. Das eigenständige Erarbeiten von Inhalten wird als positiv empfunden (7). Die Mehrheit hat ihre Präferenz auf die (materielle Realisierung der Weiterbildung durch die) Präsenzphasen gelegt, mit Hinweis auf den individuellen Arbeitsstil gibt es aber auch Freunde des Selbststudiums. XXXX05 sieht die eigene Planung als Vorteil. Sie könne genau „dann arbeiten, wenn mir danach ist; wenn mein körperliches und geistiges Befinden danach ist. Ich kann mich selbst strukturieren, wie ich das gerne möchte. Das hat Vorteile. Aber man muss sich auch immer wieder überwinden, wenn man alleine ist.“

Für die durchwegs berufstätigen Teilnehmer stellt scheint die zeitliche Beanspruchung des eigenständigen Erarbeitens fast durchweg ein Problem darzustellen (6). CHRO24 verweist am Beispiel des Selbststudiums auf diese Zeitbelastung:

„Da besteht immer so in der Praxis das Problem, dass man auch bis zum Anschlag voll arbeitet. Das darf man nicht vergessen und das, dass es manchmal eine ganz schöne Last ist, sich dann noch einmal hinzusetzen und – was weiß ich – soundso viel Stunden in der Woche oder Monat dazu nochmal zu studieren.“ (CHRO24)

ELHA13 erinnert an den Charakter der berufsbegleitenden Weiterbildung: „Wir haben ja noch einen Vollzeitjob nebenbei bzw. das Studium neben dem Vollzeitjob und ist es natürlich schon schwierig mit dem Selbststudium. Also man muss sich die Zeit schon sehr sehr gut einteilen, meistens ist es das Wochenende.“ Vom Wochenende, so URRO17, bleibe „nicht viel, die Familie hat auch ihren Anspruch“; es müsse gesehen werden, „dass wir halt keine Studenten sind, die das Vollzeit machen im Studium. Sondern wir arbeiten [...], man muss dann alles andere noch hinten dran die, das ist schon eine große Herausforderung.“

URBE13 konstruiert einen Gegensatz von Selbststudium und Lerntagebuch. Das Selbststudium gelinge ihr „nicht so richtig, weil das an das Lerntagebuch gebunden ist; und

diese Lerntagebücher sind wiederum meistens an die Veranstaltungen gebunden. Es gibt selten Texte, die angegeben sind, die man sich durcharbeiten sollte.“ Es fehle die Zeit, ganz alleine die Fachliteratur raus zusuchen und durcharbeiten. „Das geht aber nicht; das kriege ich von der Zeit her nicht hin.“ URRO17 empfiehlt, die Selbstlernphasen als Ersatz für die Lerntagebücher zu setzen, indem man ein vorgegebenes Thema ganz frei bearbeiten darf.

In einer Aussage wird diese Selbstlernphase mit eigenen Büchern gegen die Lehrveranstaltung der Präsenzphase abgewogen. BRTE18 empfand es als „zeitsparend“; für sie seien „Präsenzveranstaltungen hilfreicher, weil ich da [...] den Fachmann vor mir habe und dann gleich nachhaken kann“, während „beim Selbststudium muss man sich dann nochmal ein Buch nehmen oder im Internet“ suchen.

Die Selbstlernphase könne aber auch an den Rahmenbedingungen scheitern, auf die PEST10 allerdings als einzige hinweist. Sie habe

„keine Möglichkeit da irgendwie in der Uni Rostock in eine Bibliothek zu gehen oder so; die Möglichkeit habe ich nicht, ich wohne anderthalb Stunden weit Weg und die Möglichkeiten fallen schon alle raus“. Somit sei eine Selbstlernphase mit weiteren Materialien nur durch die Bereitstellung durch das Studienteam möglich. Zumindest eine andere Teilnehmerin weist ausdrücklich auf die Wiederentdeckung der öffentlichen Bibliothek und die häufige Nutzung, „weil ich jetzt wieder darauf gestoßen bin“ (CHRO24).

2.1.5 Intervisionsgruppe

Der Lernprozess des Zertifikatsstudienganges soll durch selbstorganisierte Intervisionsgruppen unterstützt werden, in denen ein Austausch ohne externe, professionelle Leitung stattfinden soll. Eine gemeinsam festgelegte Struktur soll in der lokalen Gruppe von vier bis sechs Gleichrangigen das „Geben und Nehmen“ ermöglichen. Gemeinsam ist der berufliche Fokus sowie der zielgerichtet auf eine Lösungsfindung gerichtete Prozess. Vom Studienteam erfolgten Umsetzungs-Richtwerte bezüglich Transparenz, Häufigkeit der Sitzungen (mind. 3x pro Semester; mind. 2 Stunden je Sitzung) und der Protokollführung. Ein Workshop führte zu Beginn der Weiterbildung in das Prinzip ein; durch einen Psychologen/Supervisor soll der Prozess beratend begleitet werden. Nach dem ersten Semester konnte Wojtaszek schon von positiven Rückmeldungen berichten. Die hohe Motivation und Bereitschaft von Anfang an der Beteiligten unterstützen den Einzelnen im „Ankommen an der Universität“, verringerte „Angst und Druck“ und nahm die „organisatorischen Unsicherheiten“. Durch einen Praxistransfer, die Klärung von Fragen wurde nicht nur der Lernprozess unterstützt, sondern auch die Motivation zum eigenständigen Arbeiten. Schon zu Beginn wurde der starke Zusammenhalt zwischen den Mitgliedern der Intervisionsgruppen deutlich; aber auch die nötige Unterstützung durch eine „regelmäßige Wiederholung des Workshops“ (Perleth, Mantey, Wojtaszek 2013).

Auch nach einem Jahr können diese positiven ersten Befunde bestätigt werden. Nicht alle Teilnehmer haben sich zur Praxis der Intervisionsgruppe geäußert, doch wird diese Einrichtung in allen Äußerungen als positiv für den Lernprozess empfunden (3). In keinem Fall bleibt die Gruppe an der inhaltlichen Vorgabe der Lerntagebücher kleben. Aber auch bei einer reinen Nachbearbeitung des Stoffes in der Gruppe gibt es positive Rückmeldungen wie von URRO17:

„Also das ist total toll, das ist sehr intensiv, weil wenn man doch irgendetwas nicht verstanden hat oder sich unsicher ist oder eine Nachfrage hat. Jeder liest irgendetwas anderes und wir fassen zusammen, man kann zusammenbringen. Das ist total wertvoll diese Interventionsgruppe.“ (URRO17)

Die Aussagen belegen eine weit darüber hinaus gehende Dynamik, etwa durch den Austausch mit Fachkollegen über die Praxis der Hochbegabtenförderung sowie die berufliche Praxis allgemein. CHRO24 berichtet von der einmaligen Chance des Austausches mit Fachkollegen an ihrem Arbeitsplatz: „Und wir treffen uns eigentlich wirklich jeden Monat und schauen dass wir weiterkommen, sicher ist es auch Praxisbezug, weil wir wollen ja persönlich weiterkommen in unserer Arbeit. Und es ist auch so, dass wir immer den Ort wechseln. Wir haben uns gegenseitig jetzt schon alle auf Arbeit kennen gelernt.“

Die Aussagen von CHRO24 „Ich bin da in einer tollen Gruppe“ färbt positiv auf die Gesamtwahrnehmung des Studienganges ab. Die Tatsache aber, dass viele Teilnehmer sich in den offen gestellten Interviews nicht zu den Interventionsgruppen geäußert haben, weist darauf hin, dass die Praxis höchst unterschiedlich verläuft. Es ist zu vermuten, dass neben den hoch(inter)aktiven Gruppen, andere Gruppen bestehen, die eine solche Dynamik nicht entwickelt haben oder sich sogar nicht regelmäßig treffen. Die in anderen Zusammenhängen geäußerten Hinweise auf die enorme zeitliche Belastung der Weiterbildung angesichts Beruf und Familie gelten wohl auch in diesem Zusammenhang.

2.1.6 Portfolio

Im Geiste „einer neuen Lernkultur“ soll ein individualisiertes Portfolio die Arbeit im Rahmen des Zertifikatsstudienganges belegen. Die freie Themenwahl soll die Teilnehmer intrinsisch motivieren und zu einem Theorie-Praxis-Transfer anregen. Das Portfolio soll die „mehrdimensionale Reflexions- und Dokumentationsmethode für die Nachzeichnung des eigenen Lernprozesses“ sein. In der äußeren Form bzw. Präsentation ist ein weites Spektrum erlaubt und erwünscht: Die Visualisierung darf selbst gewählt werden, die Strukturierung der Themen und Lerndokumente nach eigener Gliederung erfolgen. Diese freie Ausdrucksart baut auf dem während der Maßnahme entstandenen Austausch zwischen den Mitstreitern auf und soll „über die gesamte Weiterbildung“ fortlaufend gestützt werden. Insgesamt soll der Arbeitsaufwand ca. 100 Stunden betragen, wobei während der Präsenzveranstaltungen Zeit für den Austausch eingeräumt werden soll. Im Idealfall sollen die Dozenten die Themenwahl der Portfolio in ihre Lehre einbeziehen, wobei es in der Entscheidung der einzelnen Teilnehmer liegt, ob sie in den Arbeitsprozess Einsicht gewähren wollen. Nach jedem Semesterende soll eine kontinuierliche Abfrage erfolgen, die Reflexion des Portfolios soll die Themenwahl des Abschlusskolloquiums vorgeben. Bei ihrer Vorstellung der Lernmethoden nach einem halben Jahr Laufzeit der Weiterbildung berichtete Wojtaszek allerdings von den Unsicherheiten der Teilnehmerinnen und der großen Qualitätsunterschiede (Perleth, Mantey, Wojtaszek 2013).

Die geringe Erwähnung des Portfolios ließ den Eindruck entstehen, dass noch kein Teilnehmer wirklich mit der Erstellung dieses eigenen „Gesellenstücks“ begonnen hat. Dabei verbindet ELRO18 große Hoffnungen mit dem Portfolio, in das sie endlich die vielen Dinge einbringen könnte, die angesichts vorgegebener Texte, Fragen und der Zeitknappheit der Präsenzphasen nicht möglich sind. Die knappe Zeit sieht ANEW13 allerdings als das Problem, für die sich die Anfertigung der Lerntagebücher als intensiv, aber machbar zeigte, es

aber „mit dem Portfolio [...] schwierig“ werde; auch angesichts ihrer bisherigen Erfahrung mit der Prüfungsform während ihrer Ausbildung.

2.1.7 Unterstützung durch Nutzung des Internet

Ausdrücklich wurde in der Befragung nach der Zufriedenheit mit dem E-Learning-Anteil des Weiterbildungsstudiengangs gefragt. Dies führte insofern zu Unklarheiten und Nachfragen, da vielen Teilnehmern kaum bewusst ist, dass E-Learning eine Bedeutung haben kann, die weit über die gängige Nutzung von Computern als Kommunikationsmittel hinausgeht. Durch Nachfragen ließ sich die Frage auf alle Tätigkeiten am Computer im Zusammenhang mit dem (auch interaktiven) Lernprozess der Weiterbildung erweitern.

Das an der gesamten Universität Rostock eingesetzte Programm StudIP dient auch im Zertifikatsstudiengang zur (Gruppen-)Kommunikation mit den Teilnehmern sowie zur online-Bereitstellung Dokumenten. Die Funktionen von StudIP werden von allen Teilnehmerinnen genutzt, bis auf eine, der die technischen Voraussetzungen dazu fehlen. Die Bereitstellung der Dokumente wird mehrheitlich positiv wahrgenommen (3). Viele Teilnehmer geben aber zu, die digitalen Möglichkeiten ausgesprochen selten zu nutzen (6). Selten ist die grundsätzliche Skepsis gegen die Internetnutzung, die XXXX05 ausdrückt:

„Und das so mit diesem E-Learning, das ist eine Sache, da weiß ich nicht. Also davon muss man ein Fan sein, sage ich mal so. Ich sage mal, ich bin kein Fan von Facebook und Ähnlichem, von daher erschwert einem das schon. Ja. Die Sicherheit ist da immer so hört, NSA und hier und da und alles wird ausspioniert und die Daten geben irgendwo hin. Und ich kann das nicht beeinflussen, das ist dann alles irgendwie weg. Oder irgendein anderer hat es oder wie auch immer. Dann ist das immer sehr schwierig, dass dann alles zu sichern, dass die Sachen, die bei einem bleiben soll auch wirklich bei einem bleiben. Und die Sachen die woanders hin dürfen auch woanders hin können.“ (XXXX05)

So wie die diese grundsätzliche Skepsis wird aus das Problem der „Verzettelung“ durch die Nutzung des WWW angesprochen. Allerdings scheint dieses von BRTE18 angesprochene Problem kaum mit dem Weiterbildungsangebot selbst zu tun zu haben.

Eine Mehrzahl der Teilnehmer empfindet das Portal StudIP als hilfreich (6), alle Befragten monieren allerdings die Übersichtlichkeit. ANLU20 empfindet sich in der Nutzung „schon ziemlich routiniert. Also das Verfahren ist mir klar und das nutze ich auch, eben nach einer kleinen Anlaufphase aber eigentlich ist es gut zu durchschauen.“ Durch Hilfe durch Mitstreiter aus der Interventionsgruppe erlernte BRTE18 die Nutzung „mit der Drop-Box; nun „gucke [sie] selber viel“. Die Bedienfreundlichkeit von StudIP wird von einer Mehrheit der Befragten kritisiert. Auch URBE13 ist nicht grundsätzlich negativ zur Nutzung von StudIP eingestellt, erläutert aber: „manchmal ist es schwierig irgendwelche Sachen wiederzufinden, die man mal gesehen hat. Da kommt man durcheinander. Wenn Neues da ist, das ist ja dann rot und das ist gut, das findet man ja dann. Aber sonst: Man klickt sich durch Dateien und findet es nicht wieder, wenn man es einmal aufgerufen hat, das ist schwierig. Ich zum Beispiel hatte jetzt schon wieder was, was ich wieder nicht finde. Dann ärgere ich mich schon wieder, dass ich es nicht aufgeschrieben habe, aber ist vielleicht auch ein Lernprozess. Das sind halt manchmal so Stolpersteine die man da nehmen muss.“

Inhaltlich scheinen die auf StudIP herunterladbaren Materialien gut angenommen zu werden (7); erwähnt wurden Tests, abfotografierte Tafelbilder und natürlich die Literatur. „Das ist alles

super.“ (REEI15). Positiv äußert sich KATE22, dass das Material oftmals über die Präsenzveranstaltungen hinausgeht, als Vor- und Nachbereitung dient. Fordernd wünscht sich INHA19 „ein bisschen mehr Input, also das ein bisschen mehr ins Material online gestellt wird [...], so dass man da einfach nachlesen kann. Und manchmal hat man so den Eindruck dass die Dozenten dann immer meinen: ‚Ja, ja, schicke ich Ihnen!‘ Ich weiß nicht, ob das dann immer überhaupt so passiert. Das hätte ich gerne oder so.“

Drei Befragte sagen, dass sie das E-Learning-Angebot noch nie genutzt haben, wohl in Erwartung eines über StudIP hinausgehenden Angebots. Eine Minderheit von Teilnehmern wäre an weiteren Internetangeboten wie Videosequenzen etc. interessiert. XXXX05 die weitaus größeren Möglichkeiten eines E-Learning bewusst und bekannt zu sein.

„Wenn man es in hundertprozentiger Konsequenz nutzen würde, dann könnte man ja mit Clouds oder Ähnlichem könnte man relativ schnell und verquickt arbeiten. Problematik ist daran natürlich, es müssen alle die technischen Voraussetzungen dafür haben. Das haben sie nicht. Und so das man auch entsprechend nicht nur die technischen sondern auch die die also man muss wissen wie man damit umgeht. Das ist auch nicht bei allen Studenten gegeben und von daher birgt das ja schon Schwierigkeiten in sich. Also ich kann ja so eine E-Learning-Plattform, in der ich kommuniziere mit allen nutzen, wenn auch alle wirklich davon Ahnung haben und die technischen Möglichkeiten dafür haben.“ (XXXX05)

Ähnlich zeigte sich HAHA02 angesichts der Fragestellung nach dem E-Learning verwundert, da die Kommunikation in der Weiterbildung wohl nicht unter diese spezifische Form falle. In StudIP wird ein Chatforum angeboten, das anscheinend von keinem der Teilnehmer genutzt wird, worauf zumindest CHRO24 hinweist. Interessiert ist auch URBE13, verweist aber auf den allgemeinen Zeitmangel.

Mehrere Teilnehmer empfinden die Internetnutzung für die Weiterbildung als mühsam (3), da „unheimlich viel Zeit raufgeht beim recherchieren im Netz und selbst beim Schreiben mit der Hand“. So sieht CHRO24 „das E-Learning ist nicht so meine Lieblingsvariante“ – „also außer E-Mail; E-Mail und Dropbox und so“. Obgleich CHRO24 auf ihr Alter als Begründung der geringen Affinität zur Nutzung weiterer Internetfunktionen hinweist, hat sie einen Beruf, bei dem sie täglich Computer und Internet nutzt, „nur in der Freizeit versuche ich es zu vermeiden.“ Ähnlich INRO17, die einfach „lieber das Telefon in die Hand“ nimmt – allerdings beruflich als Kindergärtnerin nur sporadisch den Computer nutzt und die „Kommunikation über das offene Gespräch“ schätzt. Bemerkenswert ist die eine Teilnehmerin, die weder privat und beruflich einen Computer nutzt. PEST10 könne sich zum E-Learning eben

„nicht äußern, weil ich es nicht habe, weil ich nun einmal auf dem Dorf wohne wo ich kein Internet kriege, auf Arbeit schaffe ich es nicht da reinzugehen, also ich bin froh wenn mir mein Chef die Mails ausdrucken und mir ins Fach packt“ (PEST10).

Die Teilnehmerin ist auf ihre Mitstreiter und das Studienteam angewiesen, um an die unabdingbaren Unterlagen der Weiterbildung zu kommen.

2.2 Gartentherapie

Das Handbuch zum Zertifikatskurs Gartentherapie beschreibt mehrere Lehr- und Lernformen, die sich gegenseitig ergänzen sollen:

„Die Weiterbildungsinhalte werden in einer Kombination aus Präsenz-, Selbstlern- und Onlinephasen vermittelt und durch Fachvorträge und Themenworkshops ergänzt. Je nach thematischer Ausrichtung der Module haben die einzelnen Lernformen unterschiedliches Gewicht im Lernprozess. Zusätzlich wird in jedem Modul eine moderierte Reflexionsphase stattfinden, die dem Austausch zu den gelernten Inhalten und praktischen Erfahrungen im Berufsalltag dient.“ (ZQS, Garten 2013)

Mehrere Formate werden konkret genannt: Selbststudium, Präsenzveranstaltungen, gelenkte Selbststudienphasen und Reflexionsphasen, sowie ein Praktikum. Zur Unterstützung des gesamten Lernprozesses wird ein Online-Angebot auf einer Website angeboten.

2.2.1 Präsenzveranstaltungen

„Präsenzveranstaltungen haben neben der Vermittlung und Vertiefung der Weiterbildungsinhalte das Ziel, die Inhalte vor dem Hintergrund der eigenen Berufserfahrung mit den Dozentinnen und Dozenten zu diskutieren und den Gedankenaustausch mit den anderen Teilnehmenden des Zertifikatskurses zu fördern. Die Präsenzveranstaltungen finden vornehmlich freitags (16.00 – 19.00 Uhr) und samstags (09.00 – 17.00 Uhr) statt. Jedes Modul beinhaltet ein bis vier Präsenzveranstaltungen. Im Semester finden vier bis sechs Präsenzveranstaltungen statt.“ (ZQS Garten 2013).

Durchgehend empfinden die Befragten die in Rostock und Güstrow durchgeführten Präsenzphasen als Kern des Zertifikatskurses. Eine Teilnehmerin drückt ihre Bereitschaft, sich auf das Angebot einzulassen durch die eigene Verbindlichkeit aus: „Ich nehme mir Zeit und dann bin ich da und bereit zum aufnehmen.“ (KANE30). Eine Teilnehmerin betont die motivierende Wirkung der „intensiven“ Präsenzen im Vergleich mit dem Selbststudium mit frei gewählter Literatur, für das es keinen formalen Kurs bedürfe (HATE04). Der Austausch mit den Dozenten und den anderen Teilnehmern erscheint den Befragten als durchwegs wesentlicher Lernprozess. So kann die Ausführung von BRME21 als exemplarisch stehen:

„Also Präsenzphasen, finde ich: die sind für mich ganz ganz wichtig; und ich war bis jetzt auch bei jeder und habe jetzt auch nicht vor, mal irgendwie eine ausfallen zu lassen, wenn es nicht irgendwie anders geht so. Weil das ist für mich schon der Kern. Selbst wenn die jetzt nicht vom Wissenszuwachs jedes mal gleich gut waren oder gleich wichtig waren, war für mich allein schon der Akt, da teilzunehmen und auch in der Gruppe zu sein mit den Dozenten den Austausch zu haben; das ist für mich wirklich so das Rückgrat, was mich auch motiviert, oder was mir überhaupt auch das Gefühl gibt in der Ausbildung zu sein.“ (BRME21)

Dabei werden zahlreiche Anregungen zur Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen genannt. Eine Teilnehmerin empfindet gerade den „Frontalunterricht“ als sinnvoll, „um erstmal so einen Input zu geben.“ (MAOE02). Nur so könne ihrer Ansicht nach der heterogene Wissensstand der Teilnehmer auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden. Gerade die Anteile des Selbststudiums seien nur so zu meistern, da sie auf den gemeinsamen Wissensstand aufbauen müssten. Dementsprechend empfindet die Teilnehmerin das Erarbeiten von nicht zuvor in den Präsenzphasen besprochenen Inhalten als problematisch, da ja der Mehrwert des Kurses sich nur durch die Einordnung zeige. Scheinbar entgegengesetzt dieser Einzelmeinung empfehlen mehrere andere Teilnehmer eine Verringerung des Frontalunterrichts zugunsten offener Diskussion über den zuvor erarbeiteten Stoff. Der Wunsch einer Verbindung zwischen den zuhause erarbeiteten und in der Präsenzphase präsentierten Inhalten zielt allerdings in die gleiche Richtung. UTMA24 äußert somit den

Wunsch nach mehr Reflexion, da der Stoff der Präsenzphase praktisch komplett neu sei und erst durch das Nacharbeiten Fragen entstünden, für die Klärungsbedarf bestehe. Ob diese Klärung durch die Dozenten erfolgen soll oder durch die Interaktion mit den anderen Teilnehmern wird nicht ganz deutlich. Doch werden in dem häufig geäußerten Wunsch nach Austausch vor allem auch die Mitsteilnehmer erwähnt:

„Ich könnte mir vorstellen, in den Präsenzen mehr die Möglichkeit zu bekommen, den Lernstoff aus dem Selbststudium mit anderen Teilnehmern austauschen zu können und darüber zu diskutieren. Das kommt manchmal ein bisschen zu kurz finde ich.“ (INLU05)

Die Mehrheit der Veranstaltungen wurde von allen Teilnehmern als positiv empfunden, dabei wurden in ungefähr der Hälfte der Fälle ausdrücklich das Engagement der Dozenten und die Rahmenbedingungen erwähnt. ERGÜ17 erwähnt so ausdrücklich die begeisterte Botanik-Veranstaltung, die von Professor Poremski durchgeführt wurde. In seiner im Botanischen Garten durchgeführten Veranstaltung waren Zwischenfragen erlaubt, die von Poremski mit Begeisterung aufgenommen wurden: „Da hatten wir auch viel Spaß. Er ist auch so enthusiastisch da in seiner Sache, das war wirklich auch ganz herrlich.“ Ähnlich positiv erwähnt HAGÜ21 das Engagement von Herrn Henschel. Auch die Ortswahl der Präsenzen, die Gartenbauschule in Güstrow oder der Botanische Garten scheinen unmittelbar positiv auf die Wahrnehmung der Präsenzphasen einzuwirken. Allerdings dient bei der Beurteilung einer Veranstaltung als ‚gelingen‘ vor allem die thematische Schwerpunktsetzung als Begründung. HAGÜ21 erwähnt die Einführungsveranstaltung von der „sehr netten Dame“ aus Wien als ausgesprochen sympathisch, aber bezüglich der geforderten Tiefe nicht befriedigend:

„Da hat aber auch alles sehr allgemein gehalten, wie das in der Gartentherapie in Österreich ist. Also das hat sie sehr nett gemacht, aber es war nicht sehr tiefgründig, also manchmal wünschen wir uns vielleicht, wünsch ich mir vielleicht, noch n bisschen mehr in die Tiefe gehend bei einigen Dingen. Also bei der ersten Veranstaltung war das mehr so, ich will nicht sagen: Smalltalk; ich will das nicht abwerten, aber das sind so die Klienten mit denen wir arbeiten, dann machen wir diese Sache und jene Sache, aber da, da hätte ich mir noch ein bisschen mehr gewünscht.“ (HAGÜ21)

Die Teilnehmer legen großen Wert auf die inhaltliche Kohärenz des Studiengangs in der Ausrichtung auf „Gartentherapie“. Dabei äußern sich wenige Befragte zu ihren konkreten Vorstellungen der Ausgestaltung des ja noch im Entstehen begriffenen Berufsbildes und der formalen Ausbildung. Bezüglich inhaltlicher Schwerpunkte werden kaum Hinweise gegeben. Eine Ausnahme bildet der Wunsch nach höheren Anteilen an Botanik von HATE04, die selbst nicht aus dem botanischen Fach kommt. HELÜ20 bewertet die Veranstaltungen an der Erwartung bezüglich des ‚Berufsbildes‘ „Gartentherapie“:

„Und dann gab es so Dinge, wo ich gedacht habe: Ja, was soll ich denn jetzt damit oder was hat denn jetzt das mit Gartentherapie. Wie bringt mich das meinem Beruf oder wie bringt mich das in meinem beruflichen Alltag weiter.“ (HELÜ20)

Als Beispiel nennt HELÜ20 eine Unterrichtseinheit über psychische Erkrankungen, bei der sie den Eindruck gewann, dass allein die Klassifizierung der Krankheiten dargestellt werde anstatt einer Auseinandersetzung mit dem Krankheitsbild. Aus Perspektive der Ausrichtung hätte sich die Teilnehmerin „mehr Tiefe“ und die Begründung der Relevanz gewünscht. Mehrere Teilnehmerinnen (5) äußern Kritik an dieser Lehreinheit eines Dozenten. Drei Teilnehmerinnen äußerten sich kritisch zur gleichen Veranstaltung. In diesem Sinne ist die Einschätzung von ERGÜ17 zu sehen: „Die etwas negative Sache das war der Einsatz der

Psychotherapie, also eigentlich der Einsatz von Gartentherapie für psychisch Kranke, das war mir einfach zu wenig. Der Psychologe, der das gemacht hat, der hat sehr viel über Diagnoseschlüssel also die ICD 10 erzählt, das ist eigentlich gar nicht mein Thema. Wir kriegen natürlich Patienten, wo ein Diagnoseschlüssel schon draufsteht, aber wir diagnostizieren ja nicht selber und das ging so ein bisschen in die Richtung. Ich hätte mir da ein bisschen gewünscht, dass er auf Erkrankungen eingeht und sagt, was man jetzt mit depressiven Menschen in der Gartentherapie machen kann, was man dort beachten muss, dass man die nicht überfordert, solche Geschichten, das wäre irgendwie passender gewesen, als jetzt diese ganzen psychologischen Erkrankungen aufzuzählen, was es da alles gibt. Das war nicht so förderlich.“ In dem Fall der einen Veranstaltung scheint sich die Kritik auch eindeutig gegen den mehrfach namentlich genannten Dozenten zu richten. Der Unterricht „ging mal so ein bisschen sehr in die Hose von einem Gastdozenten, der uns da so gar nicht gefallen hat. Also das war wirklich nicht gut.“ (HAGÜ21).

Inhaltliche Dissonanzen und mangelnde Verzahnung der Inhalte werden eindeutig bemerkt, so dass INLU05 den Eindruck zusammenfasst „dass sich die Dozenten untereinander thematisch nicht wirklich absprechen.“ Auch unter der Berücksichtigung, dass nicht alle Themen für jeden Teilnehmer gleichermaßen hilfreich seien und der Wissenszuwachs sich unterschiedlich gestalte, liege dabei die Verantwortung eben doch bei den Trägern des Zertifikatskurses. In die gleiche Richtung zielt MAPA28 mit der Kritik an „zu vielen Überschneidungen zwischen den verschiedenen Angeboten“. ELWE16 belegt diesen Eindruck mit den fast identischen Themenstellungen der Hausarbeiten des ersten und zweiten Moduls:

„Und das macht natürlich keinen Spaß zweimal fast die gleiche Hausarbeit zu schreiben. Also dass die Kommunikation untereinander ein bisschen besser funktioniert und das zumindest dann die Themen, über die man dann schreibt in der Hausarbeit, dass die dann auch wirklich mehr auf dieses Modul bezogen sind, also nicht so auf die Allgemeinheit der Gartentherapie, sondern wenn es halt um Botanik geht, dann sollte es auch eine botanische Frage sein. Also das wurde ich mir schon wünschen.“ (ELWE16)

Die Befragte vermisst die Klarheit im inhaltlichen Gesamtkonzept. Seit den „schwammigen“ Anfängen habe der Kurs nun allerdings schon eine Richtung bekommen. Immer wieder wird dabei auf den heterogenen Interessensstand verwiesen, der sich insbesondere im Vergleich der beiden Teilnehmergruppen aus der therapeutischen und der botanischen Berufspraxis ergibt. In diesem Sinne empfindet Teilnehmerin XXXX03 ihre Teilnahme an einigen Veranstaltungen als unsinnig und bereute auch nicht ihr Fehlen bei einer Veranstaltung, bei der sie keinen Wissenszuwachs vermutete.

In diesem Kontext erstaunt allerdings die Erwähnung der Unterrichtseinheiten zu Didaktik und Kommunikation, die von vielen Teilnehmern als positiv empfunden wurde. Der vom Dozenten gesponnene „rote Faden“ habe für die Teilnehmer überzeugend gewirkt:

„Und wenn das Wochenende um ist, dann hat man einen absoluten Aha-Effekt, wenn man das eben genau so durchstrukturiert verfolgen konnte. Das [...] gibt einem dann was. Wenn es so um Vorträge geht, ist es oft sehr abstrakt und dann hat man so viele Informationen zu verarbeiten das man dann doch leicht überfordert ist.“ (SIGÜ17)

Der werbende Charakter einer rhetorisch geschickten Präsentation und eines kohärent aufgebauten Unterrichts scheint die Teilnehmer auch zu Befassung mit Inhalten zu animieren, die im Vorfeld nicht den Erwartungen entsprachen. In diesem Sinne lässt sich auch die häufige Kritik an der ‚Theorielastigkeit‘ sehen. In Ihrer Zusammenfassung bemerkt

Teilnehmerin XXXX02 eine mehrheitliche Zufriedenheit mit den bislang erlebten Präsenzphasen:

„Das ist gemischt. Es gab einige Präsenzphasen da, die waren richtig effektiv; und dann gab es auch andere, die waren so ein bisschen: naja. [...] Ich würde mal sagen: so 75 Prozent waren sie effektiv und der Rest, der ja ging so, der war nicht so; da ist jetzt [...] so etwas Großartiges für mich rüber gekommen.“ (XXXX02)

Organisationsfragen dürfen im Zusammenhang mit dem didaktischen Arrangement Zeitpunkt, Dauer und Häufigkeit der Präsenzphasen nicht unerwähnt bleiben. Alle Teilnehmerinnen verweisen auf berufliche und familiäre Pflichten, die auf die Teilnahme an den Präsenzphasen einwirken. Exemplarisch steht die Aussage: „Bitte nicht noch mehr Präsenztermine, weil dann der Urlaub flöten geht.“ (UTMA24). Eindeutig ist das Votum bezüglich der Häufigkeit der Präsenzen: Eine einzige Teilnehmerin spricht sich für mehr Präsenzwochenenden ein, alle anderen, die das Thema erwähnen, sprechen sich eindeutig dagegen aus. Auch die Begründung von ERGÜ17 für mehr Präsenzzeiten argumentiert vor allem mit der Dichte der Stoffvermittlung:

„[...] das ist schon manchmal ganz schön knapp. Da denkt man schon man hätte eigentlich ein bisschen mehr Zeit gebraucht; das hätte man vielleicht noch einmal in der Übung machen können oder so. Das ist manchmal schon ein ganz schöner Ritt; aber das lässt sich wahrscheinlich nicht verändern, denke ich mal. Wobei das wäre sonst so mein Wunsch, die Präsenzzeit noch so ein bisschen auszubauen oder eben auch ein bisschen intensiver zu nutzen. Das ist auch schon mal so eine Idee gewesen im Gespräch mit der Gruppe, dass man einfach sagt ein bisschen mehr Vorbereitung, wenn wir diese Lehrbriefe halt einfach schon vorher haben und man da schon reingucken kann, dass man sich dann vorbereiten kann und dass man dann die Präsenz wirklich ganz intensiv nutzt. Und da eben auch nicht mitschreiben muss und solche Sachen.“ (ERGÜ17)

Die Argumente gegen weitere Präsenzzeiten beziehen sich auf exogene Einflüsse. Neben allgemeinen Hinweisen auf familiäre Verpflichtungen gibt es konkrete Hinweise auf das Regenerationsbedürfnis und die berufliche Einspannung. REE115 etwa muss jeden zweiten Sonntag arbeiten, womit inklusive der Anreise bei einem Präsenzwochenende keinerlei Regeneration mehr möglich ist. SIGÜ17 formuliert diese Probleme:

„Gerade wenn es dann auch mal einen Sonntag betrifft, so wie dann nachher im Februar, wenn man dann von der Arbeit keine Auszeit hat. [...] Ich merke es ja im Moment, mir fehlt diese Auszeit, weil ich nebenbei noch eine andere Weiterbildung besuche, über meinen Arbeitgeber, während der Arbeitszeit. Und dann ist es wirklich schon grenzwertig.“ (SIGÜ17)

Die im Vergleich schlechte Gesamtbewertung des Zertifikatskurses begründet UTMA24 damit, dass ihr „die Präsenzveranstaltung mein Urlaub verschießen“. Die als uferlos empfundene Zukunftsplanung der Präsenztermine wird von ELRO31 als den entscheidenden Motivationsblocker identifiziert:

„Ich [...] habe [...] im September oder im Oktober mal geguckt, wo sich [...] dann sämtliche Termine aufgetaucht sind, die in den nächsten drei Monaten sind. Wo ich dachte, sie haben das ganze doch schon in den letzten zwei Jahren ausgeklügelt.“ (UTMA24)

Auch weist ELRO31 auf die mittelfristige Planbarkeit von Terminen hin: „Und so ist das eben auch bei diesen Terminen, wenn da gesagt wird: Bitte nicht vor 16:00 Uhr oder 16:00 Uhr der Termin - und da doch auf einmal 14:00 Uhr. Das ist halt schwierig.“

Verschiedene Anregungen zur Verbesserung der Organisation werden gegeben. Zwei Teilnehmerinnen regen an, mehrere Präsenzphasen zu Blockseminaren zusammenzufassen, da die langen Anfahrtswege einen unverhältnismäßigen Aufwand bedeuten (XXXX01). XXXX02 „würde da unter Umständen lieber vier Tage am Stück bleiben und dann aber auch richtig viel lernen als eben jetzt freitags nur für drei Stunden dann zu sitzen.“ Insbesondere die drei Stunden am Freitagabend lohnten sich angesichts der Anfahrt und Übernachtungskosten nicht. REEI15 schlägt praktische Aufgaben als besseren Einstieg einer Präsenzphase vor, da die Teilnehmer an einem Freitagabend kaum mehr aufnahmefähig seien:

„Also dass man mehr so praktische Sachen macht, damit man mehr so wach bleibt. Das ist so, wenn man den ganzen Tag gearbeitet hat. Es kommt natürlich auch immer darauf an, was für Gesprächsthemen es sind, aber beim letzten Mal da wäre ich bald eingeschlafen. Das muss ich ehrlich so sagen. Ich würde mir mehr wünschen, dass da mehr praktische Sachen gemacht werden. Ein Achtstundentag und danach dann noch mal stundenlang zuzuhören, also da ist man nicht ständig hellwach. Das würde ich mir wünschen am Freitag. Man kann ja am Samstag ins Detail reingehen, aber am Freitag ist es eben so.“ (REEI15).

2.2.2 Selbststudium

„Im Selbststudium arbeiten Sie unabhängig von Ort und Zeit mit fernstudiendidaktisch aufbereiteten Lehrmaterialien (Lehrbriefe, Leihbücher, Reader), die das selbstgesteuerte Lernen unterstützen. Der zeitliche Umfang für das Selbststudium beträgt ca. 10 Stunden in der Woche. Dabei handelt es sich um einen Richtwert, denn der Leistungsaufwand ist abhängig von der individuellen Lernleistung und den einzelnen Lehrmaterialien, die in Umfang und Schwierigkeitsgrad differieren.“ (ZQS, Garten 2013)

Eine Mehrheit bezeichnet das Selbststudium als „gut und auch nötig“ (KANE30) für den Lernprozess (5). Erst durch das eigene Vorbereiten des Stoffes gelingt der Austausch mit den Mitstreitern bei den Präsenzphasen. Eine Interviewte betont, dass ihnen dieser Arbeitsstil liegt (4). UTMA24 begründet das Selbstlernen mit den ganz individuellen Bedürfnissen, allerdings als Voraussetzung der Präsenzphase: „Es ist ein schmaler Grat, ich glaube, ich bin eher, derjenige, der tendiert mehr zuhause Selbststudium betreibt, der halt eben auch die Ruhe mag und mir das einteilen mag.“ BRME21 empfindet, dass „dass einem ruhig noch zugemutet werden könnte, sich noch mehr zuhause auf die Präsenzen vorzubereiten“. Die meisten Stimmen empfinden es als eigenes Versagen, wenn die das Selbststudium nicht konsequent durchführen (4). So betont HAGÜ21, dass sie das für sich „persönlich [...] noch [ei]n bisschen intensiver machen“ sollte. Ähnlich wie SIGÜ17 begründen mehrere Teilnehmer dies mit fehlender Zeit aufgrund anderer Verpflichtungen (3): „Sich da noch in der Woche und zwischen den Präsenzphasen hin zu setzen und das noch mal durch zu gehen oder auch nach zu arbeiten. Das tue ich definitiv nicht.“ XXXX02 beschreibt Strategien, sie habe sich „im Kalender einen regelmäßigen Eintrag gemacht, wann ich üben will und mir quasi einen festen Termin verordnet, weil es sonst ganz häufig so ist, dass es wirklich auf den letzten Drücker wenn eine Hausarbeit anliegt, dass es wirklich so recht kurzfristig dann stattfinden. Und dieses kontinuierliche jede Woche daran zu arbeiten, ich lese immer mal hier und mal da aber dieses kontinuierliche richtige Lernen im Selbststudium fällt mir noch ein bisschen schwer.“

Mehrere Teilnehmer nutzen die Lehrbriefe zur Vorbereitung auf die jeweils kommende Präsenzveranstaltung (4); bitten aber um rechtzeitige Lieferung („am Freitag vorab“, HELÜ20). Moniert wurde, dass Lehrbriefe schon zu spät oder gar nicht bereitgestellt werden konnten. INLU05 würde das Selbststudiums-Konzept „besser finden, wenn die Materialien zu den Präsenzen schon vorher da wären um sie vorher durcharbeiten zu können und darüber dann in den Präsenzveranstaltungen zu diskutieren. Ich würde mir wünschen, mich mehr darüber austauschen zu können in den Präsenzen.“ Von den Inhalten in den Lehrbriefen ausgehen erhofft sich BRME21,

„dass diese Vorbereitung dann also weniger in einem Vortrag erfolgt, sondern dass die von den Dozenten zumindest schon vorausgesetzt wird und dass man dann doch mehr in die praktische Umsetzung oder in die Anwendung so reingehen kann. Bei den Präsenzen fände ich es eigentlich besser, wenn weniger Vortrag wäre oder weniger Vorlesung, weil ich mir dann die meist nicht so schnell merke und da ist es für mich einfacher ich arbeite mir das selber oder lese mir den Text vorher dreimal durch, und dafür mehr so Seminarcharakter mit Schreiben und Antworten und so praktische Umsetzung auch.“ (BRME21)

Nur XXXX02 empfindet die Lehrbriefe XXXX02 als Verschriftlichung der Präsenzstunden, was er als hilfreich empfindet – aber sie auch deshalb nicht etwa als Vorbereitung nutzt.

Inhaltlich scheint die Qualität des Lehrbriefs von Fach und Verfasser abzuhängen. HELÜ20 lobt die rechtzeitige Verteilung und geeignete Vorbereitung durch den Lehrbrief im Fach Didaktik, „da konnte man sich ganz gut drauf vorbereiten und da hatte man dann auch irgendwie, sage ich mal, so ein ähnliches Level.“ Bei der Unterrichtseinheit „Gartentherapie“ hätte sich die Teilnehmerin allerdings mehr gewünscht: „der hatte zwar ab und zu mal irgendwie so eine kleine Hausaufgabe eingestellt, aber ich hätte mir da halt auch so bisschen mehr Input gewünscht.“ Verbesserungsmöglichkeiten werden etwa in der Stückelung und Häufigkeit der Lehrbriefe genannt. ELWE16 wünscht sich

„mehr Lehrbriefe, mehr kleine Stufen hat, damit man weiß, wo stehe ich überhaupt, was ist der Sinn und Zweck. Man hat zwar so ein Ziel irgendwie, so wie das Modul muss erst einmal abgeschlossen werden damit ich einen Einblick in Gartentherapie habe. Aber so dass man zwischendurch auch irgendwie ein Feedback hat, wo bin ich eigentlich, an welcher Stelle, da wünschte ich mir eigentlich ein bisschen mehr.“ (ELWE16).

Mehrere Befragte lassen einen wesentlich weiteren Begriff des Selbststudiums durchblicken, indem sie auf die Nutzung selbst recherchierter, weiterführender Literatur verweisen (4). HATE04 empfindet im Selbststudium

„keine konkreten Aufgaben. Das ist ja das, dass man sich vorbereitet, dass man nachbereitet und dann das für die Hausarbeit, also das was einen interessiert, dass man danach, also ich habe mir diverse Bücher, also alles das, was einen so noch interessiert noch zusätzlich irgendwie besorgt, auf Grund dass die Gartentherapie da ist. Ich habe mir auch den Ordner, von Niebel, der dort ausgeliehen werden kann, den habe ich mir halt gekauft, weil ich einfach damit arbeiten möchte. Ja das macht man so Selbststudium. Ich bin da so, dass das was mich dort gerade so interessiert, das ist für mich mir dieses Gärtnerische, dieses Therapeutische, also diese Kommunikation und aus dem Stressmanagement da komme ich, da besorge ich mir auch noch viele Dinge drumherum.“ (HATE04).

Ähnlich beschreibt es BRME21, die das Thema Gartentherapie schon lange beschäftigt und der sich mit entsprechender Literatur versorgt hat. Sie könnte sich allerdings ein stärkeres Aufgreifen dieses Vorwissens in der Lehre vorstellen.

2.2.3 Gelenkte Selbststudienphasen (mit Internet-Unterstützung)

„Die gelenkten Selbststudienphasen bieten die Möglichkeit, in einer virtuellen Lernumgebung mittels einer Lernplattform in Gruppen unter Anleitung der Dozierenden zu arbeiten. Dabei kann auf zusätzliches Lehrmaterial, Literaturhinweise und Links zu Diskussionsforen zurückgegriffen werden. Die Kooperation und Kommunikation zwischen den Teilnehmenden und zu den Hochschullehrenden wird ermöglicht und gefördert. Die Universität Rostock arbeitet mit StudIP, einer Online-Lernplattform die an der Universität in allen Fakultäten eingesetzt wird. Diese virtuelle Lernumgebung ist ein System, das den Informations- und Dokumentenaustausch von registrierten Einzelpersonen und Gruppen auf der Basis des Internets ermöglicht. Über die Lernplattform Stud.IP können Sie mit anderen Studierenden und Lehrenden kommunizieren und diskutieren. Die Nutzung der Plattform ist verpflichtend, da alle aktuellen Informationen zum Zertifikatskurs, Lern- und Arbeitsmaterialien sowie Prüfungsaufgaben nur über die Plattform erhältlich sind und diese ebenfalls für die Online-Lernphasen genutzt wird“ (ZQS Garten 2013).

Bezüglich des gelenkten Selbststudiums scheinen teilweise Erwartungen geweckt worden zu sein, die zur Enttäuschung mancher Befragter nicht erfüllt wurden. Das gelenkte Selbststudium materialisiert sich vor allem in der Anfertigung von Hausarbeiten, deren Themensetzung nicht immer als glücklich empfunden wird (4). MAOE02 beschlich

„teilweise [...] das Gefühl, insbesondere bei der ersten, wussten alle nicht so richtig in welche Richtung das ging. Da hätten sie mir auch so das Buch an die Hand geben können; da hätte ich dann eine ähnliche Hausarbeit draus gebastelt.“ (MAOE02)

XXXX01 empfand die Fragestellungen als „zu schwammig und offen gehalten“; wobei man „eine negative Bewertung [bekomme], wenn man diese Themen dann eben so offen bearbeitet.“ Ihre Empfehlung zielt auf eine konsequentere Feedbackkultur, etwa eine Korrektur der ersten Hausarbeit vor Anfertigung der zweiten. Mangelnde „Absprache zwischen den Dozenten“ sieht WAUA30 als ein inhaltliche Problem der Hausarbeiten:

„die waren fast identisch oder sind fast identisch, so die Fragestellung. Und da hat man überhaupt keine Lust nochmal fast das Gleiche zu schreiben oder so. Dann waren wir auch bei dem Professor, aber das war auch nicht sehr ergiebig oder so.“ (WAUA30)

Es wurde auch die Setzung der Abgabetermine kritisiert. Konkret nennt ELRO31 aufgrund der vielen anderen Verpflichtungen im Dezember den unglücklichen Abgabetermin am 6. Januar.

Differenzierte E-Learning-Technologien finden keine Anwendung, so dass sich einige Teilnehmer ob der Frage erstaunt zeigen (5). Unter E-Learning hatte sich HELÜ20 im Vorfeld

„auch mehr drunter vorgestellt. Ich dachte, das ist jetzt ganz interessant dass man da mal gucken kann, was es so neues gibt, dass da so ein paar Dokumente hochgeladen werden oder

auch der eine oder andere Zeitungsartikel vom Kommilitonen oder so hochgeladen wird.“ (HELÜ20)

Leider finde dieser interaktive Prozess aber kaum statt. Keine der Befragten behauptet, dass er „Foren oder Chatrooms“ (BRME21) im Rahmen der Weiterbildung nutze. XXXX01 hält allerdings die praktizierte Form des Austausches für angemessen, „weil auch Andere hier nicht viel schreiben“. Laut WAUA30 sei eben

„nicht so viel da in den Foren, dass man sich da so ganz doll austauscht. Da stellt mal einer was rein, aber nicht so, dass man sich da richtig austauscht oder so. Das haben wir bis jetzt noch nicht so gemacht.“ (WAUA30)

Die Online-Plattform StudIP wird selbstverständlich angenommen und im Rahmen der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts heruntergeladen (7). Dabei wird die Aktualität der Bereitstellung weitgehend als positiv empfunden (3). UTMA24 empfindet auch aufgrund ihres entfernten Wohnortes StudIP als „sehr angenehm, dass es so bereitgestellt wird, so dass ich nicht erst irgendwo hinfahren muss und mir die Sachen besorgen muss und da irgendwelche Umwege nehmen muss um an die Unterlagen heranzukommen.“ Allerdings erwähnt UTMA24 auch die Nutzerunfreundlichkeit, so dass sie bei manchen Sachen sich fragen müsse, ob sie falsch einsortiert seien; „für jemanden, der wenig mit Computern arbeitet, der dann nur so ein bisschen schreibt und nur ein bisschen Internet macht glaube ich ist es schon schwierig dies dann als Plattform zu bedienen.“ Schwierigkeiten bei der Bedienung der Oberfläche werden von mehreren Teilnehmern genannt (5). Bei aller Praktikabilität empfindet KANE30 die Nutzung als „zeitraubend“. Dramatisch bezeichnet SIGÜ17 StudIP, das sie schon aus ihrem Studium kannte, als „Katastrophe“; bei der Gartentherapie sei es noch übersichtlich, da es ja nicht viele Dozenten seien, die etwas bei Studip einstellen.

„Aber wenn sehr viele da rein kommen, da hat man ja keine Möglichkeit das auszusortieren. Oder das die Dateien sich automatisch, die man sich heruntergeladen hat, sich archivieren. Dann weiß man nicht mehr wo man geklickt hat, wo war die Datei jetzt? Manchmal sind es auch einfach nur Informationen und gar keine Dokumente oder so. Das ist sehr zeitaufwendig sich da durch zu forschen.“ (SIGÜ17)

XXXX02 bevorzugt den bilateralen Email-Kontakt mit zwei anderen Teilnehmern, der sich auch Begegnungen in den Präsenzphasen ergeben hat. Die meisten Teilnehmer sind mit der Nutzung des Internets bewandert, allerdings hat sich etwa die Hälfte bewusst gegen die exzessive Nutzung der digitalen Technologien entschieden (5); ungefähr die andere Hälfte ist explizit computer- und internetaffin (5). Ganz allgemein wendet sich MAOE02 gegen Online-Exhibitionismus: Sie nutze das Internet „nur um Informationen abzufragen, Termine in dem Sinne. Ich hätte jetzt keine Lust meinen Lebenslauf dort reinzuschreiben oder zu sagen, dass ich heute Mittag – was weiß ich – das tue, oder das plane, oder morgen früh duschen zu gehen.“ Trotzdem schon „ein zweimal in so ein Forum etwas eingestellt“ habe, nutze BRME21 diese Möglichkeiten zum Austausch eigentlich nicht. Sie „mag [...] das überhaupt nicht. Da ist mir jetzt so das direkte Gespräch viel viel lieber, also mündlich oder auch direkt vor Ort, oder telefonisch, wenn ich mich einmal austauschen möchte.“ ELWE16 bezeichnet sich als „Papiermensch“ ohne große Online-Affinität. Allerdings verweisen auch Teilnehmer auf ihre Alltags- und Berufswelt ohne Computer, so dass sie tatsächlich gerade mit den Praktiken der Kommunikation per E-Mail bewandert sind (3).

2.2.4 Reflexionsphasen

„Die Reflexionsphasen in jedem Semester werden von einem Dozenten/einer Dozentin moderiert. Während der Reflexionsphasen sollen die Teilnehmenden die gelernten Kursinhalte reflektieren und sich zu möglichen Umsetzungsstrategien und -hindernissen im beruflichen Alltag austauschen“ (ZQS Garten 2013).

Die Rückmeldung auf die erst kurz vor der Befragung stattgefundenen Veranstaltung ist durchwegs positiv. Die Veranstaltung wurde von einem Psychologen abgehalten, den einige Befragte namentlich erwähnen (4). In mehrfacher Hinsicht wurde die Veranstaltung als bereichernd empfunden, da die Reflexion des eigenen Handelns über den eigenen konkreten Fall der Weiterbildung auch die Herangehensweise behandelte. ERGÜ17 die Kleingruppenarbeit als „etwas, was ich sofort umsetzen konnte in meiner Arbeit; [...] auch diese Reflexionsgeschichten: auf welchem Niveau rede ich jetzt mit meinen Klienten, Patienten? Das war [...] sehr gut gemacht, auch diese praktischen Übungen, das hat sehr viel gebracht, dass man das auch einmal selber ausspricht und selbst in diese Position kommt: ‚ups jetzt bin ich aber in diese Kinderrolle gerutscht‘; das war sehr spannend, das hat wie gesagt auch richtig Spaß gemacht.“

HELÜ20 empfand die Reflexionsphase als so hilfreich, dass sie wie andere Teilnehmer sich gewünscht hätte, „dass das eher am Anfang des Studiums stattfindet, weil da eben auch viele gruppendynamische Prozesse gelaufen sind“ (2). REEI15 wünscht sich eine gute Nachbereitung dieser Reflexion durch das Studienteam; die Teilnehmer „waren auch am Überlegen, ob wir das nochmal auswerten, denn es wurden auch viele Sachen von anderen Kommilitonen mit eingebracht.“ ERGÜ17 vermisste das Kennenlernen der Kommilitonen zu Beginn des Studiums:

„Wir haben jetzt so gemerkt, also in dieser Kleingruppe, selbst da waren noch Leute dabei, wo man die Namen eigentlich nicht wusste vorher.. dass man da vielleicht nochmal, das hängt vielleicht aber auch mit der Gruppe zusammen, inwieweit die sich da engagieren wollen, aber das hat so, also wer war das jetzt nochmal, ach so das war die und die und das habe ich jetzt von ihr abgeschrieben, den Namen weiß ich jetzt gerade nicht mehr. Das ist so ein bisschen schade, dass man da nicht gleich von Anfang an so ein bisschen mehr Gruppengefühl hatte.“ (ERGÜ17)

Bei der Einführungsveranstaltung sei es „gleich um Ablauf, um Internetnutzung, um StudIP usw.“ gegangen, „gruppenbildende Maßnahmen waren da gar nicht.“

Im Zusammenhang auf die Internetnutzung wurde allerdings auch den vom betreuenden Psychologen angelegten „Metagarten“ hingewiesen, der weder von ihm noch von den Teilnehmern genutzt wurde (HELÜ20). „Er hat das zwar so freundlicherweise rein gestellt aber das wird irgendwie nicht genutzt. Es ist halt dort noch so ein Hemmnis dar, mit Leuten sich dann so auszutauschen.“

2.2.5 Praktikum

„Um einen Einblick in andere Tätigkeitsfelder zu erhalten, in denen Gartentherapie angewendet werden kann, absolvieren die Teilnehmenden des Zertifikatskurses ein Praktikum. Es umfasst einen zeitlichen Rahmen von 90 Stunden. Es muss vor der Abschlussarbeit beendet sein. Die zeitliche Verteilung der Praktikumsstunden über die Laufzeit des Zertifikatskurses

kann von den Teilnehmenden eigenständig bestimmt werden. Die Anforderungen und Rahmenbedingungen, die das Praktikum bzw. die Praktikumsseinrichtung erfüllen muss, werden nachgereicht“ (ZQS Garten 2013).

Die Anforderung der Praktika haben bei den Befragten Verunsicherung hervorgerufen (6). INLU05 empfindet es als

„hilfreich, wenn vorher klar bekannt gegeben werden würde, wie das Praktikum abläuft. Man hat eben Fragen, wie: Wer kann wo wann was machen? Und wir werden immer erst kurz vorher darüber aufgeklärt. Irgendwie sagte jeder mal was anderes, wie das abläuft.“ (INLU05)

Insbesondere der fachfremde Einsatz erscheint vielen als reizvoll, angesichts der eigenen Professionalitätskonstruktion aus der Berufserfahrung als problematisch. Als jemand, der „eher aus diesem Kopfbereich komme“ erhofft sich ERGÜ17

„einen Praktikumsanleiter, der auch im gärtnerischen Bereich Bescheid weiß sozusagen. Und da muss ich nochmal ein bisschen gucken, denn das was bis jetzt nur als Praktikumsplatz angeboten wird, das ist ja eher so, dass man das Wissen eigentlich schon haben muss und eigentlich schon loslegen soll als Gartentherapeut, und das habe ich einfach so noch gar nicht, da habe ich große Unsicherheit einfach“ (ERGÜ17).

Aus ihrer eigenen beruflichen Praxis haben die Teilnehmer konkrete Vorstellungen von Durchführung und Rahmenbedingungen eines Praktikums, aus denen heraus sie das Angebot des Studiengangs beurteilen. WAUA30 empfindet die vom Studienteam bei StudIP eingestellten Praktikaangebote als ungenügend.

„da soll man eigentlich selber alles machen, organisieren als Gartentherapeut. Und man hat überhaupt gar keine Anleitung. Also man selber soll da halt, weil es eben noch keinen gibt hier in der Gegend. Aber irgendwie ist das schwierig. Also man möchte ja eigentlich ein Praktikum machen bei einem erfahrenen Gartentherapeuten und dann so mit machen. Aber auf diesen Stellen soll man selber halt alles organisieren, alles machen und so. Ich weiß nicht, ob man da wirklich so viel lernt dann.“ (WAUA30)

Als sich die therapeutisch tätige ELRO31 gefordert „artfremd“ um ein Praktikum in einer Gärtnerei bemühte, hatte das Studienteam ihr die Genehmigung versagt.

„Das ist nicht das, was ich dann möchte. Und mir nützt es auch nicht, wenn irgendwelche Seniorenhäuser jetzt einen Praktikumsplatz anbieten, weil ich weiß: da ist niemand, der mich anleitet. Da ist niemand, der mich in dieser Richtung irgendwo anleitet.“ (ELRO31)

ERGÜ17 hätte die Möglichkeit, im Schulgarten ihrer Einrichtung zu arbeiten, empfindet diese reine gärtnerische Tätigkeit als ungenügend.

Auf die unmäßige zeitliche Belastung wird auch von Teilnehmern hingewiesen (4). ERGÜ17 weist auf die unterschiedlichen Vorstellungen hin:

„Es kann Vollzeit am Stück sein, wenn man zum Beispiel Urlaub nimmt, 90 Stunden müssen wir, glaube ich, da machen, manche nehmen da auch richtig Urlaub dafür und manche machen das auch berufsbegleitend und es ist sind auch so angelegt, dass man das zum Beispiel einen Tag die Woche oder ein Nachmittag machen kann.“ (ERGÜ17)

Allerdings liegen die konkreten Praxiserfahrungen des Praktikums noch nicht vor.

3. Prägung durch die Hochschulsozialisation

3.1 Uneindeutige Aussagen zu Studienerfolg nach Vorbildung

Nicht eindeutig ist das Ergebnis, ob es eine Differenz zwischen „traditionell“ und „nicht traditionell Studierenden“ in der Wahrnehmung und Nutzung des Studienangebots gibt. Der Eindruck erstaunt, dass anhand des selbst beschriebenen Umgangs mit den abgefragten Lehrformaten kaum Rückschlüsse auf die akademische Sozialisierung gezogen werden können. Höchstens in der Differenzierung und Wortgewaltigkeit der Selbstbeschreibung, also vor allem in einer kritischeren Haltung gegenüber den Lehrformaten, zeigt sich die akademische Sozialisation.

Es konnte im Vorfeld vermutet werden, dass alle Teilnehmer mit Hochschulerfahrung eine höhere Textaffinität zeigen. Ob dies so ist, kann ein mündliches Interview nicht in Erfahrung bringen. Festzustellen ist aber, dass die Kritikerinnen am Lerntagebuch (Hochbegabtenförderung) gleichermaßen unter Akademikern und Nicht-Akademikern zu finden sind. Da die weiterführenden Vorschläge etwa einer thematischen Offenheit des Lerntagebuchs von einer Akademikerin geäußert wurden, ließ sich folgern, dass hier die Studienerfahrung eine Rolle spielt. Quantitativ lässt sich das aber nicht belegen.

Allein aus der selbstbewussten Beschreibung ihres Selbstlernverhaltens lässt sich allerdings lesen, dass die akademisch sozialisierten Teilnehmerinnen eher zum selbstständigen Erarbeiten von Inhalten neigen. Wenn UTMA24 nach Eigenaussage jemand ist, „der mehr zuhause Selbststudium betreibt; der halt eben auch die Ruhe mag und mir das einteilen mag“, dann verrät sie die akademische Sozialisation und das Wissen, dass Reflexion und Zeit des Lernprozesses sind. Allerdings berichtete auch BRME21, mit Hochschulreife aber ohne weiteren Bildungsabschluss, von einem großen Leseinteresse zum Thema Gartentherapie sowie seiner Kompetenz, sich die entsprechende Literatur zu besorgen.

3.2 Zeitmangel als einende Erfahrung

Da auch die Akademiker auf den Zeitmangel zwischen Beruf, Familie und Weiterbildung hinweisen, ist ohnehin fraglich, wie weit diese Selbstlernkompetenz tatsächlich genutzt wird. Als Beispiel kann hier die Aussage von XXXX02 genannt werden, die als Sozialpädagogin und Gärtnerin in beiden „Feldern“ der Gartentherapie viel Fachwissen einbringen kann, so dass sie „im Grunde genommen die Sachen überwiegend nur noch mal wieder auffrischen“ müsste.

„Aber ich muss sagen, dass es mir momentan doch sehr schwer fällt so neben der Arbeit mich damit zu beschäftigen. Also ich habe mir jetzt letzte Woche habe ich mir im Kalender einen regelmäßigen Eintrag gemacht, wann ich üben will und mir quasi einen festen Termin verordnet; weil es sonst ganz häufig so ist, dass es wirklich auf den letzten Drücker wenn eine Hausarbeit anliegt, dass es wirklich so recht kurzfristig dann stattfinden. Und dieses kontinuierliche jede Woche daran zu arbeiten, ich lese immer mal hier und mal da aber dieses

kontinuierliche richtige Lernen im Selbststudium fällt mir noch ein bisschen schwer.“
(XXXX02)

Die Umfrage kann tatsächliche Ergebnisse des Lernprozesses nicht messen; womöglich wäre eine tiefere Vernetzung des Wissens feststellbar – dieser allgemeinen Vermutung kann aber im gegebenen Rahmen nicht nachgegangen werden.

3.3 Computeraffinität nicht nach Bildungsgrad

Der Alltag eines „Kopfarbeiters“ – etwa an der Universität – bedeutet heute meist, so gut wie den gesamten Arbeitstag vor dem Computerbildschirm zu verbringen. So lag die Vermutung nahe, dass Akademiker bzw. Menschen mit Hochschulerafahrung somit weitaus affiner in der Computernutzung sind. Aber auch diese These lässt sich nicht belegen. Bei den Teilnehmerinnen der Hochbegabtenförderung waren es zwar tatsächlich nicht-studierte Kindergärtnerinnen und Erzieherinnen, die privat und beruflich kaum den Computer nutzen (und eine: gar nicht); angesichts der in beiden Zertifikatstudiengängen geäußerten Präferenzen, den Computer lieber wenig zu benutzen, drängt sich aber ein anderes Bild auf: Die Berufswahl für Erziehung und Pflege ist eine Berufswahl „mit Menschen“; ganz bewusst wurde mit dieser Wahl eine private Entscheidung gegen die Dauernutzung des Computers getroffen, ähnlich der Berufswahl Gartenbau „mit Natur“. Wenige Teilnehmerinnen äußerten ein Interesse an erweiterten Möglichkeiten des E-Learnings, wobei sich keine eindeutige Trennlinie zwischen Akademikern und Nichtakademikern erkennen lässt.

3.4 Kritik am Auseinanderspreizen der Vorbildung

Ironischerweise ist es eine Teilnehmerin des Zertifikatskurses „Inklusive Hochbegabtenförderung“ mit Hochschulabschluss, die die „Mischung aus nicht universitär Vorgebildeten und bereits Studierhabenden“ als nicht günstig bezeichnet: „Das bereichert sicherlich in einigen Bereichen, weil man in den Vorschulbereich reingehen kann, in den Kitabereich oder Krippenbereich. Aber es bremst natürlich aus, weil man viele Sachen, wenn man studiert hat, schon weiß, wie der Umgang mit StudIP oder ähnlichen Sachen, wissenschaftlichen Arbeiten etc. Dass dann das doppelt ist und es sich dann in die Länge zieht, obwohl man das vielleicht nicht so bräuchte.“ Da seien die Voraussetzungen einfach zu unterschiedlich. „Also weil wir alle ein wissenschaftliches Studium in welcher Form auch immer schon hinter uns haben. Und natürlich auch die Anerkennung, das ist auch noch eine wichtige Geschichte.“ Ihr Vorschlag wäre eine teilweise Trennung der Kurse, die dann parallel laufen könnten.

„Auf der einen Seite mit den Lehrern auf der anderen Seite mit den Erziehern und dass man dann aber in Teilen das Ganze dann aber verknüpfen könnte, um dann praktischen Austausch zu bekommen, um über diesen Tellerrand hinauszugucken zu können in andere Bereiche rein“
(XXXX05).

Auch mit Wissen um den interaktiven, suchenden Prozess der Wissenschaft wird eine zu weite Streuung von Vorwissen, Zugang und Anwendungsinteresse als problematisch empfunden.

3.5 Erwartungen von Teilnehmern ohne Hochschulsozialisation

Teilnehmer ohne Hochschulsozialisation äußern tendenziös eher hoher Erwartungen an die Universität als solche, die bereits die Arbeit und Funktionsweise einer Hochschule kennengelernt haben. Die Erzieherin ohne höheren Bildungsabschluss URBE13 ist es, die der Qualität der universitären Weiterbildung der Hochbegabtenpädagogik einen besonderen Wert zuschreibt: „Es ist wissenschaftlich angelegt.“

Eine Teilnehmerin des Zertifikatstudiengangs Gartentherapie ohne Hochschulreife Hochschulsozialisation erwähnt ausdrücklich, dass der akademische Arbeitsstil für sie „Neuland“ sei, z.B. das wissenschaftliche Arbeiten. „Das ist natürlich nicht so einfach, denn da muss man sich auch mal Unterstützung von außen holen sprich von der Universität, bzw. auch von Bekanntenkreisen wo man weiß, die können das. (REEI15). Dabei beschreibt sie auch das von ihr als charakteristisch empfundene „Einzelkämpfertum“ in den „Strukturen an der Universität“:

„Letztenendes ist der nur Einzelkämpfer und es zählt sein Ergebnis. Ich würde mir wünschen, dass das bei uns nicht genau so ist. Denn man könnte doch mehr Gruppenarbeit machen. Dass man das einfach zusammenlegt. Natürlich muss man dann bestimmte Tiefpunkte erfahren, dass sich der Eine oder Andere darauf ausruht. Oder auch mal einer ausrutscht. Aber dann muss man ihn auch eben mal, auf gut Deutsch gesagt, einfach mehr trimmen. Und da würde ich mir wünschen, dass man nicht immer so als Einzelkämpfer betrachtet wird sondern viel mehr Gruppenarbeit, also so eine Hausarbeit vielleicht zu viert oder zu fünft anfertigen kann. Und nicht, dass jeder seine Hausarbeit da trocken abliefern muss. Im späteren Berufsleben muss ich ja auch im Team arbeiten. Das begegnet mir immer wieder in der Arbeitswelt. Das ist einfach so. Und warum kann ich nicht sowas auch an der Universität mal machen?“ (REEI15)

Angesichts des außergewöhnlichen Studienformats schwer Rückschlüsse auf die Eingewöhnung in einen „üblichen“ Universitätsbetrieb gemacht werden können. Das Empfinden eines strukturellen Mangels an Kooperation durch REEI15 scheint vor allem das Erleben der konkreten Unterrichtspraxis zu illustrieren.

Mit der Verortung in der Universität wird gerade bei den Teilnehmern ohne Hochschulsozialisation eine Erwartung geweckt, die allerdings nur ein geringer Teil der Befragten äußert. Wenn sie sich bewusst entschieden haben, dann auch dem Empfinden eines höheren Anspruchs und der Sichtbarkeit des „Hochschulabschlusses“ im Vergleich mit anderen Zertifikaten. Wenn diese Erwartung sich nicht erfüllt, empfinden die Befragten dann allerdings Enttäuschung.

4. Sinnerwartung an die Weiterbildung

Eine Teilnehmerin des Zertifikatskurses Hochbegabtenpädagogik beschreibt den außergewöhnlichen Umfang der Weiterbildung an der Universität Rostock. Sie sieht das als Qualitätsmerkmal und klagt zugleich über den Umfang.

„Also ich sage, mal jetzt ganz knallhart: das kann man nicht vergleichen, weil das sind ja spezielle Weiterbildungen. Ich kann mir in meiner Berufsbranche jede Woche zur Weiterbildung fahren. Und es gibt da so viele Sachen, was man wissen kann, was man machen kann. Und die sind da einfach auf das reduziert. Es sei denn, ich mache wirklich eine

umfassende, wodurch vielleicht mal mehrere Wochen, oder über ein halbes Jahr verteilt. Da gibt es so ein paar Angebote. Einstiegskurs, Weiterbildungskurs, solche Sachen. Aber im Prinzip ist das immer ein verlängertes Wochenende. Dann ist das erledigt, sage ich mal. [...] Es ist eigentlich, ja: viel zu viel. Und ich würde das auch nie als Berufstätige machen. Ich weiß, irgendwo steht, mindestens zwei Stunden am Tag sind für diesen Kurs aufzubringen. Es tut mir leid geht nicht. Gar nicht! Ich gehe um sieben aus dem Haus und ich bin in der Regel nicht vor 19:00 Uhr wieder hier.“ (ELRO31)

Gemessen an ihrer beruflichen Einbindung und an vergleichbaren Weiterbildungsangeboten empfindet ELRO31 die Anforderungen als überzogen und kaum erfüllbar. Die Teilnehmerin hat selbst bis zu einem BA studiert und hat sich an der Hochschule nicht auf fremdes Terrain begeben. Ein Schlüssel zum Verständnis dieser Überlastung könnte die Frage nach der Zielgerade der Weiterbildung sein: Es ist eben kein Studiengang mit einer (großen) ungewissen Zukunftserwartung, sondern eine begleitende Weiterbildung. Es stellen sich Sinnfragen in mehreren Dimensionen.

4.1 Sinnfrage durch Berufserfahrung

Trotz manch unterschiedlicher Erwartungen an den Weiterbildungskurs ließen sich aus den Antworten der Befragten keine Aussagen bezüglich grundsätzlich unterschiedlicher Perspektiven auf das Weiterbildungsangebot ziehen. Mehrere Antworten deuten darauf hin, dass vielmehr die berufliche Perspektive, d.h. berufliche Vorerfahrungen und Erwartung einer Verwertbarkeit die Wahrnehmung der Lehre wesentlich bestimmen. Es ist zu vermuten, dass diese „Sinnfrage“ durch Berufstätige konsequenter gestellt wird als durch „normale“ Studienanfänger, die diesen Erfahrungshorizont noch nicht haben.

Mit dem Verständnis der eindeutigen Sinnfrage erstaunen die harschen Urteile zu Sinn und Sinnlosigkeit von einzelnen Veranstaltungen und Aufgaben weniger. Anders als in einen über mehrere Jahre aufgebauten Bildungsprozess im Präsenzstudiengang wird die Weiterbildung nicht vom Vertrauen in die langfristige Konzeption getragen; ganz konkret werden die einzelnen Maßnahmen am eigenen Maßstab beurteilt. So erstaunt die klare Einteilung des Gartentherapie-Teilnehmer XXXX03 nicht. Er beurteilt die Qualität der Veranstaltungen nach dem eigenen Wissenszuwachs, so seien die Veranstaltungen zum Modul 3 und 4 für sie sehr gut gewesen, die ersten beiden Einheiten aber ohne besonderen Wissenszuwachs;

„Hat mir keinen Zuwachs gebracht, habe es auch nicht bedauert dass ich zum Teil auch gar nicht da war. Ich denke, da sind die Meinungen dazu auch sehr unterschiedlich, weil die meisten aus der therapeutischen Richtung oder aus therapeutischen Einrichtungen kommen.“ (XXXX03).

Man könnte diese beruflichen Erwartungen an das Studium unter „Praxisbezug“ zusammenfassen, der tatsächlich ja von einer Mehrheit der Teilnehmer beider Zertifikatskurse gefordert wird. Nur ein geringerer Teil der Teilnehmer hat sich bewusst für das universitäre Angebot entschieden, zumal beide Weiterbildungsangebote in ihrer Spezifik als regional unique angesehen werden können.

4.2 Sinngebung durch berufliche Verwendbarkeit

Die Inklusive Hochbegabtenförderung ist zeitlich und vom Stoff her ungewöhnlich umfangreich, lässt sich aber doch mit anderen Angeboten des Weiterbildungsmarktes vergleichen. Zumal die Erzieherinnen und Lehrerinnen durchwegs ähnliche Erwartungen bezüglich der Fortbildung äußern: Es ist in allen Fällen eine Vertiefung des Wissens zu einem Thema, mit dem die Teilnehmer in ihrer beruflichen Praxis konfrontiert sind. Keine der Interviewten hat sich dahingehend geäußert, dass er sich von der neuen Kompetenz einen beruflichen Wechsel in einen neuen Bereich erhofft.

Die Forderung nach mehr Praxisbeispielen ist in im Fall der Hochbegabtenpädagogik eher der Wunsch nach einer aufwendigeren Lehre und Dienstleistung durch den Studienganganbieter, der mit ganz konkreten Wünschen verbunden ist:

„Ich würde mir ganz viele Praxisbeispiele wünschen für die Zukunft, da wir die Theorie und auch die Praxis haben, da wir in der Praxis arbeiten. Das ist für uns so wichtig. Da wir auch verschiedene Bereiche durchlaufen werden wie Krippe, Kindergarten und Schule. Was ich mir noch wünschen würde ist, dass wir als Studiengruppe mal wohin reisen könnten. Was für die Hochbegabung und die weitere Entwicklung für uns auch wichtig wäre. Wir kennen ja nur die Einrichtung jetzt hier aus unserem Umland mehr oder weniger gut. Da ist das Psychologische und Pädagogische Institut in Deutschland ja schon, die arbeiten ja schon relativ mit der Begabung von Kindern auf einem sehr hohen Entwicklungsniveau. Da würde ich mir Empfehlungen wünschen. Damit man die nicht selber suchen muss. Da ist man nicht so zufrieden, wenn man sich die selber suchen muss.“ (INRO17)

Vollkommen anders liegt die berufliche Sinngebung beim Zertifikatskurs Gartentherapie: Es liegt weder ein konkretes Berufsbild vor, noch handelt es sich um eine etablierte Wissenschaft. Den Teilnehmern ist dies bewusst und sie vertrauen sich den einzelnen Fachvertretern, ohne allerdings die berufliche Sinnfrage aus den Augen zu verlieren.

4.3 Unklarheit über den Abschluss

Eine Teilnehmerin ohne Hochschulabschluss formuliert ihre Hoffnungen bezüglich der Anerkennung des Zertifikatskurses Hochbegabtenpädagogik. Dabei formuliert sie als eine von wenigen Teilnehmern ihre expliziten Hoffnungen.

„Also der Abschluss vielleicht etwas anders. Also dass es schon ein Unterschied zu den anderen Weiterbildung ist, also dass man das vielleicht, ich weiß ja nicht wie das so läuft, aber dass man es vielleicht noch anders benennt, also nicht Zertifikat. Ich meine die meisten können sich damit bestimmt schon die Häuser tapezieren, dass es da noch so einen kleinen Unterschied gibt. Es ist schon eine andere Arbeit, als wenn ich mich irgendwo hinsetzte und mich berieseln lasse und da so ein Schein kriege, also das ist so das wo ich sage da müsste es doch etwas anderes geben. [Eine Mitarbeiterin des Studienteams] hatte gesagt, es würde auch Punkte an der Uni geben, wenn man weiter studiert, aber das macht ja nicht jeder. Also[...] es ist ja was ganz anderes als wenn ich nur eine ganz normale Weiterbildung buche. Dass man doch dem Arbeitgeber noch sagen kann, so das ist was anderes vielleicht bekomme ich doch ein bisschen mehr Geld. Die freuen sich natürlich das wird dann überall auftauchen und wir hatten dieses Gespräch letztens erst, dass die dann rein schreiben können in Ihrem Konzept, das sie einen Hochbegabten-Pädagogen haben. Denn würde ich auch gerne sage. Ich hätte gerne ein bisschen mehr Lohn für meine Arbeit und dann heißt es ja wieso, ist doch

nur ein Zertifikat. Nach außen wird damit geworben, aber als Person hat man davon nicht viel.“ (KATE22)

Der Zertifikatskurs Hochbegabtenförderung lässt sich mit anderen Weiterbildungen vergleichen. Deren Qualitätsmerkmal solcher Weiterbildungen wird nicht durch den Namen der Universität garantiert, sondern durch eine formale Anerkennung durch die Berufsverbände und Krankenkassen:

„Ja gut, ganz konkret in unserem Falle geht es ja darum, dass diese Weiterbildung vielleicht irgendwann einmal anerkannt wird. Also das ist im Grunde das einzige, was ich interessant finde; wobei das sicherlich schwierig ist und die Frage ist, ob die Uni das durchsetzen kann aber vielleicht könnte die Uni da ihren Einfluss in irgendeine Richtung geltend machen. Aufgefallen ist mir noch, ich weiß gar nicht ob das jetzt zur Frage passt, trotzdem: Ich finde der Aufwand, also mit unseren etlichen Hausarbeiten und der Klausur und noch einem Praktikumsbericht und ich weiß nicht, was da noch alles kommt, im Vergleich mit dem, was man dafür bekommt, dieses Zertifikat, finde ich nicht ganz [...] stimmig.“ (MAOE02)

Die Sinnfrage des in einem unklarereren Berufsumfeld angesiedelten Studiengangs Gartentherapie konkretisiert sich auch in der Frage nach der Verwendbarkeit des Zertifikats:

„Die andere Sache [...] ist, dass keiner weiß, was er nachher mit diesem Zertifikat anfangen kann. Das ist leider nicht gelöst, dafür kann aber auch wieder die Uni nichts. Aber die Frage ist, warum, wozu wird uns der Studiengang angeboten, wenn noch gar keine Ergebnis da ist.“ (XXXX03)

Angesichts der zwingend vorgeschriebenen Studienbestandteile und der besonderen Definitionshoheit der Universität ist die Begründung dieses Sinnzusammenhangs sehr wohl eine originäre Aufgabe des Anbieters des Studienangebots. XXXX03, die selbst studiert hat, verlangt „mehr Klarheit“ auch bei einer grundsätzlich positiven Einstellung zu dem Angebot, dass die Teilnehmerin für sich als „ein Puzzelteil dieser Ausbildung zur Gartentherapie“ ansieht. Gerade aus diesem Grund ist ihr aber die Anerkennung durch Zertifizierung wichtig.

„Und ich hab mich zwar vor vier Jahren mit diesem Thema auseinandergesetzt und habe Krankenkassen gesprochen und gemacht, getan und bin nicht weiter gekommen. Benutze jetzt die Uni um das doch öffentlicher wahrnehmen zu können, ob das was bringt, das weiß man leider nicht. Das wäre mein dringlichster Wunsch an dieser Stelle, das wäre ja auch der Wunsch der Uni, aber aus meiner Sicht ja auch nicht dringlich genug, aber das ist ja nur meine Wahrnehmung wieder.“ (XXXX03)

Ein Teilnehmer der Gartentherapie hat das Abschlussproblem schon zu Beginn mit dem Studienteam besprochen und sich mit Verweis zu „vieler Regularien und Zertifikate“ sich bewusst gegen die Zertifizierung entschieden, da er darauf keinen Wert legt (MAPA28). Einig sind sich die Befragten in der ungewöhnlich hohen Arbeitsbelastung:

„In diesen Vorbereitungen, als wir die ersten Male anwesend waren an der Uni, wurde uns ausgegeben: das Modul, was für eine Qualität hat, jedes einzelne Modul. Und da stand zum Beispiel, dass die Qualität ein Bachelor ist. Und da denke ich so: wenn das die Qualität des Bettlers ist, wieso kriege ich hier nur ein Zertifikat? Wissen Sie: es ist mir zu umfangreich. Es ist mir alles viel zu ausführlich, viel zu viel. Mag ja gut sein, aber für mich persönlich so: es ist gut, wenn ich ein paar Namen lateinisch weiss... Es ist so: wenn ich die Erzieher Ausbildung mache und die Namen vom kompletten Körper wissen muss, das ist zwar ganz

nett, aber das ist nur für die Prüfung. Das ist einmal. Und danach wird es nie wieder gefragt. Und das ist nicht praxisbezogen.“ (ELRO31).

4.4 Begründung der Anwendbarkeit

In den geäußerten Erwartungen an die Universität schwingt aber der Glaube an einen höheren Grad an Seriosität mit im Vergleich mit anderen Weiterbildungsanbietern. Diese Erwartung bezieht sich auch auf die Lehrinhalte, die nicht in der Polarität von Theorie und Praxis gesehen werden sollten. Vielmehr wird auch von den theoretischen Teilen eine sinngebende Rückbildung in der Praxis verlangt.

Eine Teilnehmerin ohne Hochschulsozialisation beschreibt ihre Probleme mit dem theoretischen Herangehen der universitären Lehre, möchte dieses aber der Universität ausdrücklich zugestehen.

„Diese wissenschaftlichen Arbeiten, wenn wir beispielsweise Dozenten haben als Psychologen: Die verwenden in ihren Vorträgen relativ viele Fremdwörter. Das spreche ich der Uni Rostock auch zu, dass man gar nicht immer alles verstehen kann, was die sagen. Und das ist auch von den Texten und den Vorlesungen ein recht hohes Niveau hat, was andere Weiterbildungsbereiche nicht haben. Und auch von den wissenschaftlichen Arbeiten und den Nachforschungen, und die Verbindlichkeiten mit der Uni in Kontakt zu bleiben, das ist auch nur bei der Uni gewesen und nicht bei anderen Weiterbildungsträgern.“ (INRO17)

Dennoch bleibt die Forderung nach der Begründbarkeit für die spätere Anwendung für INRO17 zentral. Diese ‚Legitimationslücke‘ zeigt sich umso dramatischer bei der Gartentherapie, bei der trotz der unklaren oder weit gestreuten Anwendbarkeit ein feines Sensorium zu existieren scheint, welche Veranstaltungen diesem Begründungszusammenhang nicht genügen. Obgleich sich die Stimmen nicht quantifizieren lassen, geben die Argumente doch Einblick in die Ursache für mögliche Verständnisschwierigkeiten.

„Also es gab so einige Sachen, wo ich so auch immer dachte: Naja, da fand ich manchmal auch, so ein bisschen am Thema vorbei geschleudert. [...] Also wir hatten zum Beispiel einmal, da ging es im Gartentherapie, da wird das dann so aus theologischer Sicht verpackt mit dem Pfarrgarten und so. Das war zwar so ganz nett, aber da wusste ich da nicht so recht: Naja, wie und was soll ich dann da umsetzen. Dann bei Botanik, das war auch sehr, das war auch spannend und interessant, aber ich hätte da schon ganz gern so nur auf die heimischen Pflanzen bezogen gehabt, also dass ich da noch weiß: o.k. Das sind die und die Sachen und das kann ich hier so ganz locker und einfach mit den Leuten mit denen ich arbeite umsetzen; [...] und da kam dann auch irgendwelche exotischen Pflanzen, [...] das ist natürlich spannend [...], aber [...] ich finde, so eine Fortbildung, die sollte dann auch handlungsorientiert sein so dass ich dann wirklich in meinem beruflichen Alltag weiß [...], das kann ich dann für die und die Leute auch umsetzen.“ (HELÜ20)

Wie dieser Arbeitsalltag der Umsetzung konkret aussehen soll, ist allerdings nicht eindeutig zu ermitteln. Eine Gartentherapie-Teilnehmerin wünscht sich „so zur Abrundung des Ganzen“ gleich eine Berufsberatung:

„vielleicht auch, wie ich das umgesetzt kriege, wie ich das in den Arbeitsalltag integrieren kann oder wie ich mich damit selbstständig machen kann. Mir ist schon klar, dass ich da

keine umfassende Beratung jetzt bekommen kann wie man das bekommt in einem Seminar wo es jetzt um Existenzgründung geht oder so aber auf der anderen Seite natürlich jetzt an der Uni, alle kennen sich mit dem Thema aus und wissen, was man jetzt hiermit speziell zumindest im theoretischen anfangen könnte. Da würde ich mir noch Beratung wünschen dann.“ (XXXX02)

Etwas konkreter formulierte es eine Teilnehmerin bezüglich des Curriculums, das sie nach der konkreten Anwendbarkeit beurteilt:

„Bei den inhaltlichen Dingen da bin ich momentan so ein bisschen am Schwanken. Das ist so, da hätte ich mir ein bisschen mehr gewünscht, also wenn ich mir auch diese großen Lehrbücher angucke Gartentherapie, die wir bekommen haben, oder auch das Fachbuch Gartentherapie, da sind wir so ein bisschen weit weg, da hatten wir erst das Modul 1, dass sich damit beschäftigt hat und dann noch ein bisschen Botanik und jetzt ist es so, da sind wir ein bisschen, also ich habe gedacht wenn ich jetzt nachher losgehen und sage, ich bin Gartentherapeutin, da fehlt mir noch ein bisschen, da fühle ich mich noch ein bisschen alleine gelassen, da hätte ich mir ein bisschen mehr inhaltlich gewünscht, also wenn ich jetzt so sehr mit Klienten, wem muss ich jetzt etwas anbieten. Das war sehr gut im Modul Didaktik, das war mit das Beste, muss ich sagen. Da war das eben so, dass ich wirklich so, dass sie mal durchgegangen sind, an einem kompletten Fall, 1 Stunde lang didaktisch eine gartentherapeutische Aufgabe bearbeitet haben, aber bei einem anderen das haben wir nur so kurz angerissen und jetzt kommt ja nicht mehr so viel, jetzt ist noch Kommunikation, ein bisschen therapeutisches Handeln aber der Herr hat jetzt auch noch nie etwas mit Gartentherapie zu tun gehabt, das hat er uns auch klar gesagt, er hat auch mit Garten nicht so viel am Hut, da habe ich dann ein bisschen Angst, wenn die danach losgelassen werden, da wäre inhaltlich, glaub ich gartentherapeutisch mehr drinnen gewesen.“ (HATE04)

Die Teilnehmerin HATE04 misst den Wert der Veranstaltungen am Lernen für „das gartentherapeutische Handeln“:

„[...] also mit welchem Klienten muss ich wie Arbeiten, wie kann ich ihn belasten, wie werden die Stunden aufgebaut, oder wie lange sollte man mit den Klienten arbeiten. Also dieses Praktische, wir haben ja auch nie jemanden gehabt, auch mit diesem Praktikum, das ist ja alles gut und schön, aber es kann mir keiner sagen, mach ich etwas richtig oder mache ich etwas falsch, also weil ja kein Mensch weiß, wie das geht. Also ich hätte mehr, wie soll es auch anders sein jetzt im Norden es kann ja auch nicht jeder jetzt bei Herrn Henschel ein Praktikum machen, sie freuen sich, wenn man da, sie sind eine Hilfe, wie machen denen den Garten schön, aber ob das jetzt schon Gartentherapie ist, kann jetzt auch keiner sagen.“ (HATE04)

4.5 Zeitliche Belastung

Umfang und Intensität beider Weiterbildungsangebote scheint bei den meisten der Teilnehmer Erstaunen ausgelöst zu haben. Zum einen ergibt sich eine massive Abweichung der Praxis anderer Weiterbildungsanbieter; zum anderem werden keine Studienabschlüsse verliehen, die auf einen langfristig abgelegten Bildungs- und Sozialisationsprozess abzielen.

Als Begründung einer zu knappen Zeit werden meist Gründe der Rahmenbedingungen genannt sowie die familiären und beruflichen Verpflichtungen. Diese haben für die Mehrheit der Befragten eine Priorität, auch bei einer hohen Verbindlichkeit gegenüber den mit der

Weiterbildung eingegangenen Verpflichtungen. Zum einen wird die zeitliche Belastung durch die Präsenzphasen genannt:

„Also ich sage mal so, die Präsenz immer unter einen Hut zu bringen mit der Arbeit und der Familie ist insofern ausreichend. Es könnte sicherlich mehr sein, aber dann stelle ich es mir wesentlich komplizierter vor. Gerade wenn es dann auch mal einen Sonntag betrifft, so wie dann nachher im Februar, wenn man dann von der Arbeit keine Auszeit hat. [...] Ich merke es ja im Moment, mir fehlt diese Auszeit, weil ich nebenbei noch eine andere Weiterbildung besuche, über meinen Arbeitgeber, während der Arbeitszeit. Und dann ist es wirklich schon grenzwertig.“ (SIGÜ17).

„Also ich bin momentan weder Fisch noch Fleisch also ich, ich weiß ja noch nicht was auf mich zukommt. Im Moment bin ich wie gesagt noch nicht so entspannt, dass ich sage, ich habe jetzt meinen Urlaub eingereicht und hoffe, dass mir die Präsenzphasen jetzt nicht mein Urlaub zerschießt. Im Großen und Ganzen muss ich sagen es geht. Es ist machbar, auch wenn man pendelt, also ich finde es manchmal schon ein bisschen anstrengend, weil ich muss Freitag losfahren, also das nichts mehr mit Freitag arbeiten also bei mir gehen schlicht und ergreifend zwei Tage flöten, und ja, ich finde es moderat. Es könnte schlimmer sein, aber ich finde sehr moderat, aber ich muss auch dazu sagen ich habe den guten, den Vorteil, dass ich Schwiegereltern in Rostock haben das heißt ich muss keine Übernachtung bezahlen Stelle vor für jemanden der pendelt und dann noch Übernachtung bezahlen muss es ist auch manchmal. Also wenn ich mir vorstelle von Hamburg hin und her pendeln und dann noch Übernachtung wäre ein bisschen mehr Geld, wäre finanziell dann ein bisschen aufreizend und dann noch eben den Urlaub dazu zu nehmen, weil weil zwei Tage dann unterwegs für einen Tag an dem man arbeitet, ich arbeite halt am Samstag auch.“ (UTMA24)

Mehr Befragte sehen sich aber noch weniger in der Lage, die ‚Hausaufgaben‘ zu erledigen. Da der Zertifikatskurs inklusive Hochbegabtenförderung diese Selbstlern-Anteile systematisch abfordert, fühlen sich die Teilnehmerinnen hier besonders belastet:

„Ich habe es mir ehrlich gesagt, wo ich angefangen habe, nicht so kompakt vorgestellt. Ist ein Haufen Arbeit, die man so nebenbei zu tun hat. [...] Es ist eben wenn man nebenbei so 35 Stunden arbeitet, und sich ausrechnet, was so von der Woche noch bleibt. Familie hat man auch noch, dann liest man, dann schreibt man auf, mit den Präsenztagen finde ich gar nicht so schlimm, weil die Teilnahme das ist dann schon immer eine Motivation, da immer neue Themen aufkommen, aber die ganze Aufarbeitung das ist heftiger.“ (INRO17)

Die Wahrnehmung einer zeitlichen Überforderung bei gleichzeitiger Sinnlücke finden sich in beiden Weiterbildungsangeboten wieder. Es ergibt sich ein Konfliktpotential mit der im Handbuch „Gartentherapie“ festgelegten Studienordnung, die mindestens 75 Anwesenheit bei den Präsenzphasen verlangt; sowie die Entschuldigung per ärztlichem Attest „innerhalb von drei Werktagen“ bzw. ein amtsärztliches Attest ab der dritten Krankenschreibung (ZQS Garten 2013). Einzelne Teilnehmer empfinden diese Festlegungen als Zumutung:

„Ja die Prüfungsleistungen sind sehr hoch angesetzt. Nach jedem Semester. Wenn man mal nicht teilnehmen kann, muss man (ich sag das jetzt mal so) Strafarbeit machen. Das ist vielleicht unverhältnismäßig. Man fühlt sich wie der kleine Student, der sind wir aber nicht. Ich nehme eine Dienstleistung in Anspruch, dafür soll ich später vielleicht auch noch bezahlen. Die Uni muss sich da auch umstellen.“ (KANE30)

4.6 Berechenbarkeit

Berechenbarkeit in Struktur, Umfang und Inhalten ist ein wesentliches Anliegen, das von Teilnehmern beider Zertifikatsstudiengängen geäußert wird.

Wenn eine Teilnehmerin des Zertifikatskurses Gartentherapie die geringe Absprache der Dozenten als einen Kerneindruck von ‚der Universität‘ nennt, scheint in ihrer Wahrnehmung diese Klarheit nicht gegeben. Der Aufbau der Module und die inhaltliche Ausgestaltung kann nur schwer nachvollzogen werden. REEI15 hat bislang keine Hochschulsozialisation und kann dennoch klar diesen Mangel benennen; nach Feststellung der höheren Erwartungen von Teilnehmern ohne Hochschulerfahrung mag dann die Fallhöhe einer Enttäuschung umso tiefer sein. Tatsächlich scheint das Vertrauen in die Kohärenz des Curriculums gering, wenn der Eindruck entstand, „dass die Dozenten nur ihre Sachen sehen“ – die einzelnen Kritikpunkte vereinen sich zu einem Gesamteindruck mangelnder Systematik:

„Also die Dozenten, die jetzt direkt an der Universität richtig angestellt sind, dass die sich nicht so richtig untereinander absprechen. Also in punkto Hausarbeit: Wenn ich überlege als wir eine Modularbeit schon geschrieben haben, da haben wir die Aufgabe bekommen und dass die zweite Modularbeit dann fast schon identisch war mit der ersten Aufgabenstellung. Also da frage ich mich manchmal, sprechen die Dozenten sich untereinander eigentlich ab? Also dass der Dozent mit der zweiten Aufgabenstellung von der zweiten Modularbeit eigentlich aus einem ganz anderen Fachgebiet ist, denn das ist Botanik und das andere war Grundlagen der Gartentherapie, dass man einfach mal fragt: "Was ist in der ersten Arbeit denn gelaufen? Wie war denn überhaupt die Fragestellung gewesen?" Weil ich kannte die Probleme, wir machten dann die gleiche Arbeit nochmal. Das macht natürlich keiner. aber ich würde mir schon wünschen, dass es mehr fachspezifisch ist. Denn wenn das Modul Botanik ist, dann möchte bitteschön auch irgendwo eine Aufgabenstellung zur Botanik kommen. Es gibt viele gartentherapeutische Maßnahmen in unseren Einrichtungen, wo wir unterschiedlich beruflich eingebunden sind, wo wir dann wieder gartentherapeutische Sachen ausarbeiten. Und das bringt einfach nichts. Ich möchte letztenendes nach drei Semestern rausgehen aus dieser Ausbildung bzw. Weiterbildung mit Kenntnissen. Kenntnisse und Fertigkeiten. Da würde ich mir wünschen, dass die Dozenten sich besser absprechen.“ (REEI15)

Abspracheproblem zwischen den Unterrichtenden werden Strukturproblemen, wenn diese den Teilnehmern als strukturell unverrückbare Steine im Weg vorkommen. Eine Teilnehmerin weist in diesem Sinne auf die ungünstige Planung von Prüfungen, drei Monate nach Abschluss des Moduls (MAOE02).

Diese Klagen lassen sich unter dem Oberbegriff „Berechenbarkeit“ zusammenfassen. Aufgrund anderer Verpflichtungen sind die Teilnehmer von berufsbegleitenden Weiterbildungen weniger flexibel als Vollzeitstudenten. Diese Forderung nach Berechenbarkeit gilt sowohl bezüglich der Terminplanung wie auch ob des Umfangs.

„Also ein Vierteljahr im Voraus wäre für mich schon sehr wichtig, klar am Anfang ging das nicht so, weil ich muss schon sehen, dass ich meine Dienste so plane und dann muss ich nicht ganz so viel tauschen. Da bin ich wie gesagt froh, dass ich so liebe Kollegen habe, die mir das dann ermöglicht haben.“ (ELW16)

In beiden Zertifikatskursen äußern Befragte Ängste, die angekündigten Prüfungsleistungen im Zusammenhang stehen. Rahmen und Arbeitsaufwand für die Portfolios

(Hochbegabtenpädagogik) oder die Praktika (Gartentherapie) erscheinen vielen Teilnehmern noch unklar; ob der bestehenden Arbeitsbelastung werden sie aber schon im Vorfeld als Belastung empfunden (z.B. ANEW13).

5. Implikationen bezüglich der Geeignetheit der Studienformate

Die Implikationen bezüglich der Geeignetheit der Studienformate aus Formatperspektive lassen sich nicht eindeutig beantworten. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Erwartungen müssen die beiden Zertifikatskurse getrennt betrachtet werden. Der subjektive Eindruck von Lehrveranstaltungen lässt sich nicht von der Durchführung durch die Dozenten trennen; bezüglich der Eigenarbeit zuhause werden die konkreten thematischen Anforderungen genannt, die nur Rückschlüsse auf Grundsätzliches erlauben.

5.1 Präsenzphasen

Die Präsenzphasen werden von den Teilnehmern mehrheitlich als Kern der Weiterbildung empfunden. Die Mehrheit sieht die Präsenz dabei als Gelegenheit zur Diskussion eines vorher erarbeiteten Stoffes; nur einzelne erwarten diese Stoffpräsentation während der Präsenzphase. In beiden Fällen wird eine höhere Verzahnung des Stoffes in den Büchern und der Präsentation der Dozenten sowie Absprache der Dozenten untereinander gefordert. Wesentlich scheint der interaktive Austausch, der eine Ordnung in das diffundierende Wissen gibt:

„Ja zum einen hat das immer so eine soziale Relevanz, man kann sich nochmal austauschen mit seinen Kommilitonen [...]. Zum anderen: Ja auch nochmal so einen Wissenszuwachs das ist so denn so viele Dinge oder einige Dinge, die man im Laufe seines Studiums oder seines Lebens sonst wie irgendwie schon kennen gelernt hat. Trotzdem ist das ja alles auch schon irgendwie eine Weile so her und nicht mehr so präsent, dann kann man das schon wieder mal so aufleben lassen und festigen; und man ist im direkten Kontakt. Man kann Fragen sofort stellen. Wenn einem was quer liegt, ist ja da irgendeiner der Ansprechpartner und Präsenztermine finde ich persönlich wichtig.“ (MAOE02)

Das Empfinden einer „tollen Truppe“ (HATE04) wird vor allem durch den Austausch ermöglicht. Bei den Gartentherapeuten waren es anfangs die Teilnehmer von Außerhalb selbst, die sich vor den Präsenzphasen „ab und zu noch zum Essen treffen“ (XXXX01). Insbesondere die „Auflockerung“ der Präsenzphasen wird von vielen Befragten als besonders hilfreich empfunden. Etwa beim Zertifikatskurs Gartentherapie wurde das Fehlen einer Vorstellungsrunde bei der ersten Präsenz als Problem angesprochen.

Diese strukturellen Wahrnehmungen stehen allerdings im Zusammenhang mit den einzelnen Dozenten. Durchgehend positiv wurden die in beiden Fällen vom gleichen Psychologen durchgeführten Reflexionseinheiten beurteilt: Bei den Hochbegabten-Pädagogen moderiert er die Arbeit der Intervisionsgruppen; bei den Gartentherapeuten hatte erst kurz vor der Befragung eine Veranstaltung zu Reflexion und Gruppendynamik stattgefunden.

Wesentlich erscheint der Wunsch einer Teilnehmerin, das vorhandene Fachwissen der Teilnehmer mehr einzubeziehen, „z.B. durch das Halten von Vorträgen durch die Teilnehmerinnen, da viele aus unterschiedlichen Fachgebieten kommen und sich somit gegenseitig helfen können.“ (INLU05)

5.2 *Eigenständiges Lernen*

Sinnhaftigkeit und Lerneffekt konnten durch die Befragung nicht ermittelt werden. Grundsätzlich zeigen sich Unterschiede, ob das heimische Lernen von der Studienordnung vorstrukturiert wird oder nicht.

Zu dem zweiten Fall gibt es wenige Aussagen, nur Hinweise, insbesondere aus dem Zertifikatskurs Gartentherapie. Als Vorbereitung der Präsenzveranstaltungen wird den Studierenden entsprechendes Lehrmaterial zur Verfügung gestellt; dabei nutzen alle Teilnehmer auch die entsprechenden Funktionen bei StudIP, um die Materialien herunterzuladen. Über Intensität der heimischen Lektüre ist wenig bekannt; allein die Hinweise auf eine große empathische Bindung an die Idee „Gartentherapie“ und das geäußerte Lektüreinteresse weisen darauf hin, dass einzelne Teilnehmer sich aktiv um weitergehende Literatur bemühen.

Vollkommen anders liegt der Fall der Hochbegabtenpädagogik, bei der ein wesentlicher Teil der heimischen Arbeit strukturiert vorgegeben ist und auch als Leistungsnachweis zählt. Die vielen negativen Äußerungen zu den Lerntagebüchern müssen allerdings in dem Kontext gesehen werden, dass sie einen konkreten Anhaltspunkt geben – ansonsten die Hinweise auf das heimische Arbeiten eher vage bleiben. Und auch die Kritik an den Lerntagebüchern spreizt weit auseinander, zwischen einer generellen Überforderung wegen des Zeitaufwandes bis zu Verbesserungsvorschlägen, das Frageschema offener nutzen zu können.

„Ja, die Lerntagebücher sind sehr zeitintensiv, aber machbar, für mich. Schwierig, wird es, ich sehe jetzt schon, mit dem Portfolio. Ich habe es in meiner Ausbildung mal geschrieben. Das ist sehr sehr zeitintensiv. Das kommt noch obendrauf: Literatur bearbeiten, Lerntagebücher machen, Intervisionsgruppen vorbereiten, Präsenzphase vorbereiten, und das ist alles nebenberuflich. Ich arbeite Vollzeit und ich sehe schon, dass mit dem Portfolio, das wird ein bisschen schwierig für mich werden. Das ist toll, um die Entwicklungsfortschritte zu dokumentieren, an sich nicht schlecht, aber ich bin gespannt, da habe ich so ein bisschen eine Befürchtung oder Sorgen, dass ich das alles bis zum Schluss hin bekommen werde. Aber gut, das ist so die einzige Sache, wo ich so ein bisschen Bedenken haben, aber ansonsten ist das schon sehr gut.“ (ANEW13)

Die vielen Äußerungen zur heimischen Arbeit lassen sich letztendlich alle zum Zeitproblem subsumieren: Zumindest nach ihrer eigenen Aussage haben die Teilnehmer wesentlich knappere Zeitressourcen für die Weiterbildung als es die Universität verlangt. Allerdings sieht die Mehrheit der Teilnehmer mögliche Defizite des Selbststudiums bei sich selbst:

„Ja und das Selbststudium, das ist ja, das liegt ja an einem selbst, wie intensiv ich es mache, ob ich es ernst nehme oder nicht. Aber, für mich, ist das ein Stück selbst weit Motivation, auch wenn ich es nicht immer hinkriege, aber ich, es ist einfach die Kombination aus allen Dreien auch wichtig. Um auch jedem Lerntyp ein Stückweit gerecht zu werden. Das ist eigentlich so, ja.“ (BRTE18)

5.3 *E-Learning*

Dokumente werden auf der Universitäts-online-Plattform StudIP bereitgestellt. Die Teilnehmer laden sich regelmäßig das Material runter. Außer durch die bewussten Technikskeptiker bzw. Technikverweigerer besteht prinzipielle Offenheit gegenüber dieser

Mediennutzung. Dies erstaunt angesichts der Berufsauswahl der Menschen: Gartenbau, Pflege- und Erziehungsberufe sind ja auch persönliche Entscheidung für die Arbeit mit Menschen.

Fortgeschrittene E-Learning-Tools (z.B. MOOCs) wurden in beiden betrachteten Studiengängen nicht eingesetzt. Einzelstimmen äußern Interesse daran. Nicht eindeutig sind die Aussagen, welche Teile der Weiterbildung dadurch substituiert werden sollen: Präsenzphasen werden als der Kern des Studiums angesehen; stets wird über die geringe Zeit für heimische Aufgaben geklagt. Eine offene Frage ist, ob zuhause bei allen Teilnehmern überhaupt geeignete Arbeitsplätze vorhanden sind, um neuere E-Learning-Tools anzuwenden.

5.4 Kombination der Studienformate

Teilnehmer äußerten sich auch zur Kombination der Studienformate in ihren Zertifikatskursen. Aufgrund mangelnder Kenntnis von Alternativen äußerte sich die Mehrheit der Teilnehmer eher positiv, wobei die kritischere Haltung der Teilnehmer mit Hochschulsozialisation auffällt. Die Gewichtung von Präsenzphasen und Selbstlernformen erfolgt auch bei der positiver Bewertung durch externe Gründe – konkret: Zeitknappheit.

„Also es ist schon angenehm. Ich kann jetzt natürlich sagen, dass wenn man das Fach dann durchgeackert hat, das wäre schön, wenn man danach nochmal so eine Gesprächsrunde hat, würde dann aber im selben Atemzug sagen: bitte nicht noch mehr Präsenztermine, weil dann der Urlaub flöten geht. Es ist ein schmaler Grat, ich glaube, ich bin eher, derjenige, der tendiert mehr zuhause Selbststudium betreibt, der halt eben auch die Ruhe mag und mir das einteilen mag. Was halt so, dadurch das ich selbst aus dem Studium komme, manchmal so ein bisschen im Wunsch, man könnte mal so ein bisschen reflektieren, weil ja die Präsenzphase, das ist ja dann praktisch komplett neu und erst durch das Arbeiten später entstehen, jedenfalls bei mir so Fragen. Aber das ist nicht unbedingt der Wunsch nach mehr Präsenz“ (UMTA24)

„ [...] ich bin damit zufrieden mit der Kombination. Weil es eben mehr Zeit irgendwie vor Ort zuzubringen wäre nicht möglich. Also es ist berufsbegleitend einfach gar nicht möglich. Dadurch dass es sich eben über zwei Jahre erstreckt, kann man also ist für mich die Zeit nebenbei in der Regel leistbar. Natürlich nicht immer, weil das ist einfach wenn man Familie und Beruf hat ergibt sich da eben der heiße Phasen zwischendurch wo man eben kaum Luft für etwas anderes nebenbei noch hat. Und ansonsten gefällt mir die Kombination sehr gut weil es eben eine qualitativ hochwertige Fortbildung in dem Ausmaß, also mit der Masse an Informationen und so überhaupt erst möglich macht. Für mich, anders wäre das gar nicht möglich.“ (HAHA02)

Von vielen Teilnehmern insbesondere der Gartentherapie wird dabei die bessere inhaltliche Verzahnung von Selbststudium und Ausrichtung der Präsenz als Reflexion des Gelernten gefordert.

6. Konkrete Empfehlungen

Eindeutige didaktische Empfehlungen können aus der Teilnehmerbefragung schwer abgeleitet werden, da die didaktische Performanz nicht erfasst wurde. Die Urteile der Teilnehmer beruhen auf der Diskrepanzerfahrung zwischen Erwartung und Erleben: Die beiden Stellschrauben sind somit die geweckten Erwartungen im Vorfeld sowie die Durchführung. Folgend seien neun Folgerungen genannt.

6.1 Rahmensetzung

a) **Transparenz:** Eventuell gilt das Transparenzgebot in einem höheren Maße als in einem „normalen“ Präsenzstudiengang, da die Erwartungen an die Weiterbildung im Vorfeld mit anderen Lebensumständen abgewogen werden. Unklarheiten und vor allem falsche Erwartungen führen zwangsweise zu Enttäuschungen. Angesichts der Studienformate und Prüfungsformen sollten eher wenige Möglichkeiten klar formuliert werden als eine verwirrende Vielfalt (die ja dann doch nicht ausgeschöpft wird)

b) **Messen am Umfeld:** Die Wissenschaftliche Weiterbildung befindet sich in der Zwitterstellung zwischen dem Anspruch eines (Bildungs-)studiengangs und anderen Angeboten auf dem Weiterbildungsmarkt. Auch bei Wahrung des wissenschaftlichen Anspruchs (in Art und Inhalt der Lehre sowie Dozentenauswahl) empfiehlt sich ein Messen an Art und Umfang anderer Weiterbildung, da diese den Erwartungs- und Planungsmaßstab der potentiellen Teilnehmer definieren.

c) **Klarheit bei der fachlichen Auswahl:** Es führt zu Konflikten, wenn die Erwartungen der Teilnehmer bezüglich des Studienziels enttäuscht werden. Die Weiterbildung muss dabei eine klare Ausrichtung auf ein beruflich oder wissenschaftliche relevantes Ziel verfolgen. Abschlusszertifizierungen müssen diesem Ziel und dem Umfang der Arbeit (im Vergleich) angemessen sein.

6.2 Durchführung der Präsenzveranstaltungen

d) **Auswahl der Dozenten:** Da insbesondere das Lehr-Feedback sich nur begrenzt skalieren lässt, ist stets der einzelne Dozent gefragt. Letztendlich ist es der individuelle Lehrstil eines Dozenten, der bestimmt, in welcher Form ein Stoff erarbeitet wird. Der Leitgedanke des Seminars, stets offene Frage zu stellen, gilt auch in der Wissenschaftlichen Weiterbildung.

e) **Abstimmung des Curriculums:** Unklarheiten des Stoffs, Widersprüche und Redundanzen der Dozenten werden kritisch beurteilt. Der Lehrstoff sollte nicht nur in den Modulhandbüchern eingegrenzt werden, sondern auch zwischen den Dozenten transparent abgesprochen werden.

f) **Interaktiver Austausch:** Neben der steten Organisations- und Beratungsarbeit des Studienteams ermöglichen erst Reflexionsphasen und Intervisionsgruppen das gegenseitige Lernen der Teilnehmer. Nicht die Bereitstellung technischer Infrastruktur (Chat) ermöglicht diesen Austausch, sondern die Bewusstmachung der Möglichkeiten und gegenseitiges Vertrauen bei einer Einführungsveranstaltung.

6.3 Fern- und Selbststudiumsphase

g) **Klare Kommunikation:** Der Unmut angesichts der organisierten Selbststudienphasen liegt vor allem am unerwartet hohen Arbeitsaufwand (Lerntagebücher). Es empfiehlt sich eine klare Kommunikation der Anforderungen sowie eine Begrenzung der Aufgaben.

h) **Intensive Betreuung der Online-Hilfsstellungen:** Die Unterstützung durch digitale Medien wird angenommen. Es wird aber Aktualität erwartet, so dass es einer konsequenten Pflege bzgl. der Vor- und Nachbereitungsdokumente bedarf.

i) Es ist nicht grundsätzlich von Eigenstudium auszugehen: Angesichts der Belastungen von Familie und Beruf arbeiten viele Teilnehmer nicht über Präsenzveranstaltungen und Pflicht-Hausaufgaben hinaus; in gewisser Weise gilt es für die Dozenten, diesen Modus zu akzeptieren, zugleich aber Anregung zum Weiterdenken und -lesen zu geben.