



Expertise des DIE für das Arbeitspaket 2.2 im Projekt KOSMOS – Konstruktion und Organisation eines Studi- ums in offenen Systemen: Qualitätsentwicklung im Pro- jekt

Projektleitung: Dr. Marion Fleige (Leitung)

wissenschaftliche Bearbeitung: Dr. Veronika Zimmer

Mitarbeit Videoaufnahme und Videoanalyse: Dr. Inga Specht

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.
Heinemannstraße 12-14
53175 Bonn
<http://www.die-bonn.de>

Bonn, 31. März 2015

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	2
0. Beschreibung des Projekts und seines Gegenstandes	4
1. Videoanalyse	9
1.1 Qualitätskriterium für die Studienleistungen.....	10
1.2 Qualitätskriterien für das Angebot: Lernkulturen und Organisationskulturen wissenschaftlicher Weiterbildung.....	12
2. Literaturrecherche.....	21
2.1 Standardisierte Leistungs- und Qualitätskriterien.....	21
2.2 Qualitätskriterien für das Angebot.....	29
3. Interviewauswertung	36
3.1 Qualität studentischer Leistungen in der Selbstbewertung.....	37
3.2 Qualitätskriterien für das Angebot.....	40
3.3 Nutzensvorstellungen der Studierenden.....	45
3.4 Berufsbiographische Bedeutung des Studiums	46
4. Fazit.....	49
5. Literatur.....	54

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erkenntnisinteresse der Untersuchung (Fleige & Zimmer 2014, S. 3)..	4
Abbildung 2: Analyseansätze für pädagogische Videoanalysen (Herrle, Dinkelaker, Nolda & Kade 2014, S. 34).	11
Abbildung 3: Bewertungsraster (Härterich, 2008).....	24
Abbildung 4: Bewertungsschema für schriftliche Arbeiten (Center for Teaching and Learning, 2013a, S. 1)	25
Abbildung 5: Kriterien zur Bewertung von Diplomarbeiten (Universität Koblenz/Landau 2008).....	27
Abbildung 6: Raster für standardisierte Leistungs- und Qualitätskriterien (Eigene Darstellung in Anlehnung an die vorgestellten Raster)	29
Abbildung 7: Qualitätsbereiche und Kriterien (Arnold & Wieckenberg, 1999, S. 4) ..	33
Abbildung 8: Erwartungen von deutschen Hochschulen und Unternehmen (Arnold, Wetzel & Dobman, 2014, S. 82).....	35
Abbildung 9: Analyseebenen der Studiengangsevaluation (Hanf, 2014, S. 146)	35

Abbildung 10: Aspekte des Studienerfolgs im Verständnis der Studierenden (eigene Darstellung)38

Abbildung 11: Qualitätskriterien für das Angebot (eigene Darstellung).....41

0. Beschreibung des Projekts und seines Gegenstandes

Ziel des Werkauftrags des DIE ist es, die **Untersuchung von Qualitätsfaktoren des berufsbegleitenden Studiums** als Teilbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu operationalisieren und zu einem **Konzept von Qualitätsmanagement mit Bezug zur Spezifik einer „Offenen Hochschule“** im Projekt Kosmos zusammenzuführen. Grundlage dafür sind **Literaturrecherchen und eine eigene explorative, deskriptive Studie** (vgl. Fleige & Zimmer 2014, S. 1).

Wir adressieren dabei „Qualität“ zum einen auf der Ebene 1) der **Qualität des Angebots eines weiterbildenden Studiengangs** (*Studierbarkeit, Lernkulturen Organisationskulturen*), zum anderen auf der Ebene 2) der **Qualität der Studienleistungen**, d.h. in der Untersuchung sollen auch die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten bei den Studienleistungen von Studierenden mit einem Hochschulabschluss und von Studierenden mit einem Hochschulabschluss und einem zusätzlichen Berufsabschluss herausgearbeitet werden (vgl. ebd.). Das folgende Schema fasst drei **wesentliche Erkenntnisinteressen** der Untersuchung zusammen und ordnet ihnen Perspektiven und Methoden aus den Leistungspaketen 1 und 2 des Werkvertrags zu:

Erkenntnis-Interesse	1) Qualitätskriterien für studentische Leistungen	2) Qualitätskriterien für das Studienangebot (Studierbarkeit, Lernkulturen Organisationskulturen)	3) Öffnung der Fragestellung für die Teilnehmer/inn/enforschung im Bereich der offenen Hochschule
Kategorien/Methoden	Beurteilung der eigenen Studienleistungen durch die Teilnehmenden (Interviews, LP 2) Beteiligungsleistungen im Seminar (Videoanalyse, LP 1) vorgängige Lernerfahrungen und berufsbiographische Entwicklungsperspektiven (berufsbiographische Bedeutung des Studiums, Nutzen, Studienerfolg) (Interviews, LP 2) Raster zur Bewertung von Studienleistungen (Zusammenführung standardisierter Leistungskriterien aus der Literatur)	Zufriedenheit mit dem Studium und seiner Studierbarkeit (Interviews, LP 2) Interaktionsformen im Seminar (Lernkulturen, Organisationskulturen) (Videoanalyse, LP 1)	berufsbiographische Entwicklungsperspektiven (berufsbiographische Bedeutung des Studiums, Nutzen, Studienerfolg) (Interviews, LP 2)

Abbildung 1: Erkenntnisinteresse der Untersuchung (Fleige & Zimmer 2014, S. 3)

Der empirische Teil der Untersuchung erfolgt im **berufsbegleitenden Masterstudienangebot Umwelt & Bildung der Universität Rostock**. Der bereits seit einiger

Zeit bestehende und seit 2006 akkreditierte Studiengang ordnet sich in die Aktivitäten der Universität im Rahmen der *UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) ein und „soll den Studierenden die notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten vermitteln, die sie für die professionelle Konzeption, Gestaltung und Durchführung von Angeboten im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung benötigen“ (Universität Rostock 2008c, S. 2). Weiter heißt es in der hier zitierten Studienordnung zu den Zielstellungen und potentiellen Nutzungsformen des Studiengangs: „Die Fernstudierenden sollen befähigt werden, nachhaltige Regionalkonzepte entwickeln zu können, die vielen Menschen die Möglichkeit eröffnen, sich an der Gestaltung einer zukunftsfähigen Entwicklung zu beteiligen. Das weiterbildende Fernstudium Umwelt & Bildung bietet den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit, sich entweder in einzelnen Modulen zu qualifizieren oder das gesamte Studium zu durchlaufen, um Fachkompetenz auf einer breiten Basis zu erwerben.“ (ebd., S. 2)

Der viersemestrige Studiengang ist ein vertiefender, anwendungsorientierter Master, der zu einem weiteren berufsqualifizierenden Abschluss führt. Zugangsvoraussetzung ist ein abgeschlossenes Hochschulstudium. Zur Umsetzung der genannten Zielstellungen des Studiengangs werden unterschiedliche Lehr- und Lernformen miteinander verbunden: Selbststudium, Präsenzveranstaltungen, gelenkte Selbststudienphasen¹, netzbasierte Kommunikation² und ähnliches.

Der **Nutzen** des Studiums für die Studierenden – eine antizipierte Verwertung von Lernergebnissen und deren mutmaßlicher Wert für den weiteren Lebenslauf – wird von der Universität Rostock folgendermaßen antizipiert bzw. in den Werbematerialien ausgeschrieben (vgl. zur steigenden Bedeutung von Nutzenorientierungen in Ankündigungstexten Fleige 2011a; 2013; 2015 i.E.):

- „Sie studieren neben dem Beruf, in der Elternzeit oder neben anderen Verpflichtungen
- Sie können mit dem Masterabschluss nach nur vier Semestern beruflich neu planen
- Sie bestimmen Ihre Lernzeit, das Lerntempo und den Lernort

¹ Dieses Setting wird in den Studiendokumenten folgendermaßen erläutert: „In der gelenkten Selbststudienphase haben die Fernstudenten die Möglichkeit in einer virtuellen Lernumgebung mittels einer Lernplattform in Gruppen zu arbeiten sowie aktuelle und weiterführende Informationen zu Studieninhalten zu erhalten.“ (Universität Rostock 2008c, S. 4)

² Dieses Setting wird in den Studiendokumenten folgendermaßen erläutert: „Als netzbasierte Kommunikation wird hier die gemeinsame Auseinandersetzung der Studierenden mit den Inhalten des Studiums verstanden. Für diesen Zweck wird die Lernplattform der Universität Rostock genutzt, die notwendige Funktionen bereitstellt.“ (Universität Rostock 2008c, S. 4)

- Sie arbeiten an Beispielen aus Ihrer Berufspraxis und können Gelerntes direkt im Beruf umsetzen
- Sie profitieren vom interdisziplinären Austausch mit Ihren Kommilitonen“. (<http://www.weiterbildung.uni-rostock.de/master-studiengaenge/umweltbildung/>)

Die Studierenden, die an diesem Studiengang teilnehmen, sind im Wesentlichen folgenden zwei Gruppen zugehörig:

- Studierende mit einem Hochschulabschluss,
- Studierende mit einem Hochschulabschluss und einem zusätzlichen Berufsabschluss.

Aus forschungsethischen Gründen und aus Gründen des Feldzugangs wurde für die empirische Untersuchung das Modul 5 („Qualitätsentwicklung, Evaluation, Umweltbildungsmanagement“) ausgewählt.

Beschreibung der Leistungspakete des Forschungsprojekts

Das Forschungsprojekt untergliedert sich in folgende Leistungspakete:

Leistungspaket 1: Videoanalysen

Beschreibung der Lernkulturen in Lehrveranstaltungen (vgl. Fleige 2011b) mit Bezug zu Beteiligung und zu Beteiligungsleistungen der Studierenden (Beschreibung des Ist-Standes sowie Erarbeitung von Qualitätskriterien für studentische Leistungen)

Beschreibung der Interaktionsformen und deren Rahmungen durch die Wissensniveaus und die Normenstruktur bzw. Organisationskulturen der Institution

Im Leistungspaket 1 werden die Beiträge/Leistungen der Studierenden und Lernkulturen in einer exemplarischen Lehrveranstaltung des berufsbegleitenden Masterstudiengangs Umwelt & Bildung untersucht.

Die Beschreibung erfolgt auf Basis einer sequenziellen und exemplarischen Videoanalyse (vgl. Digel, Goeze & Schrader 2012; Robak 2000; Herrle 2013) in einer Veranstaltung (2SWS) des Masterstudiengangs Umwelt & Bildung und hat aus Gründen der Handhabbarkeit der Datenmenge in diesem begrenzten Projekt einen Umfang von 20 Minuten. Die Videoaufnahmen (Auswertungsmaterial 20 Minuten) werden sequenziell und exemplarisch ausgewertet, um die *Qualität der Studienleis-*

tungen der Studierenden zu beschreiben. Dabei werden folgende Beobachtungskriterien einbezogen:

- quantitative Partizipation der Studierenden am Unterrichtsgespräch,
- Bezugnahme auf Lehrinhalte und Diskussionsbeiträge,
- Abstraktionsgrade und Detailwissen der Studierenden,
- Interaktionsformen und Interaktionsstile zwischen den Studierenden und zwischen Studierenden und Lehrenden.

Die Videoanalyse wird im Rahmen einer Beschreibung der Lernkulturen dokumentiert. Diese theoretisch verdichtende Beschreibung folgt den Instrumenten von Lernkulturanalysen nach Fleige (2011b), bei denen auch die *Interaktionsformen und deren Rahmungen durch die Wissensniveaus und die Normenstruktur bzw. Organisationskulturen der Institution* bzw. des Trägers eine besondere Rolle spielen, so dass hier ein weitergehender Erkenntnisgewinn zur Art und Gestaltung der Lehr-Lern-Formen erzeugt werden kann. Ziel ist die Beschreibung von *Qualitätskategorien für das Angebot und seine Lernkulturen*. Es werden aber nicht explizit die didaktischen Leistungen und Kompetenzen der oder des Lehrenden analysiert oder evaluiert.

Teil des Leistungspaketes ist die Entwicklung zweier Analyse- und Interpretationsraster im Rahmen eines deduktiven und induktiven Vorgehens:

1. Qualitätskriterium für die Studienleistungen: Beteiligungsleistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Seiten von Studierenden mit einem Hochschulabschluss und Studierenden mit einem Hochschulabschluss und einem zusätzlichen Berufsabschluss (LP 1)
2. Qualitätskriterien für das Angebot: Lernkulturen und Organisationskulturen wissenschaftlicher Weiterbildung (LP 1) (vgl. Fleige & Zimmer 2014, S. 5ff).

Leistungspaket 2: Interviews und standardisierte Leistungsbewertungsraster
Erarbeitung von Qualitätskriterien für studentische Leistungen zu deren Prüfung und
Optimierung auf der Basis von Interviews und von standardisierten Leistungsbewertungsinstrumenten

und

Erarbeitung von Qualitätskriterien für das Angebot und seiner Organisationskulturen
auf der Basis von Interviews

In diesem Leistungspaket erfolgt eine **Interviewstudie** (vgl. Dörner 2012) mit drei Studierenden mit einem Hochschulabschluss und drei Studierenden mit einem Hochschulabschluss und einem zusätzlichen Berufsabschluss (insgesamt 6 Interviews) im Masterstudiengang Umwelt & Bildung zur Ausdifferenzierung der Annahmen über *die Qualität der studentischen Leistungen* im Abgleich mit der *Zufriedenheit der Studierenden als Indikator für die Qualität des Angebots*. Die Interviews werden durchgeführt als problemzentrierte Interviews mit standardisierten und narrativen Anteilen (vgl. Witzel 2000; Fleige, Zimmer, Lücker & Thom 2014).

Die **standardisierten Interviewanteile** behandeln die

- *Leistungsqualität studentischer Leistungen (Beurteilung der eigenen Leistung im Studium)* sowie die
- *Zufriedenheit mit dem Studienangebot als Indikator für die Qualität des Angebots (Thema, Sozialform, Studierbarkeit: Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Zeitformen), Beratungsangebote)* (vgl. Fleige 2014; Wolter 2013).

Zu Punkt 1, der *Leistungsqualität der studentischen Leistungen* werden zusätzlich auf der Basis von vorliegenden Leistungsbeurteilungsinstrumenten aus Studiengängen an anderen Hochschulen und aus der Literatur **standardisierte Leistungs- und Qualitätskriterien (Raster)** für Studienleistungen zusammengeführt.

Darüber hinaus dienen im Rahmen der Interviews **hinzugefügte narrative Interviewanteile** dazu, *vorgängige Lernerfahrungen* und *berufsbiographische Entwicklungsperspektiven (berufsbiographische Bedeutung des Studiums, Nutzen, Studien-erfolg)* zu dokumentieren (vgl. Gnahs & Fleige 2014a,b; Fleige 2014) und für Fragen der Qualität der studentischen Leistungen und des Angebots auszuwerten (vgl. Fleige & Zimmer 2014, S. 7).

Die **Darstellung der Ergebnisse läuft auf Zusammenstellungen von Kriterien** für die Analyse und Interpretation von Qualität und von Teilnahme in der offenen Hochschule (im Text integriert, z.T. in Rastern zusammengeführt) zu:

- Qualitätskriterien für die Studienleistungen: Beteiligungsleistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Seiten von Studierenden mit einem Hochschulabschluss und von Studierenden mit einem Hochschulabschluss und einem zusätzlichen Berufsabschluss (LP 1),
- Qualitätskriterien für das Angebot: Lernkulturen und Organisationskulturen wissenschaftlicher Weiterbildung (LP 1),
- Standardisierte Leistungsqualität der studentischen Leistungen sowie Qualitätskriterien für das Angebot: Themen, Sozialformen, Studierbarkeit (Literaturrecherche und Interviewauswertung, LP 2),
- Nutzensvorstellungen von Studierenden berufs begleitender Masterstudiengänge (LP 2),
- Berufsbiographische Bedeutung des Studiums (LP 2).

Die Leistungspakete 3 und 4 des Projekts umfassen die Berichtslegung und die Vorstellung der wesentlichen Ergebnisse.

1. Videoanalyse

Im Leistungspaket 1 werden die Lernkulturen in Lehrveranstaltungen des berufs begleitenden Masterstudiengangs Umwelt & Bildung untersucht. Die Beschreibung erfolgt auf Basis einer sequenziellen und exemplarischen Videoanalyse (vgl. Digel, Goeze & Schrader 2012; Robak 2000; Herrle 2013) in einer Veranstaltung (2SWS) des Masterstudiengangs Umwelt & Bildung und hat aus Gründen der Handhabbarkeit der Datenmenge in diesem begrenzten Projekt einen Umfang von 20 Minuten.

Teil des Leistungspaketes ist die Entwicklung zweier Analyse- und Interpretationsraster im Rahmen eines deduktiven und induktiven Vorgehens:

1. Qualitätskriterien für die Studienleistungen: Beteiligungsleistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Seiten von Studierenden mit einem Hochschulabschluss und Studierenden mit einem Hochschulabschluss und einem zusätzlichen Berufsabschluss (LP 1) (Abschnitt 1.1),
2. Qualitätskriterien für das Angebot: Lernkulturen und Organisationskulturen wissenschaftlicher Weiterbildung (LP 1) (Abschnitt 1.2) (vgl. Fleige & Zimmer 2014, S. 5ff).

1.1 Qualitätskriterium für die Studienleistungen

Die Videoaufnahmen werden sequenziell und exemplarisch ausgewertet, um die *Qualität der Studienleistungen der Studierenden* zu beschreiben. Dabei werden folgende Beobachtungskriterien einbezogen:

- quantitative Partizipation der Studierenden am Unterrichtsgespräch,
- Bezugnahme auf Lehrinhalte und Diskussionsbeiträge,
- Abstraktionsgrade und Detailwissen der Studierenden,
- Interaktionsformen und Interaktionsstile zwischen den Studierenden und zwischen Studierenden und Lehrenden (vgl. Fleige & Zimmer 2014, S. 5).

Die Datenerhebung fand in einer Blockveranstaltung des Masterstudiengangs Umwelt & Bildung statt, wobei die ersten neunzig Minuten aufgenommen wurden. Vorab wurde die Genehmigung zur audiovisuellen Aufzeichnung von den Studierenden und dem Dozenten eingeholt. Alle beteiligten Personen wurden vor der Aufnahme um Erlaubnis gebeten. Zudem haben die Studierenden eine Datenschutzvereinbarung unterschrieben, in der sie die Verwendung der Daten und des Materials zu wissenschaftlichen Zwecken unter der vollen Anonymität einwilligen. Für das möglichst vollständige Abbilden der Seminarsituation wurden die Aufnahmen mit drei Kameras von unterschiedlichen Standorten im Seminarraum aus vorgenommen: links vorne, rechts vorne, links hinten. Dieses Vorgehen wird in der erwachsenenpädagogischen Methodenliteratur zu Videoanalysen empfohlen: „Das Erfasste ist abhängig von der Position, die die aufnehmende Kamera eingenommen bzw. von den Schwenks, die der Kameramann bzw. die Kamerafrau ausgeführt hat. Film- und Videoaufnahmen erfassen Sichtbares, können also keine Informationen über die Intentionen und Befindlichkeiten der Beteiligten geben.“ (Nolda 2007, S. 482). Um die Störung durch die Beobachter/innen möglichst gering zu halten, wurden die Kameras aufgestellt und die Beobachterinnen nahmen den Platz in der hinteren Reihe des Raumes ein, also möglichst weit vom Geschehen und den Beteiligten entfernt.

Als Analyseansatz wurde die Segmentierungsanalyse gewählt. Mit diesem Verfahren werden Gleichlaufendes und Wechselndes im Interaktionsablauf gesucht und dokumentiert, um eine Kursveranstaltung als Abfolge unterschiedlicher Segmente beschreiben zu können (vgl. Erickson 1992). Zunächst erfolgt eine Grobgliederung. Dabei wird das Video „in beschleunigter Geschwindigkeit [angeschaut] und auf Haltungs-/Positionsveränderungen anwesender Personen [geachtet], die auf grundlegende Veränderungen im Interaktionsgeschehen hinweisen.“ (Herrle, Dinkelaker, Nolda & Kade 2014, S. 33). Danach werden Details analysiert. Dabei konnte im

Rahmen des vorliegenden Projektes aufgrund der zur Verfügung stehenden Zeit und der zur Verfügung stehenden Ressourcen nur exemplarisch vorgegangen werden.

	Überblick über die Gesamtordnung	Rekonstruktion der Relationen zwischen einzelnen Interaktionselementen
Sequentielle Strukturen	Segmentierungsanalyse	Sequenzanalyse
Simultane Strukturen	Konfigurationsanalyse	Konstellationsanalyse

Abbildung 2: Analyseansätze für pädagogische Videoanalysen (Herrle, Dinkelaker, Nolda & Kade 2014, S. 34).

Beschreibung und Auswertung der Segmente (exemplarisch für die ersten zwanzig Minuten)

An dem Seminar nahmen 9 Studierende teil (alle weiblich). Der Dozent gab den Studierenden am Anfang des Seminars die Möglichkeit, das Thema des Seminars aus ihrer Sicht und aufbauend auf ihre bisherigen Erfahrungen darzustellen bzw. zu diskutieren. Dabei wurden die Studierenden auch aufgefordert, ihre Plätze zu verlassen und sich zum Gegenstand des Themas nach thematischer Nähe zu platzieren. Die Studierenden nahmen die gegebene Möglichkeit, sich und ihren bisherigen Berufsweg vorzustellen, an. Die Nachfragen zu den einzelnen Äußerungen kamen in dieser Vorstellungsrunde vom Dozenten. Die Studierenden beschränkten sich auf ihre Vorstellung, die deutlich zeigte, dass sie sich mit dem Thema des Seminars bereits in ihrem beruflichen Umfeld auseinandergesetzt hatten und vom Seminar vertiefende Einblicke erwarteten. Die durchschnittliche Vorstellung dauerte etwa eine Minute. Die Erfahrungen bzw. Erwartungen der Studierenden wurden vom Dozenten aufgegriffen.

Im weiteren Verlauf des Seminars waren die Studierenden ebenfalls zur Partizipation an bzw. Diskussion zum Seminarthema aufgefordert. Dabei standen Fragen der Studierenden zum Seminarthema – in Verbindung mit ihrem Berufsleben – im Vordergrund. Es wurde deutlich, dass die Fragen zum Thema sich sehr eng am jeweiligen beruflichen Hintergrund der Fragerin orientieren. Während sich im Vorstellungsegment die Interaktion zwischen Studierenden und Dozenten auf die Frage-Antwort-Form beschränkte, wurde diese schon im zweiten Segment durch die Bereitschaft der Studierenden zur Diskussion aufgebrochen.

Im zweiten und dritten Segment beteiligen sich die Studierenden selbständig an der Diskussion, das bedeutet vor allem, dass die Studierenden ihr Detailwissen in die Diskussion ohne eine Aufforderung von der Seite des Dozenten einbringen. Die

Aussagen der Mitdiskutant/inn/en werden aufmerksam verfolgt und kommentiert. Dabei wurde der Eindruck erweckt, dass sich Studierende mit und ohne Berufsabschluss etwa gleich stark an der Diskussion beteiligten, wobei allerdings aus Datenschutzgründen keine einheitlichen Zuordnungen der Teilnehmenden zu den Studienabschlüssen in der Videoanalyse vorgenommen werden konnten.

1.2 Qualitätskriterien für das Angebot: Lernkulturen und Organisationskulturen wissenschaftlicher Weiterbildung

Die Videoanalyse wird auch im Rahmen einer Beschreibung der Lernkulturen dokumentiert. Diese theoretisch verdichtende Beschreibung folgt den Instrumenten von Lernkulturanalysen nach Fleige (2011b), bei denen auch die *Interaktionsformen und deren Rahmungen durch die Wissensniveaus und die Normenstruktur bzw. Organisationskulturen der Institution* bzw. des Trägers eine besondere Rolle spielen, so dass hier ein weitergehender Erkenntnisgewinn zur Art und Gestaltung der Lehr-Lern-Formen erzeugt werden kann. Ziel ist die Beschreibung von *Qualitätskategorien für das Angebot und seine Lernkulturen*. Unter „Lernkulturen“ verstehen wir dabei in diesem Projekt die „Kulturen des Lehrens und Lernens, Planens, Disponierens und Partizipierens in Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Modus institutionalformenspezifischer Praktiken, Deutungsmuster, Werte/Normen, Interaktionen/Rituale und Beziehungsstrukturen. Lernkulturen werden professionell pädagogisch gestaltet und individuell rekonstruiert, ausgehandelt und gesteuert. Lernkulturen haben einen gesellschaftlich-kulturellen Kontext“ (Fleige 2011b, S. 15).

Im Folgenden werden also nicht explizit bzw. direkt die didaktischen Leistungen und Kompetenzen der oder des Lehrenden oder der Lernenden analysiert oder evaluiert. Vielmehr geht es darum, Settings, Praktiken, Interaktionen/Rituale, Beziehungen und Atmosphären des Lehrens und Lernens in diesem speziellen Studienangebot der wissenschaftlichen Weiterbildung zu beschreiben. Diese Aspekte beschreiben wir im Folgenden zunächst interpretativ mit Blick auf die ausgewählten Segmente im Ganzen und schließen dann eine Detailanalyse zu den Interaktionen an.

Beschreibung und Auswertung der Lernkulturen im Überblick

Das Seminarthema der untersuchten Präsenzveranstaltung umfasst folgende Punkte:

- Kriterien für gute Weiterbildung, inkl. BNE,
- Methoden zur Messung von Qualität,

- Vergleiche von gängigen QM-Verfahren.

Vor dem Seminar stellt der Dozent ausführliche Skripte (Studienmaterial) zur Verfügung. Die Studierenden begrüßen zwar die große Menge an Material gut, vermissen jedoch eine kurze Zusammenfassung zum Seminarthema. Die Studierenden erwarten zudem eine Ausarbeitung von bestimmten/spezifischen Aspekten, die sie in ihrem beruflichen Umfeld einsetzen können. Der Bezug bzw. der Zuschnitt des Themas auf den jeweiligen beruflichen Hintergrund der Teilnehmenden zieht sich durch alle Segmente.

Der Raum für das Seminar ist gut ausgestattet: Stühle, Tische, Dozententisch sowie ein Rednerpult, zudem Laptop und Beamer sind vorhanden. Der Dozent nutzt zwar den Laptop und Beamer für seine Präsentation, jedoch bleiben der Dozententisch und der Rednerpult unbeachtet. Das führt offenkundig zu einem Nähe- und Wohlgefühl und nimmt die Distanz zwischen dem Dozenten und den Studierenden. Im ersten Segment stellt der Dozent sich und den Seminarfahrplan vor.

Die Stühle für die Studierenden stehen in Reihen hintereinander. Die Studierenden sitzen in zwei Reihen, so dass bei einer Wortmeldung die Studierenden in der ersten Reihe von den anderen nicht angesehen werden können und diese sich für Wortmeldungen anderer Studierender umdrehen müssen. Dies erschwert wiederum die Kommunikation zwischen den Studierenden selbst und scheint zu einem gehäuf-ten Auftreten eines Dozenten-Studierenden-Dialoges zu führen.

Für die Begrüßung und Vorstellungsrunde versucht der Dozent, dieses Setting aufzubrechen bzw. aufzulockern, indem er die Studierenden nach vorne bittet, damit sie um das „Seminarthema“ herum „Platz nehmen“. Für diese Methode platziert der Dozent einen Stuhl im Seminarraum und gibt diesem die Bezeichnung „Seminarthema“. Die Studierenden verteilen sich daraufhin um den Stuhl bzw. um das „Seminarthema“ nach ihren Interessen sowie Vorerfahrungen. Die Studierenden stellen in diesem zweiten Segment einen berufsbiographischen Zugang zum Thema her und binden ihre Wortmeldungen inhaltlich an ihr berufliches Umfeld zurück. Bei der ersten Aktivität geht der Dozent auf jede Teilnehmerin ein. Auch im dritten Segment, in welchem es um Erwartungen und Fragen zum Seminarthema geht, spricht der Dozent alle Studierenden an. Erst im vierten Segment, in welchem der Dozent einen verfremdeten Einstieg zum Alltagsbezug herstellt – als Anker für den theoretischen Einstieg/Begriffserklärung/Konzeptvorstellung, hier mit Parallele zum Thema „Kochen“ –, melden die Studierenden sich selbst zu Wort. Dabei entstehen auch Diskussionen nicht nur zwischen dem Dozenten und den Studierenden, sondern auch zwischen den Studierenden. Auch in diesem Segment spielt der berufliche

Hintergrund eine besondere Rolle. Die Bereitschaft der Teilnehmenden, mitzudiskutieren, ist in diesem Segment hoch.

Im fünften Segment, in welchem das Seminarthema vom Dozenten vorgestellt wird, gibt der Lehrende eine Einführung, wie lange der theoretische Teil (sein Vortrag) dauern wird. Während des mit Powerpoint unterstützten Vortrags werden die Teilnehmenden immer wieder in die Diskussion einbezogen, teilweise erfolgt eine dialogische Entwicklung der Theorie. Der Dozent stellt oft Alltagsbezüge zu den Hintergründen der Studierenden her. Vor der Pause fasst der Dozent vorgestellte Inhalte und Diskussionsergebnisse zusammen.

Die Beobachtungen bei der Videoaufnahme lassen einige Aussagen mit Blick auf die Qualität der Unterstützung und Begleitung der Studierenden durch die Lehrenden im Rahmen der Präsenzveranstaltungen zu und unterstreichen dabei auch Einschätzungen der Studierenden zu diesem Punkt, die im Rahmen der Interviewstudie dieses Projektes (vgl. Abschnitt 3) dokumentiert sind. Hier kann zunächst der Blick auf das äußere Setting gerichtet werden:

- Der Raum sowie die Ausstattung werden vom Studienteam vorab zur Verfügung gestellt und überprüft. Die Mitarbeiter/innen des Studienteams sind vor Beginn des Präsenzseminars sowie in den Pausen anwesend und besprechen mit den Studierenden sowie dem Dozenten den Verlauf des Studiums bzw. des Seminars.
- Der Dozent setzt seit dem ersten Segment der Videoaufnahme das Seminarthema in Bezug zu Handlungsfeldern in der Praxis. Zudem stellt er bei der Einführung in das Seminarthema die Verbindungen zur Praxis und zum beruflichen Umfeld der Studierenden her, was für das berufsbegleitende Studium und die darin stattfindenden Lernprozesse von hoher Bedeutung zu sein scheint.

Diese Interpretationen sind jedoch nur auf die Beobachtungen vor der Videoaufnahme sowie auf die Videoanalyse selbst zurückzuführen. Welche Ansichten und Erfahrungen den Handlungen der Dozent/inn/en sowie des Studienteams zugrunde liegen, ist uns nicht bekannt, da es aufgrund des engen zeitlichen Rahmens im Projekt nicht möglich war, weitere Interviews mit den Lehrenden sowie mit den Mitarbeiter/innen des Studienganges zu führen. An dieser Stelle muss jedoch betont werden, dass die Ansprechpartner/innen des Forschungsteams auch im Vorfeld der Untersuchung alle angefragten Informationen schnell und umfassend zur Verfügung gestellt haben sowie das Forscherteam bei der Videoaufnahme unterstützt und betreut haben. Aus diesem Grund und auf der Grundlage der Interviewauswertung ist

davon auszugehen, dass die Mitarbeiter/innen des Studienganges der Untersuchung offen entgegengetreten sind und auch die Entwicklungsvorhaben im Projekt KOSMOS unterstützen.

Detailanalyse

Im Folgenden sollen einige Segmente der etwa neunzigminütigen Videoaufnahme detaillierter dargestellt und exemplarisch ausgewertet werden. Die Auswertung der Verläufe soll exemplarisch noch detailliertere Einblicke in die gestalteten und gelebten Lernkulturen im Studienangebot geben. Insgesamt werden 25 Materialminuten, aufgeteilt auf alle Segmente, analysiert.

Das erste Segment (0:00–06:07 Minuten) umfasst die Vorstellung des Dozenten. Zudem nutzt dieser diese Zeit, um den Seminarfahrplan sowie die Inhalte vorzustellen. In dieser kurzen Zeit gibt es keinen Raum für Dialoge bzw. Kommunikation zwischen dem Dozenten und den Studierenden. Aus diesem Grund wird dieses Segment hier nicht detaillierter ausgewertet.

Aus dem zweiten Segment werden die ersten fünf Minuten analysiert. Dieses Segment (06:10– 16:20 Minuten) nutzt der Dozent, um den eher starren Rahmen der Vortragssituation durchzubrechen, und bittet:

„vorweg würde ich Sie einfach bitten, hier, das ist das Thema Qualitätsmanagement, dieser Stuhl, und Sie positionieren sich um diesen Stuhl, symbolisch sozusagen, für Ihre Nähe zum Thema. ...also Sie können sehen, das ist eine ganz interessante Konstellation, bringt auch nochmal ein bisschen Bewegung. Ich frage Sie dann gleich warum sie da stehen und nicht da. Wollen Sie einfach, sie können sich lose im Raum verteilen.“

Nach der Aufstellung erfolgt eine direkte Ansprache der Studierenden, wie z. B. *„Ja Sie sind offensichtlich schon nahe dran, sich zu setzen. Dann sagen Sie mal kurz, warum Sie sich so nahe dran gestellt haben.“*

Die Studierenden beziehen ihre Antworten auf diese Frage direkt auf ihr berufliches Umfeld bzw. ihren berufliche Hintergrund und ihre Erfahrungen. An den folgenden wörtlichen Beiträgen zeigt sich beispielhaft die Bedeutung des Bezugs des Seminarthemas zum Beruf:

„Ich arbeite in der sozialen Arbeit mit dem Thema Qualitätsmanagement haben wir immer zu tun, wir haben auch versuchen auch bestimmte Standards, die einheitlich gelten, auch für andere Bereiche sozusagen zu entwickeln. Aber das kommt eher aus unserer Leitungsebene, die dann halt gewissen Aufgaben auch an uns überträgt.“

„Ich kann mich nicht richtig entscheiden ob ich mich sehr interessiere für das Thema oder nicht. Wir haben gerade eine Zertifizierung durch. Und befürchte aber, also es wurde eher, es wurde nicht der Nutzen gesehen sondern nur, ja, dass man dieses Schild am Eingang haben kann, weil es alle, und weil es gut aussieht, und ich weiß schon, dass da viel mehr geht, bin aber da auch bloß ein bisschen allein auf weiter Flur weil ganz viele sagen, ja, ist schon wieder eine Kuh die durchs Dorf getrieben wird, also das, ich bin gespannt, was alles möglich ist, und was es auch für einen praktischen Nutzen hat. Also nicht nur die Plakette eben, sondern, wo man ansetzen kann, damit es wirklich besser wird, und was man auch gut erklären kann. Nicht nur ich muss davon begeistert sein, ich muss es auch Kollegen gut erklären können.“

Diese Passagen aus der Videoaufnahme machen deutlich, dass die Studierenden das Thema des Seminars nicht nur interessant finden, sondern vielmehr auch bestimmte praktische Hinweise für ihr berufliches Umfeld und aktuelle berufliche Anforderungen erwarten.

Im dritten Segment (16:30–36:20) gibt der Dozent den Studierenden die Möglichkeit, sich vorzustellen und dies mit einer Frage zum Seminarthema zu verbinden. Für dieses Segment werden die ersten zehn Minuten ausgewertet.

Dozent: „Also warum Sie das machen, vielleicht so diese Art. Motivation. Gut, dann fangen wir da einfach mal an. ...Sie mögen bitte, das was Sie aufgeschrieben haben, kurz vorstellen, und versuchen das mit Ihrem Beruf, Studium, Motivationen, also so kleine.“

Der Dozent geht dabei bei der Vorstellung einer jeden Frage auf diese ein und erklärt, wie er diese in weiteren Verlauf des Seminars erläutern wird. Dabei bleibt jedoch die Kommunikation zwischen dem Dozenten und den Studierenden auf einen Frage-Antwort-Dialog begrenzt.

Studierende: „Ich habe mehrere Fragen aufgeschrieben. Erstmal eine ganz triviale. Ich würde gerne mal was zu den Elementen des Qualitätsmanagements hören. [...] Und dann gings weiter sozusagen zu meinem Auftrag. Wann genau ist Qualitätsmanagement nötig? In welchem Umfang und worauf sollte der Fokus gerichtet werden? Ich habe es vorhin erzählt, ich bin in der sozialen Arbeit tätig in der Jugendbildung (?) zurzeit, Und für uns war das von der Leitung eher so ein bisschen initiiert so Qualitätsmanagementaufgaben. Und für mich stellt sich so ein bisschen die Frage, so wie bei Kerstin, wie sie vorhin gesagt hat. Gibt es nicht auch was, was es so ein bisschen komprimierter macht. Das ist ein riesen Gebiet, was man sich schwierig in die alltägliche Arbeit, was sich da verbinden lässt.“

Dozent: „Das wird immer riesiger und dafür gibt es auch Gründe. Das sage ich Ihnen nachher, das sind dann diese systemkritischen Hinweise. Aber ansonsten auch, bei Ihnen ist mir das ganz kurz durch den Kopf geschossen, eigentlich ist das ja gut gemeint, wenn man einen ausführlichen Lehrbrief macht, weil das auch als Nachschlagwerk gilt. Aber so als Hinweis werde ich das jetzt gleich verarbeiten. Ich denke dass ich bei der Überarbeitung die ich jedes Jahr mache, immer eine Kompaktversion auf fünf Seiten oder so, für den schnellen Leser auf bunten Papier mache.“

Auch in diesem Segment setzen die Studierenden ihre Fragen in eine direkte Verbindung zu ihrem beruflichen Umfeld. Der Dozent geht im weiteren Verlauf nicht nur auf die inhaltlichen Punkte, sondern auch auf die kritischen Anmerkungen, wie z.B. zur Länge des Studienbriefes, ein. Eine aktive Kommunikation zwischen dem Dozenten und den Studierenden entsteht allerdings erst dann, wenn der Dozent die Studierenden dazu auffordert. Eigene Wortmeldungen der Studierenden sind in diesem Segment eher selten.

Das vierte Segment (36:30–44:30) enthält den Einstieg in das Thema. Auch hier beschränkt sich unsere Segmentanalyse auf die ersten fünf Minuten.

Dozent: *„Also bevor wir jetzt in die notwendigerweise Überblicksversion kommen, wo es dann auch über Begriffe usw. geht um die Historie dieser Fragestellung, wollte ich mit Ihnen nochmal so einen verfremdeten Einstieg machen. Also ich bin jemand der gerne kocht, und das ist denke ich mal bei einigen von Ihnen auch der Fall, und deswegen, und zumindest als Esser sind Sie auf jeden Fall involviert in Kochkünste Wie macht man ein gutes Gericht.“*

In diesem Segment verändert sich auch die Kommunikation zwischen dem Dozenten und den Studierenden. Die Diskussionen entstehen spontan, die Wortmeldungen der Studierenden kommen unaufgefordert.

Dozent: *„... wovon hängt das ab dass ein Gericht gut wird?“*

Studierende 2: *„Von der Erfahrung.“*

Dozent: *„Von der Erfahrung des Koches oder der Köchin?“*

Studierende 3: *„Von der Qualität der Zutaten.“*

Dozent: *„Ja, die Zutaten sind wichtig. Sie werden nachher die Analogieschlüsse, werden wir durchgehen.“*

Studierende 4: *„Die Motivation, Lust darauf was zuzubereiten.“*

Dozent: *„Ja, auch. Die personellen Aspekte die sie jetzt hier alle genannt haben.“*

Studierende 5: *„Gutes braucht Zeit. So ganz schnell geht es nicht.“*

Dozent: *„Man muss Muße zum Kochen haben. Das ist im Alltagsgeschäft in vielen Berufen leider nicht der Fall. Wenn Sie an Krankenschwester, Altenpfleger usw.. „*

Studierende 6: *„Das Rezept.“*

Dozent: *„Der Plan sozusagen.“*

Studierende 6: *„Plan, wann mache ich was.“*

Dozent: „Der Ablauf ist auch wichtig, wann wirft man was in die Pfanne. Nicht immer belanglos.“

Studierende 7: „Also wem das Essen schmeckt, wenn ich Spinat mache und der andere mag kein Spinat, dann kann das noch so gut gekocht sein.“

Dozent: „Ja, das ist ein ganz wichtiger Aspekt den die ansprechen. Der "Kunde" muss natürlich auch damit einverstanden sein.“

Auch in diesem Segment geht der Dozent auf die Antworten der Studierenden ein und setzt diese in Verbindung zum Seminarthema. Die Wortmeldungen der Studierenden erfolgen spontan und unaufgefordert. Dabei stellen die Studierenden auch die Rückfragen.

Im fünften Segment (44:30–1:12:20) geht der Dozent zum Vorstellen des Seminarthemas über und führt dieses als einen Vortrag ein, bei dem jedoch die Nachfragen jede Zeit gestellt werden können. Es werden auch hier ersten fünf Minuten des Segments ausgewertet.

Dozent: „Gut, dann kommen wir jetzt zu QM- „Light“ will ich noch nicht sagen, aber Kompakt. Also da müssen Sie jetzt durch die nächsten zehn Minuten sagen wir mal, das sind ja die Begrifflichkeiten mit denen Sie hantieren, mit denen sie auch konfrontiert werden. Sie sehen da jetzt im Grunde, fünf Begriffe. Qualitätsmanagement ist der Oberbegriff. Haben Sie eine Assoziation was Qualitätsmanagement sein könnte?“

Studierende 1: „...die Beobachtung, das Controlling der Qualität (?“

Dozent: „Ja, das ist ein Teil davon. Das sind also alle Maßnahmen die der Qualitätssicherung oder Qualitätsentwicklung dienen. [...]“

Studierende 2: „Ich fand das ganz toll, weil ich da vorher noch nie drüber nachgedacht hatte als ich im Skript gelesen habe. In der Sicherung, dass ich beim Status Quo verbleibe und nicht absinke und demnach den Status Quo verbessern kann, weiterentwickeln kann.“

Dozent: „Ja, das eine ist die offensivere Variante, die rechte. Und die linke ist eigentlich defensiv, man sagt wir haben jetzt ein Niveau und da wollen wir nicht drunter. Der Begriff der Qualitätssicherung ist eigentlich der traditionelle aus der Industrie. [...] So, dann gibt es hier noch zwei Begriffe, Controlling und Evaluation. Der eine klingt betriebswirtschaftlich, ist es auch. Und der andere ist mehr pädagogisch.“

Studierende 2: „[...] Ich frage mich gerade ob die Grafik nicht anders aussehen sollte. Sollte die Qualitätsentwicklung nicht auf die Qualitätssicherung aufbauen? Damit ich die Qualitätssicherung im Auge behalten kann?“

Dozent: „Das kann man machen, ich habe es eher so historisch gesehen. Dass ich sage links die Qualitätssicherung, weil sie der ältere Begriff ist, der wie gesagt, nicht in der Weiterbildung oder in der Bildung sondern in der Industrie, eigentlich so lange man denken kann, also bis in die frühen Phase der

Industrialisierung Gültigkeit hat. Und Qualitätsentwicklung ist sozusagen die neuere Entwicklung. Klar ist es so, dass Qualitätssicherung eine Grundlage ist, ich kann nur entwickeln, wenn ich vorher sichere. Ja, Controlling, Evaluation, Unterschied? Ein ganz banaler?“

Studierende 3: „Controlling ist niemand der zusieht, dass um Gottes Willen nicht mehr Geld ausgegeben wird mit dem Budget klar kommt. Und Evaluation der würde auch gerne anpassen, der gibt dann noch Geld aus.“

Dozent: „Ja, komme ich gleich drauf, das ist richtig.“

Studierende 3: „Auch die Überprüfung ob eben das was man sich vorgenommen hat, auch eingehalten wird und umgesetzt wird.“

Dozent: „Das ist Evaluation [...]“

Die Studierenden nutzen in diesem Segment die Gelegenheit der Nachfrage zum Seminarthema zunehmend intensiver, und statt eines Vortrages erfolgt schließlich eine Vorstellung des Seminarthemas mit den Diskussionen, die von den Studierenden zwischendurch eingeleitet werden. Bei der Fragestellung verweisen die Studierenden auch auf den Studienbrief, was nahelegt, dass sie sich mit dessen Hilfe auf das Seminar vorbereitet haben. Zudem setzen sich die Studierenden mit den Vortragsfolien auseinander und stellen direkt Fragen dazu.

Weitere Detail-Auswertungen des Interviewmaterials könnten sich vor dem Hintergrund der Überblicke- wie auch der Detailauswertungen der Videoanalyse darauf beziehen, inwieweit die Studierenden auch untereinander ins Gespräch kommen und die offenbar vertrauensvolle und lernunterstützende Seminaratmosphäre dies unterstützt. Aus einer solchen Analyse könnten dann Empfehlungen für eine Entwicklung von Lernkulturen für weiterbildende, berufsbegleitende Studiengänge an der Universität Rostock abgeleitet und noch stärker systematisch auf die Bedingung von Heterogenität in diesen Studiengängen bezogen werden. Dabei könnten auch folgende Aspekte noch stärker in die Analyse einbezogen werden, die ihm Rahmen der beiden Werkverträge des DIE vorgeschlagen wurden, aber mehr Zeit und Ressourcen benötigen würden: Bereitschaft zur Diskussion; Finden, Begründen und Durchhalten eigener Positionen; Bereitschaft zur Kontroverse; Aufmerksamkeit für Mitdiskutant/innen.

Bezug zum Aspekt der Einbettung von Lernkulturen in Organisationskulturen

Wie von Gnahs/Fleige (2014) im Rahmen des ersten Werkauftrags des DIE für das Projekt KOSMOS entwickelt, sind „im Prozess von Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement weitergehend folgende Punkte zu bedenken und einzulösen [...]:

- der Bezug auf verschiedene Ebenen professionelles pädagogisches Handeln und Organisationskulturen sowie unterschiedliche Qualitätsarten (Input-, Prozess-, Output- und Outcomequalität)
- die systemische und theoretische Behandlung von Weiterbildung an Universitäten als Rahmen des QM-Prozesses
- der Bezug zu Bildungsinteressen, -bedarfen und -bedürfnissen als Motor der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (wie überall sonst im Feld auch)
- der Einbezug von systematischer wissenschaftlicher, perspektivverschränkender Begleitforschung.“ (Gnahs/Fleige 2014).

Anzunehmen ist es somit auch, dass das Merkmal „berufsbegleitend“ auf und von allen Organisationsebenen des Studienganges unterstützt wird bzw. werden sollte. In einer vorliegenden empirischen Untersuchung zu den Sichtweisen von Hochschullehrer/innen und Verwaltungsmitarbeiter/innen an der Universität Rostock thematisieren die Interviewten jedoch ihre Sorge hinsichtlich eines Qualitätsverlustes wissenschaftlicher Bildung. In der Studie heißt es: „Aus Sicht der Befragten sei es aufgrund der kürzeren Studiendauer in Weiterbildungsstudiengängen schwierig, ein vergleichbares Niveau wie im grundständigen Studium anzubieten. Dies sei aus Sicht der Befragten insbesondere problematisch, weil die gleichen Masterabschlüsse vergeben werden“ (Büttner/Maaß/Nerdinger 2012, S. 31).

Vor diesem Hintergrund werden in der zitierten Studie Empfehlungen der befragten Hochschullehrer/innen zur Etablierung von LLL an den Universitäten zusammengefasst, die im Rahmen einer weiteren Qualitätsentwicklung für die weiterbildenden Studiengänge an der Universität Rostock noch weiter verfolgt werden könnten. Sie beziehen sich auf Infrastrukturen und sinnvolle Gruppengrößen für lebenslanges Lernen, auf die Flexibilität der Studienmodelle, auf Brücken- und Mentorenprogramme und auf die Breite der Zertifikatskurse.

Diese Anmerkungen zur Verbesserung der Angebotsqualität sind sicherlich im Sinne der Adressat/innen, berücksichtigen aber noch nicht den Punkt der systemischen und theoretischen Behandlung von Weiterbildung an Universitäten als Rahmen des QM-Prozesses (Punkt zwei in obiger Aufzählung von Gnahs/Fleige 2014). Diese wäre im weiteren Entwicklungsverlauf noch stärker zu verfolgen, wenn eine umfassende Entwicklung von Organisationskulturen als Rahmung von Lernkulturen angestrebt werden soll. Dabei wäre insbesondere an einer breiten Akzeptanz der weiterbildenden, insbesondere der berufsbegleitenden Studiengänge zu arbeiten, in dem Sinne, wie sie vom Studienteam bereits jetzt gelebt zu werden scheint.

2. Literaturrecherche

Die nun folgende Literaturrecherche bezieht sich auf das Leitungspaket 2 (vgl. Fleige & Zimmer 2014, S. 6):

Leistungspaket 2: standardisierte Leistungsbewertungsraster

- Erarbeitung von *Qualitätskriterien für studentische Leistungen* zu deren Prüfung und Optimierung auf der Basis von Interviews und von standardisierten Leistungsbewertungsinstrumenten
und
- Erarbeitung von *Qualitätskriterien für das Angebot und seiner Organisationskulturen* auf der Basis von Interviews

In diesem Abschnitt werden Aussagen zur potentiellen *Leistungsqualität der studentischen Leistungen* auf der Basis von vorliegenden Leistungsbeurteilungsinstrumenten aus Studiengängen an anderen Hochschulen und der Literatur getroffen (Abschnitt 2.1), so dass man zu **standardisierten Leistungs- und Qualitätskriterien (Raster)** für Studienleistungen kommen kann (Abschnitt 2.2). Darüber hinaus werden Qualitätskriterien für das Angebot aus der Literatur dargestellt.

2.1 Standardisierte Leistungs- und Qualitätskriterien

Eine Standardisierung der Studienleistungen in den berufsbegleitenden Studiengängen ist notwendig, um die Qualität zu sichern und diese u.a. mit den Masterstudiengängen im grundständigen Studium vergleichbar zu machen bzw. Zweifeln an der Leistungsqualität der Studierenden entgegenzuwirken.

Das Studium Umwelt & Bildung wird mit einer Masterarbeit abgeschlossen (vgl. Universität Rostock 2008a). Für diese bestehen bereits Kriterien:

In einem Informationsblatt der Universität Rostock „Informationen für die Studierenden des Weiterbildenden Fernstudiums Umwelt & Bildung“ werden die Hilfestellungen und Kriterien einer Masterarbeit ausführlich dargestellt. Die Masterarbeit wird dabei in den Studienverlauf eingeordnet, zusätzlich werden Wahl des Themas, Planung und Erstellung, der wissenschaftliche Charakter, Aufbau, formale Gestaltung und formale Aspekte beschrieben und erläutert. Die Modi der Beurteilung der schriftlichen Arbeit wird ebenfalls ausführlich beschrieben: „Der Betreuer und ein weiterer Gutachter lesen und beurteilen die Arbeit gemäß § 8 der Prüfungsordnung.“ (Universität Rostock 2008b, S. 11). Den Betreuer/inne/n wird empfohlen, „folgende **Kriterien bei der Einschätzung der Masterarbeit** zu berücksichtigen“ (ebd. S. 12):

- Gliederung: Logischer Aufbau, einzelne Kapitel sind entsprechend des Themas proportioniert;
- Theoretische Fundierung: Darstellung von aktuellen Konzepten und Modellen, Wissenschaftsbezug ist mit Quellenangaben, Bestimmung mehrdeutiger Begriffe werden bei ihrer Verwendung, „roter Faden“ erkennbar;
- Methodisches Vorgehen: klare und nachvollziehbare Darstellung der Fragestellungen (und Arbeitshypothesen), begründete Methodenwahl ist, nachvollziehbares methodische Vorgehen, angemessene Darstellung der Ergebnisse, Methodenkritik und Diskussion;
- Sprache und Verständlichkeit: klare und eindeutige Formulierungen, Verständlichkeit und Eindeutigkeit der Aussagen ist gegeben, Arbeit entspricht den Regeln der Rechtschreibung/Grammatik;
- Praxisrelevanz: angemessener Faktenbezug und eine Transferleistung zur Praxis;
- Argumentationsniveau: begründete Meinungsäußerungen. Die Praxisbezüge werden explizit hergestellt;
- Originalität der Arbeit: kreative und/oder innovative Arbeit (vgl. Universität Rostock 2008b, S. 12)

Diese Kriterien können mit Leistungskriterien anderer Studiengänge und Hochschulen abgeglichen werden, wenn es darum geht, Anhaltspunkte für eventuelle zukünftige Überarbeitungen der Kriterien zu erhalten. Im Folgenden wird das Ergebnis einer exemplarischen Recherche zu diesem Punkt dargestellt.

a) Die Universität Duisburg/Essen betont auf ihrer Internetseite ganz allgemein: „Kriterien der Beurteilung und Bewertung von Prüfungsleistungen haben eine wichtige strukturierende Funktion – für Sie als Lehrperson als auch für die Studierenden. Zunächst sollte die Beurteilung von Prüfungen von der Bewertung von Prüfungen getrennt werden. Die Beurteilung von Prüfungen bezieht sich auf die qualitativen Kriterien, die Sie für die Messung der Prüfungsleistungen als relevant erachten. Welche Kriterien dazu herangezogen werden, wird immer auch von den Lernergebnissen eines Moduls/einer Lehrveranstaltung mitgeprägt. Häufig sind diese Kriterien implizit schon in die Konstruktion von Prüfungsaufgaben eingeflossen. Es ist aber wichtig, die relevanten Kriterien auch explizit zu benennen und möglichst in verschiedene Niveaus der Leistungsanforderung zu differenzieren. Die Beurteilungskriterien sollten deshalb vor Durchführung einer Prüfung definiert sein und den Studie-

renden möglichst auch bekannt gemacht sein.“ (https://www.uni-due.de/zfh/lehrwerkstatt_bewerten3).

b) Prof. Dr. Christian Huber (Universität Köln) stellt in einer Präsentation Kriterien für gute Prüfungen (Klausur und mündliche Prüfung) vor (vgl. Huber 2012). Grundsätzlich wird zwischen inhaltlichen und formalen Kriterien unterschieden. Zu den inhaltlichen Kriterien gehören in dieser Systematik die Darstellung von Theorien und Modellen, die Verwendung von Fachsprache, der Einbezug von empirischen Befunden, der Praxistransfer sowie die Güte der Thesen. Zu den formalen Bewertungskriterien gehören die Vernetzung der Darstellungen, Argumentationsfähigkeit, kritische Distanz und Eloquenz der Darstellungen.

c) Univ.-Prof. Dr.-Ing. habil. Natalie Stranghöner (Uni/Duisburg) fasst Kriterien zur Bewertung von Diplom-, Bachelor- und Masterarbeiten nach einer Publikation von Prof. Klaus F. Lorenzen, Hochschule für angewandte Wissenschaft Hamburg (Lorenzen 2002) und einem Band zum Wissenschaftlichen Arbeiten von Professor Dr. Axel Bänsch (Bänsch 2003) zusammen. Danach wird die schriftliche Arbeit nach den inhaltlichen und formalen Kriterien bewertet. Die inhaltliche Bewertung beinhaltet folgende Punkte: Aufgabenstellung, thematische Eingrenzung, Literatur- und Materialbearbeitung, Methodik, Gliederung, Lösungsweg, Selbstständigkeit der Bearbeitung, Qualität der Ergebnisse. Formale Bewertung berücksichtigt Gliederung, Verzeichnisse, Zitierweise, Gestaltung und Inhalt, Sprache, Abgabe der Arbeit. (vgl. Stranghöner 2007).

d) Die FH Ludwigshafen stellt ihren Lehrenden folgendes Bewertungsraster zur Verfügung:

1	Anlage der Arbeit	Note:
	Themenkomplexität (äußerst hoch = 1/normal = ohne Bewertung)	
	Bearbeitungszeit (E=eingehalten/V=Verlängerung)	.
2	Problemstellung und Gliederung	
	Problemformulierung und -abgrenzung (völlig einsichtig/völlig unklar)	
	Logik der Gliederung (stets vorhanden/völlig verfehlt, normal = ohne Bewertung)	
3	Inhalte der Arbeit	
	Begrifflichkeiten wurden hinreichend abgegrenzt, definiert und angewendet (normal = ohne Bewertung)	

	Logik der Ausführungen („Roter Faden“ stets vorhanden/geht völlig verloren)	
	Themenbezug / Begründung der Ausführungen (stets vorhanden/völlig verfehlt, normal = ohne Bewertung)	
	Umfang der Abbildungen, Tabellen, Grafiken (erforderlich, überhaupt nicht erforderlich, normal = ohne Bewertung)	
	Inhalte der Anlage (einwandfrei - erforderlich / stark mangelbehaftet - überflüssig, normal = ohne Bewertung)	
4	Eigene Erkenntnisse	
	Eigene kreative / kritische Gedanken (in hohem Maße vorhanden/ überhaupt nicht vorhanden, normal = ohne Bewertung)	
	Erarbeitete Ergebnisse für die Praxis / Lösungsansätze (systematisch/ völlig unsystematisch)	
5	Literatur/Quellenmaterial	
	Umfang der zitierten Literatur (außergewöhnlich umfangreich / völlig unzureichend, normal = ohne Bewertung)	
	Aktualität der zitierten Literatur (äußerst aktuell/völlig veraltet, normal = ohne Bewertung)	
6	Formale Kriterien	
	Zitierweise/Quellenangaben (normal/mangelhaft: normal = ohne Bewertung)	
	Rechtschreibung/Zeichensetzung/Grammatik (normal/mangelhaft: normal = ohne Bewertung)	
	Sprachliche Ausdrucksfähigkeit (normal/mangelhaft: normal = ohne Bewertung)	
7	Gesamteindruck	
	Analyse des Themas, ggf. Beurteilung durch Unternehmen (umfassend / völlig unzureichend)	
8	Bewertung (gesamt)	

Abbildung 3: Bewertungsraster (Härterich, 2008)

e) Das Center for Teaching and Learning | CTL (DLE Studienservice und Lehrwesen) der Universität Wien bietet folgendes Schema zur Beurteilung von schriftlichen Arbeiten an:

Beurteilungsschema für schriftliche Arbeiten

Aspekt	Kriterien für maximale Punktzahl (Note 1)	Note 2	Note 3	Note 4	Note 5
Aufbau und Textorganisation (maximale Punktzahl: 30)	<ul style="list-style-type: none"> Der Aufbau der Arbeit ist klar, logisch nachvollziehbar und konsequent durchgehalten. Das Argument ist klar dargelegt. 	<ul style="list-style-type: none"> Der Aufbau der Arbeit ist klar, logisch nachvollziehbar und konsequent durchgehalten. Das Argument ist klar dargelegt. Einige Redundanzen sind vorhanden. 	<ul style="list-style-type: none"> Der Aufbau der Arbeit ist zumeist klar und logisch nachvollziehbar. Das Argument ist deutlich erkennbar. Es gibt Redundanzen und einige Argumentationslücken. 	<ul style="list-style-type: none"> Die wesentlichen Teile einer Arbeit sind vorhanden und ausgeführt. Es ist eine durchgängige Argumentation erkennbar. 	<ul style="list-style-type: none"> Es fehlen wesentliche Teile einer Arbeit. Ein Argument fehlt oder ist nicht nachvollziehbar dargelegt.
Form und Sprache (maximale Punktzahl: 20)	<ul style="list-style-type: none"> Gestaltungsrichtlinien sind eingehalten. Die Zitation ist einheitlich, ausreichend und entspricht den Zitationsregeln. Die Literatur- und Materialliste ist vollständig, aktuell und formal richtig. Keine Grammatik- und Rechtschreibfehler. 	<ul style="list-style-type: none"> Gestaltungsrichtlinien sind eingehalten. Die Zitation ist einheitlich, ausreichend und entspricht den Zitationsregeln. Die Literatur- und Materialliste ist im Großen und Ganzen vollständig, aktuell und formal richtig. Kaum Grammatik- und Rechtschreibfehler. 	<ul style="list-style-type: none"> Gestaltungsrichtlinien sind weitgehend eingehalten. Die Zitation ist nicht einheitlich, manchmal lückenhaft. Die Literatur- und Materialliste ist nicht vollständig, weist aber keine essentiellen Lücken auf. Einige, aber das Verständnis nicht erschwere Grammatik- und Rechtschreibfehler. 	<ul style="list-style-type: none"> Gestaltungsrichtlinien werden in einigen Teilen nicht eingehalten. Die Zitation ist lückenhaft und uneinheitlich. Die Literatur- und Materialliste weist beträchtliche Lücken auf. Eine größere Anzahl Grammatik- und Rechtschreibfehler, die manchmal das Verständnis erschweren. 	<ul style="list-style-type: none"> Gestaltungsrichtlinien werden in wesentlichen Aspekten nicht eingehalten. Die Zitation ist kaum oder nicht vorhanden. Die Literatur- und Materialliste weist sehr beträchtliche Lücken auf. Eine größere Anzahl Grammatik- und Rechtschreibfehler, die das Verständnis erschweren.
Inhalt (maximale Punktzahl: 50)	<ul style="list-style-type: none"> Thema, Ziel bzw. Fragestellung des Textes sind klar dargelegt, begründet und kontextualisiert. Die Argumentation ist schlüssig, originell und gut nachvollziehbar. 	<ul style="list-style-type: none"> Thema, Ziel bzw. Fragestellung des Textes sind im Großen und Ganzen klar dargelegt, begründet und kontextualisiert. Die Argumentation ist schlüssig und nachvollziehbar. 	<ul style="list-style-type: none"> Thema, Ziel bzw. Fragestellung des Textes sind ausreichend begründet und kontextualisiert. Die Argumentation ist meist schlüssig und nachvollziehbar. 	<ul style="list-style-type: none"> Thema, Ziel bzw. Fragestellung des Textes sind nur lückenhaft begründet und kontextualisiert. Die Argumentation ist stellenweise nicht schlüssig und nachvollziehbar. 	<ul style="list-style-type: none"> Thema, Ziel bzw. Fragestellung des Textes sind nicht ausreichend begründet und kontextualisiert. Die Argumentation ist in wesentlichen Teilen nicht nachvollziehbar.

Möglicher Notenschlüssel: 100 bis 91 Punkte: *sehr gut*; 90 bis 81 Punkte: *gut*; 80 bis 75 Punkte: *befriedigend*; 74 bis 51 Punkte: *genügend*

Abbildung 4: Bewertungsschema für schriftliche Arbeiten (Center for Teaching and Learning, 2013b, S. 1)

f) Auch die Universität Koblenz/Landau bietet eine ausführliche Liste von Kriterien zur Bewertung von Diplomarbeiten an. Dazu gehören u.a. Aufarbeitung der Fachliteratur, Aufbau des Theorieteils, Klarheit der Fragestellung, Fragestellung/Hypothesenbildung, Angemessenheit des methodischen Vorgehens, Qualität der Auswertung, Problembewusstsein im Falle von Einschränkungen der gewählten Methoden, Genauigkeit und Vollständigkeit der Ergebnisdarstellung, Interpretation und Diskussion, Sprachliche Darstellung, Formale Darstellung.

Kriterien zur Bewertung von Diplomarbeiten (Fassung vom 8.2.2006)

	Mangelhaft (F = 5)	Ausreichend (E = 4)	D = 3,25	Standard (C = 2,5)	B = 1,75	Hervorragend (A = 1)
I. Theorie- / Formulierung der Fragestellung						
1 Aufarbeitung der Fachliteratur <i>Allgemeiner Hinweis: Es gilt nicht der Grundsatz: Je mehr, desto besser. Die Ausführlichkeit der Darstellung der Literatur sollte sich daran orientieren, was wichtig bzw. was wesentlich (oder gar selbstverständlich) ist.</i>		<p>Präambel: Für alle in dieser Spalte aufgeführten Bewertungskategorien gilt, dass von den gegebenen Einschränkungen (kenntlich gemacht durch Spiegelstriche) maximal eine vorliegen darf. Bei zwei oder mehr Einschränkungen ist für die jeweilige Kategorie die Note mangelhaft zu vergeben</p> <p>Auf die Fachliteratur wird Bezug genommen, aber</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Aufbereitung ist lückenhaft und einseitig • oder die Literatur wurde teilweise falsch verstanden • oder zentrale Originalarbeiten wurden nicht berücksichtigt. 		<p>Die für die Fragestellung relevante Fachliteratur ist hinreichend berücksichtigt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Auswahl zeigt, dass der Verfasser / die Verfasserin mit dem Forschungshintergrund der Arbeit vertraut ist. • und es wurden für die Fragestellung überwiegend relevante Quellen ausgewählt • und der Verfasser/ die Verfasserin schätzt die Bedeutung der Quellen für die Fragestellung im Großen und Ganzen zutreffend ein. 		<p>Die für die Fragestellung relevante Fachliteratur ist in zutreffender Weise und umfassend berücksichtigt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Auswahl zeigt, dass der Verfasser/ die Verfasserin mit dem Forschungshintergrund der Arbeit sehr gut vertraut ist. Für die Fragestellung wichtige Quellen wurden ausgewählt • und Redundanzen vermieden • und es wird ausschließlich relevante Literatur zitiert • und die verarbeitete Literatur wird kritisch reflektiert • und der Bezug der zitierten Literatur zur Fragestellung wird mit eigenen Stellungnahmen, Kommentaren oder Bewertungen hergestellt.
2 Aufbau des Theorie- teils		<p>Der Theorie- teil enthält empirische Arbeiten und relevante Ansätze, aber</p> <ul style="list-style-type: none"> • er weist erhebliche Brüche und Lücken • oder Unausgewogenheiten im Aufbau und in der Darstellung auf • oder die Ausführungen im Theorie- teil sind kaum integriert • oder sie sind deutlich zu knapp oder zu ausschweifend beschrieben • oder zu wenig auf die Fragestellung 		<p>Ein hinreichender Bezug zur Fragestellung ist gegeben</p> <ul style="list-style-type: none"> • und alle für die Fragestellung wichtigen Informationen sind vorhanden • und es liegen keine größeren Lücken, Widersprüche oder Unstimmigkeiten vor • und die Darstellung ist ausgewogen (Gewichtung von Einzelaspekten entsprechend ihrer Bedeutung; vergleichbare Gliederungstiefe einzelner Abschnitte) 		<p>Stringenter und überzeugender Aufbau</p> <ul style="list-style-type: none"> • und der Bezug zur Fragestellung ist stets klar erkennbar • und die Ausführungen sind analytisch statt additiv (d.h. Untersuchungen werden nicht einfach aneinander gereiht, sondern aufeinander bezogen und in eine Argumentation eingebunden) • und alle Ausführungen sind für die Fragestellung(en) relevant.

		bezogen.				
3 Klarheit der Fragestellung		<p>Die Fragestellung ist erkennbar, aber</p> <ul style="list-style-type: none"> • sie ist nicht hinreichend spezifiziert (z.B. nicht in Teilfragestellungen aufgelöst) • oder nur teilweise überzeugend entwickelt. 		<p>Die Fragestellung ist verständlich formuliert</p> <ul style="list-style-type: none"> • und größtenteils überzeugend entwickelt. 		<p>Die Fragestellung ist klar und präzise formuliert</p> <ul style="list-style-type: none"> • und überzeugend entwickelt.
4 Fragestellung/ Hypothesenbildung		<p>Hypothesen sind formuliert, aber</p> <ul style="list-style-type: none"> • nicht hinreichend spezifiziert • oder nur teilweise sinnvoll • oder nicht ausreichend in der Literatur verankert • oder schlecht begründet • oder verschiedene Ebenen der Hypothesenbildung (theoretische, empirische und statistische Hypothesen) werden nicht unterschieden • oder nicht angemessen aufeinander bezogen. 		<p>Die Hypothesen geben Antwort auf die Forschungsfrage (d.h. sie basieren auf geeigneten Konstrukten)</p> <ul style="list-style-type: none"> • und stehen in Bezug zum Forschungshintergrund (relevante Theorien, Konstrukte, Befunde) • und lassen Möglichkeiten der empirischen Überprüfung erkennen • und vermischen nicht die verschiedenen Ebenen der Hypothesenbildung. 		<p>Die Hypothesen orientieren sich an einem Gesamtkonzept (Modell).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie stehen nicht einfach nebeneinander, sondern werden aufeinander bezogen und miteinander verknüpft • und sie sind überzeugend und gut begründet • und die Hypothesen werden in überzeugender Weise spezifiziert • und die Ebenen der Hypothesenbildung sind klar getrennt.
II. Wahl und Begründung der Forschungsmethoden und der Datenbasis						
5 Angemessenheit des methodischen Vorgehens*	<p>* Bei extern vergebenen Arbeiten kann auf eine Bewertung in dieser Kategorie verzichtet werden, wenn der Kandidat / die Kandidatin keinen Einfluss auf das methodische Vorgehen nehmen konnte</p>	<p>Das methodische Vorgehen (Design, Operationalisierung, Messinstrumente, Stichprobe) und die dadurch gewonnenen Daten sowie deren Auswertung sind geeignet die Fragestellung zu beantworten, aber</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Passung ist nur zum Teil gegeben • oder Erläuterungen und Begründungen des methodischen Vorgehens liegen nur ansatzweise vor. 		<p>Die Bearbeitung der Fragestellungen bzw. Hypothesen ist mit dem gewählten methodischen Vorgehen (Design, Operationalisierungen, Messinstrumente, Stichprobe) möglich</p> <ul style="list-style-type: none"> • und die eingesetzten Methoden werden erläutert • und ihre Wahl begründet. 		<p>Das Problem ist mit den eingesetzten Methoden und den erhobenen Daten zu lösen</p> <ul style="list-style-type: none"> • und alternative methodische Vorgehensweisen werden erwogen • und das gewählte Vorgehen wird ausführlich und kompetent begründet.
III. Auswertung der Daten und Ergebnisdarstellung						
6 Qualität der Auswertung		<p>Die Daten werden zur Prüfung der Fragestellung genutzt, aber</p> <ul style="list-style-type: none"> • für die Prüfung relevante Daten 		<p>Die Daten werden fehlerfrei ausgewertet</p> <ul style="list-style-type: none"> • und die aufgeworfenen Fragen können anhand der Ergebnisse im 		<p>Die Daten werden fehlerfrei und umfassend ausgewertet</p> <ul style="list-style-type: none"> • und die berichteten Ergebnisse decken die aufgeworfenen Fra-

		werden nicht berücksichtigt • oder die Auswertungen enthalten Fehler, die jedoch keine schwerwiegenden Konsequenzen für die Interpretation nach sich ziehen.		Wesentlichen beantwortet werden.	gen vollständig ab.
7 Problembewusstsein im Falle von Einschränkungen der gewählten Methoden		Einschränkungen der gewählten Methoden (Design, Operationalisierung / Messung, Auswertung) werden nur ansatzweise thematisiert • oder Auffälligkeiten in den Daten werden nur ansatzweise thematisiert bzw. nicht kommentiert • oder erkannte Auffälligkeiten in den Daten werden nur ansatzweise aufgeklärt.		Einschränkungen der gewählten Methoden (Design, Operationalisierung / Messung, Auswertung) werden überwiegend thematisiert • und Auffälligkeiten in den Daten werden überwiegend diskutiert • und die richtig erkannten Auffälligkeiten in den Daten werden überwiegend durch Zusatzanalysen aufgeklärt.	Die Einschränkungen der gewählten Auswertungsmethode werden kompetent reflektiert • und Auffälligkeiten in den Daten werden präzise analysiert • und plausibel interpretiert • und es werden gegebenenfalls ergänzende Auswertungen zur Klärung der Auffälligkeiten herangezogen.
8 Genauigkeit und Vollständigkeit der Ergebnisdarstellung		Die Ergebnisdarstellung ist vorhanden, aber • sie ist fehlerhaft • oder unvollständig • oder überwiegend nicht relevant für die Fragestellung.		Auswertung und Ergebnisdarstellung sind weitgehend fehlerfrei • und annähernd vollständig • und größtenteils relevant für die Fragestellung.	Die Ergebnisdarstellung ist präzise • und differenziert • und vollständig • und relevant für die Fragestellung.
IV: Diskussion und Einordnung der Befunde					
9 Interpretation und Diskussion		Die Ergebnisse werden interpretiert und diskutiert, aber • Einschränkungen der gewählten Methoden (Design, Operationalisierung / Messung, Auswertung) werden nur ansatzweise reflektiert • oder Auffälligkeiten in den Daten werden nur ansatzweise erörtert • oder die Ergebnisse werden nur teilweise auf die Fragestellung bezogen • oder nur ansatzweise in die Literatur eingeordnet • oder Schlussfolgerungen aus den		Die Ergebnisse werden interpretiert und diskutiert • und im Wesentlichen auf die Fragestellung bezogen • und überwiegend in die Literatur eingeordnet. • und die Schwächen der Untersuchung werden überwiegend diskutiert • und es werden Hinweise auf Anschlussuntersuchungen gegeben, die überwiegend gut begründet sind.	Die Ergebnisse werden differenziert diskutiert • und präzise auf die Fragestellung bezogen • und kenntnisreich in den Kontext vorhandener Befunde eingeordnet • und die Einschränkungen der gewählten Auswertungsmethode werden kompetent reflektiert • und Auffälligkeiten in den Daten werden differenziert erörtert und plausibel interpretiert • und es werden gut begründete Ideen für Anschlussuntersuchungen

		Daten werden nur ansatzweise gezogen.			gen entwickelt.
V. Sprachliche und formale Darstellung					
10 Sprachliche Darstellung		Die Textart entspricht den Standards wissenschaftlichen Schreibens und die sprachliche Darstellung enthält keine sinnenstellenden grammatikalischen und orthographischen Fehler, aber • Fachbegriffe werden inkonsistent bzw. semantisch undifferenziert verwendet • oder falsch verwendet.		Die sprachliche Darstellung ist überwiegend fehlerfrei, klar und verständlich • und die meisten Fachbegriffe werden konsistent, semantisch differenziert und fehlerfrei verwendet.	Die sprachliche Darstellung ist präzise • und der Text ist durchgehend klar und verständlich • und Orthographie und Grammatik sind einwandfrei • und die Fachsprache wird souverän gehandhabt.
11 Formale Darstellung		Die formale Umsetzung enthält höchstens einen dieser Mängel: • Zitate sind nicht hinreichend belegt • oder das Literaturverzeichnis ist unvollständig • oder die Gestaltung der Tabellen und Abbildungen entspricht nicht den Richtlinien der Manuskriptgestaltung.		Die formale Darstellung entspricht den Teilen der Richtlinien der Manuskriptgestaltung, die für Diplomarbeiten relevant sind.	Jenseits der Einhaltung der Kriterien, die unter C genannt wurden, zeichnet sich die Gestaltung der Arbeit durch besondere Übersichtlichkeit aus • und fördert den Lesefluss.

Abbildung 5: Kriterien zur Bewertung von Diplomarbeiten (Universität Koblenz/Landau 2008)

Die vorgestellten Kataloge teilen die Qualitätskriterien meistens in Kategorien ein: inhaltlich, formal und sprachlich. Bei den inhaltlichen Kriterien stehen vor allem Fragestellung, Bezug zur Thematik sowie Aktualität im Vordergrund. Für die formalen Kriterien wird oft die Prüfungs- und Studienordnung als Grundlage genommen. Zur sprachlichen Qualität gehören u.a. die Benutzung der Fachbegriffe, die Verwendung der wissenschaftlichen Sprache sowie eine fehlerfreie Ausdrucksweise. Für die berufsbegleitenden Studiengänge spielen zudem, den Dokumenten zufolge, der Praxisbezug und die Anwendungsfähigkeit eine große Rolle.

Auf der Basis von vorliegenden Leistungsbeurteilungsinstrumenten aus dem Masterstudiengang Umwelt & Bildung, Studiengängen an anderen Hochschulen und der Literatur werden nun **standardisierte Leistungs- und Qualitätskriterien (Raster)** für Studienleistungen zusammengeführt.

Kriterien	Note 1	Note 2	Note 3	Note 4	Note 5 (nicht bestanden)
Präsentation, Sprache, Form	Ist mit den akademischen Konventionen vertraut; Sprachgewandheit.	Akkurate Präsentation und Technik; schreibt gut.	Zeigt gute Kenntnisse der technischen Grundlagen, eventuell mit kleinen Unsicherheiten und Fehlern; allgemein deutlich.	Zeigt ausreichende Kenntnisse der technischen Grundlagen, eventuell mit kleinen Unsicherheiten und Fehlern; eventuell einige undeutliche Aussagen.	Zeigt keine ausreichende Kenntnisse der technischen Präsentationsgrundlagen bzw. Stil/Referenzen; linguistischen Fehler können einfach Verständlichkeit einschränken
Aufbau Struktur, Fokus und Relevanz	Zeigt qualifizierte Fähigkeiten bei der Auswahl, Aufbau und Organisation des Materials.	Zeigt die Fähigkeit Materialien effektiv auszuwählen und zu organisieren.	Zeigt befriedigende organisatorische Fähigkeiten.	Zeigt angemessene organisatorische Fähigkeiten mit einigen Unregelmäßigkeiten.	Zeigt keine angemessenen Fähigkeiten der Materialübersicht; Unsicherheit führt zu mangelnder Klarheit.
Inhalt	Thema, Ziele und Fragestellung des Textes sind klar dargelegt, begründet und kontextualisiert. Die Argumentation ist schlüssig, originell und gut nachvollziehbar.	Thema, Ziele und Fragestellung des Textes sind im Großen und Ganzen klar dargelegt, begründet und kontextualisiert. Die Argumentation ist schlüssig, originell und nachvollziehbar.	Thema, Ziele und Fragestellung des Textes sind ausreichend begründet und kontextualisiert. Die Argumentation ist meist schlüssig, originell und nachvollziehbar.	Thema, Ziele und Fragestellung des Textes sind nur lückenhaft begründet und kontextualisiert. Die Argumentation ist stellenweise nicht schlüssig und nachvollziehbar.	Thema, Ziele und Fragestellung des Textes sind nicht ausreichend begründet und kontextualisiert. Die Argumentation ist in wesentlichen Teilen nicht nachvollziehbar.
Wissen und Verständnis Breite, Tiefe, Argumenta-	Zeigt umfassende und detaillierte Kenntnis des Themas und	Zeigt umfassende Kenntnis des Themas und kritische Betrachtung	Zeigt angemessene Kenntnis des Themas und die Fähigkeit die Theorie	Zeigt meist angemessene Kenntnis des Themas und die Fähigkeit die	Zeigt keine ausreichende Kenntnis und Verständnis des Themas; wenig Hinweise auf

tion, Analyse, Reflexion, Kritik	kritische Betrachtung der Theorie bzw. Praxis.	der Theorie bzw. Praxis.	und Praxis zu analysieren und reflektieren.	Theorie und Praxis zu analysieren und reflektieren.	selbstständige Betrachtung.
Praxisbezug Berücksichtigung der Anwendbarkeit von Theorie und Forschung - sowie Einschränkungen; Originalität	Zeigt Fähigkeit Schlussfolgerungen aus der Theorie/Forschung für die professionelle Praxis zu ziehen und diese kritisch und tiefgreifend zu untersuchen. Zeigt beträchtliche Originalität des Wissens oder der Generierung.	Zeigt Fähigkeit Schlussfolgerungen aus der Theorie/Forschung für die professionelle Praxis zu ziehen und diese kritisch zu untersuchen. Zeigt Originalität des Wissens und in der Anwendung oder Generierung.	Zeigt die Fähigkeit die Theorie auf die Praxis anzuwenden und diese anzupassen oder Neuerungen vorzunehmen.	Zeigt eingeschränkte Fähigkeiten die Theorie auf die Praxis anzuwenden und diese anzupassen oder Neuerungen vorzunehmen.	Zeigt keine überzeugenden Fähigkeiten die Theorie auf die Praxis anzuwenden. Beachtet Auswirkungen für die professionelle Praxis nicht oder nur oberflächlich.

Abbildung 6: Raster für standardisierte Leistungs- und Qualitätskriterien (eigene Darstellung in Anlehnung an die vorgestellten Raster)

Interessant für die weitere Entwicklung von Qualitätskriterien im Projekt KOSMOS könnten auch Hinweise für die Ausgestaltung von **prüfungsdidaktischen Fragen** sein. Eine entsprechende Diskussionsgrundlage liegt etwa seitens des Center for Teaching and Learning | CTL (DLE Studienservice und Lehrwesen) der Universität Wien vor (Center for Teaching and Learning 2013b, S. 13f., siehe dazu auch Eugster/Lutz 2003).

2.2 Qualitätskriterien für das Angebot

Seit dem Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gibt es an Hochschulen und Universitäten verstärkte Anstrengungen, den Zugang zum berufsbegleitenden Studium zu erleichtern. Dabei stehen vor allem folgende soziale Gruppen als Adressat/innen im Vordergrund: „Personen mit Familienpflichten, Berufstätige, z. B. im Arbeitsleben stehende Bachelor-Absolvent/inn/en und berufliche Qualifizierte - auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, Berufsrückkehrer/innen, Studienabbrecher/innen oder arbeitslose Akademiker/innen“ (<http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>). Die Verankerung der Strukturen lebenslangen Lernens im deutschen Hochschulsystem wird dabei im Wett-

bewerb bzw. an den beteiligten Universitäten und Hochschulen auf mehreren Ebenen vollzogen:

- „Hochschulzugangsmöglichkeiten für neue Zielgruppen,
- Flexible Lernwege in einer vielfältigen Angebotsstruktur durch Kooperationen zwischen Hochschulen, beruflicher Aus- und Fortbildung und Weiterbildung,
- Flexibilisierung der Studienorganisation durch Teilzeitstudium, berufsbegleitende Studiengänge, intensivere Nutzung von neuen technologiebasierten Lernformen,
- Implementierung von Verfahren zur Anrechnung von Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge.“ (http://www.offene-hochschulen.de/wb_themensp.php).

Die Steigerung der Attraktivität der beruflichen Studiengänge sowie die Organisation berufsbegleitender Masterstudiengänge stellen dabei eine große Herausforderung für die Universität auch für die nahe Zukunft dar, wie in der Literatur vielfach beschrieben worden ist. Es geht vor allem darum, „für die Befriedigung von Kompetenzbedarfen, individuellen Lernbedürfnissen und Nutzererwartungen ein System aus Teilqualifikationen auszubauen, innerhalb dessen differenzierte Lernwege beschriftet und Bildungsgänge kombiniert werden können.“ (Fleige 2015, S. 11).

Durch die oben genannten Kriterien des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ ist dabei ein gewisser Kriterienrahmen gegeben. Weitere, mögliche Qualitätskriterien für das Angebot werden im Folgenden aus der Literatur zusammengeführt. Den Gesamtrahmen für diese Zusammenstellung bilden die Qualitätskriterien, die vom DIE bereits im ersten Werkvertrag für das Projekt KOSMOS beschrieben wurden (vgl. Gnahs/Fleige 2014):

„Die Qualitätsanforderungen im Handlungsbereich von KOSMOS sind vielfältig und spezifisch für die wissenschaftliche Weiterbildung, ihre Organisationsformen und Zielgruppen. Sie bewegen sich auf den Ebenen

- der Studienorganisation (z.B. Verbindung Fernstudium mit Präsenzphasen),
- der Gewinnung von geeigneten Dozent/inn/en an der Schnittstelle von Hochschule und Berufsfeldern und deren Professionalisierung,
- der Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen als anrechenbare Studienleistungen (z.B. die Bewertung von Berufstätigkeiten oder von außerhalb des Hochschulsektors besuchten Weiterbildungsveranstaltungen),

- der Schaffung neuer Prüfungsmodalitäten (z.B. Ansiedelung von Abschlussarbeiten im Kontext der aktuellen Berufstätigkeit) sowie
- der Etablierung von teilnehmer/innenorientierten Lehr-Lern-Arrangements und Unterrichtsformen mit Blick auf die spezifische Zielgruppe.“
(Gnahs/Fleige 2014, S. 44)

Folgende Beiträge aus der Literatur können in diesem Rahmen noch hervorgehoben werden:

a) Minks/Netz/Völk (2011) stellen in ihrer Untersuchung zu den berufsbegleitenden und dualen Studienangeboten in Deutschland ähnliche Merkmale berufsbegleitender Studienangebote zusammen. Dabei werden drei Merkmale in folgende Unterkategorien unterteilt:

- Durchlässigkeit (z. B. Zugangsvoraussetzungen, Anrechnungsmöglichkeiten, Studienbeiträge)
- Studienorganisation (z. B. Institutionelle Einbettung berufsbegleitender Studienangebote, räumliche und zeitliche Studienorganisation, Lehr- und Lernformen bei berufsbegleitenden Studienangeboten, Internationalität bei berufsbegleitenden Studienangeboten, Kooperationen bei berufsbegleitenden Studienangeboten)
- Information, Beratung, Coaching (z. B. Informationsquellen für Studieninteressierte, Beratungsfelder und -formen während des Studiums)
(vgl. Minks/Netz/Völk 2011).

Als weitere Qualitätskriterien werden Sichtbarkeit und Transparenz der Angebote im Vorfeld von Bildungsscheidungen, Durchlässigkeit der Übergänge, Studierbarkeit, Nachhaltigkeit und Service, Beratung, Coaching, behandelt (vgl. ebd.).

b) Auch Wolter (2012) beschäftigt sich mit zentralen Kriterien für berufsbegleitende Studiengänge. Seinen Ausführungen zufolge ist es für berufsbegleitende Studiengänge wichtig, vor allem „die Passfähigkeit“ der Institutionen, Angebote und Programme mit den individuellen Anforderungen, Bedürfnissen und den sozialen Lebenslagen der (potentiellen) Teilnehmer/innen über alle Phasen des Bildungs- und Lebensverlaufes hinweg zu erhöhen“ (S. 272). Weitergehend betont Wolter vier Aspekte, die für lebenslanges Lernen von Bedeutung sind:

- Durchlässigkeit aufeinander folgender Bildungsstufen oder -sequenzen,
- Flexibilisierung des Lehrens und Lernens durch neue Lehr- und Lernformen,
- Neuverteilung von Lernzeiten über die gesamte Lebensspanne sowie

- größere Pluralität von Lernorten
(vgl. Wolter 2012, S. 272).

c) Laut der „Handreichung des Akkreditierungsrates an die Agenturen auf Grundlage der Empfehlungen der Arbeitsgruppe ‚Weiterbildende Studiengänge‘ des Akkreditierungsrates zur Qualitätssicherung und Akkreditierung weiterbildender Masterstudiengänge“ (Akkreditierungsrat 2007) beziehen sich Akkreditierungen weiterbildender Masterstudiengänge auf folgende Aspekte, die sich entsprechend als Qualitätskriterien bezeichnen lassen: Zugang und Anrechnung von beruflichen Kompetenzen, Curriculum und Studienorganisation sowie Abschlussgrade und -niveaus (vgl. ACQUIN 2009, S. 4ff.).

Die 2009 von der Arbeitsgruppe „Berufsbegleitende Studiengänge“ im Auftrag der Akkreditierungskommission des Akkreditierungs-, Zertifizierung und Qualitätssicherungsinstituts (ACQUIN) erarbeitete Handreichung zur Akkreditierung von berufsbegleitenden und/oder weiterbildenden Studiengängen schlägt folgende Kriterien für das Angebot vor:

- Darstellung der Studienform „berufsbegleitend“,
- Anwendung der 300 ECTS-Punkte-Regelung,
- Zugang und Anrechnung von Vorqualifikationen,
- Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten (im Sinne von „ersetzen“)
(vgl. ACQUIN 2009, S. 2ff.).

Bei der Darstellung der Studienform „berufsbegleitend“ soll darüber hinaus darauf geachtet werden, „dass in allen studienorganisatorisch relevanten Dokumenten und in den Werbemitteln für die betroffenen Studiengänge die Studienform „berufsbegleitend“ deutlich gegenüber der Studienform Vollzeit abgegrenzt wird.“ (ACQUIN 2009, S. 2). Die 300ECTS-Punkte-Regelung besagt, dass für einen Masterabschluss insgesamt 300 ECTS-Punkte nötig sind, dabei wird auch das vorangegangene Studium bis zum ersten berufsqualifizierten Abschluss miteinbezogen. Die weiterbildenden Masterstudiengänge setzen einen ersten berufsqualifizierten Hochschulabschluss voraus. Zudem wird eine qualifizierte berufspraktische Erfahrung vorausgesetzt. Auch „die Möglichkeit, (im Einzelfall bis zu) 50% des Studienumfangs durch außerhochschulisch erworbene Kenntnisse zu ersetzen, wird noch am ehesten im Bereich einiger Masterstudiengänge für akkreditierungsfähig erachtet.“ (ACQUIN 2009, S. 4).

d) In einer weiteren Schrift des Akkreditierungsrates (2013) werden folgende Akkreditierungskriterien festgelegt:

- Qualifikationsziele des Studiengangskonzeptes,
- Konzeptionelle Einordnung des Studienganges in das Studiensystem,
- Studiengangskonzept,
- Studierbarkeit,
- Prüfungssystem,
- Studiengangsbezogene Kooperationen,
- Ausstattung,
- Transparenz und Dokumentation,
- Qualitätssicherung und Weiterbildung,
- Studiengänge mit besonderem Profilanpruch,
- Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit.

(vgl. Akkreditierungsrat 2013, S. 11ff.).

e) Arnold/Wieckenberg (1999) fassen Qualitätsbereiche und -kriterien pädagogischer Angebote bzw. Weiterbildungsangebote in folgendem Modell zusammen, dass auch für die Gestaltung von wissenschaftlicher Weiterbildung unter heutigen Bedingungen noch eine Reihe von Anregungen bieten kann:

	Input-Qualität	Durchführungs-Qualität	Output-Qualität
Qualitätsbereiche und -kriterien	Konzeption - Selbstverständnis expliziert - erwachsenenpädagogisch begründet	Infrastruktur - lernförderlich - versorgend	Abschluss - Berufsbezogen - kompetenzerweiternd - „karriere-wirksam“ - anregend
	Planung - bedarfsgerecht - teilnehmerorientiert - wissenschaftlich begründet - entsprechend dem Einzugsgebiet zugänglich	Professionalität - fachkompetent - pädagogisch qualifiziert - beratend - intensiv	Zufriedenheit - Teilnehmenden-zufriedenheit - kontinuierliche Erhebung - Kriterien der Zufriedenheit
	Angebot - transparent - kontinuierlich - (inhaltlich) breit - formenvariant	Didaktik - motivierend - erwachsenengemäß - erfahrungsorientiert - handlungsorientiert - reflexiv lernend	Persönlichkeits-entfaltung - selbstverwirklichend - stabilisierend - schlüssel-qualifizierend

Abbildung 7: Qualitätsbereiche und -kriterien (Arnold & Wieckenberg, 1999, S. 4)

f) Arnold/Wetzel/Dobman (2014) zeigen zudem übergeordnet relevante Qualitätsstandards aus Hochschul- und Unternehmenssicht bei der Entwicklung und Etablierung erfolgreicher berufsbegleitender, online-gestützter Studiengänge. Es geht in ihrem Beitrag um Ansätze dazu, ein Qualitätsgerüst aufzubauen und die Erwartungen von Hochschulen und Unternehmen bezüglich der Qualität von berufsbegleitenden Studiengängen zu erfassen sowie diese gegenüberzustellen. Beim internationalen Vergleich von Qualitätsstandards (Australien, USA, UK) wurden Qualitätsstandards für Angebote, die in Deutschland gemacht werden, erarbeitet. Dazu gehören „Lehr-Lern-Interaktion, Lehrmaterialien, Lernergebnisse, Bildungstechnologien, Prüfung und Beurteilung, Lehrpersonal, Beratung und Infrastruktur, Verantwortung und Leitungsstrukturen, Evaluation und Informationsmanagement, sowie Gestaltung von Zu- und Übergängen.“ (ebd., S. 74).

In Interviews mit Vertreter/innen deutscher Hochschulen und Unternehmen wurden Qualitätserwartungen erfragt. So betonen die Hochschulen die Relevanz von Gender- und Diversitygestaltung sowie Gestaltung von Zu- und Übergängen in Form von Anrechenbarkeit von Vorleistungen. Als externe Qualitätssicherungsformen sind besonders Akkreditierung und Evaluation wichtig. Die Hochschulen sprechen jedoch, den Befunden von Arnold/Wetzel/Dobman (2014) zufolge, dem Qualitätsstandard der Anforderungen an die Lehrenden insgesamt eine weniger hohe Gewichtung zu. Die Unternehmen dagegen sehen den Qualitätsstandard der Anforderungen an die Lehrenden hinsichtlich der Fach- und Praxiskompetenz sowie die Flexibilität als sehr relevant an (vgl. ebd., S. 79). In der folgenden Tabelle werden diese unterschiedlichen Erwartungen von deutschen Hochschulen und Unternehmen (vgl. ebd., S. 82) zusammengefasst:

Qualitätsbereich	Hochschulen	Unternehmen
Lernergebnisse	Konsistenz der Lehrkonzepte	Arbeitsplatzbezug
Lehr-Lern-Interaktion	Exzellente wissenschaftliche Lehrprozesse	Vernetzte Lehr-Lern-Strukturen
Bildungstechnologien	Schnittstelle zu Studierenden	Mix der Transfertools
Lehrmaterialien	Aktualität und Güte der Materialien	Aktualität und Interdisziplinarität
Prüfungen und Beurteilungen	Flexibilität und Angemessenheit	
Leistungs- und Verantwortungsstrukturen	Relevanz und Professionalisierung	Relevanz und Marktfähigkeit
Gestaltung von Zu- und Übergängen	Transparenz, Anbindung an die Berufspraxis	Transparenz und Vereinfachung
Beratung und Service	Professionelle Beratung/Services	Individuelle Beratung/Services
Anforderungen an die Lehrenden	Lehrende als reflective practioners und Lehrimpulsgeber	Wirtschaftsherkunft/-nähe, Bereitstellung von Lehrpersonal
Evaluation und Informationsmanagement	Akkreditierung, kontinuierliche Angebotsverbesserung	Bedienung der Nachfrage

Abbildung 8: Erwartungen von deutschen Hochschulen und Unternehmen (Arnold, Wetzel & Dobman, 2014, S. 82)

g) Hanf (2014) betont, dass Studienevaluationen auf mehreren Ebenen erfolgen sollen (S. 146) und führt dabei folgende Kriterien zusammen:

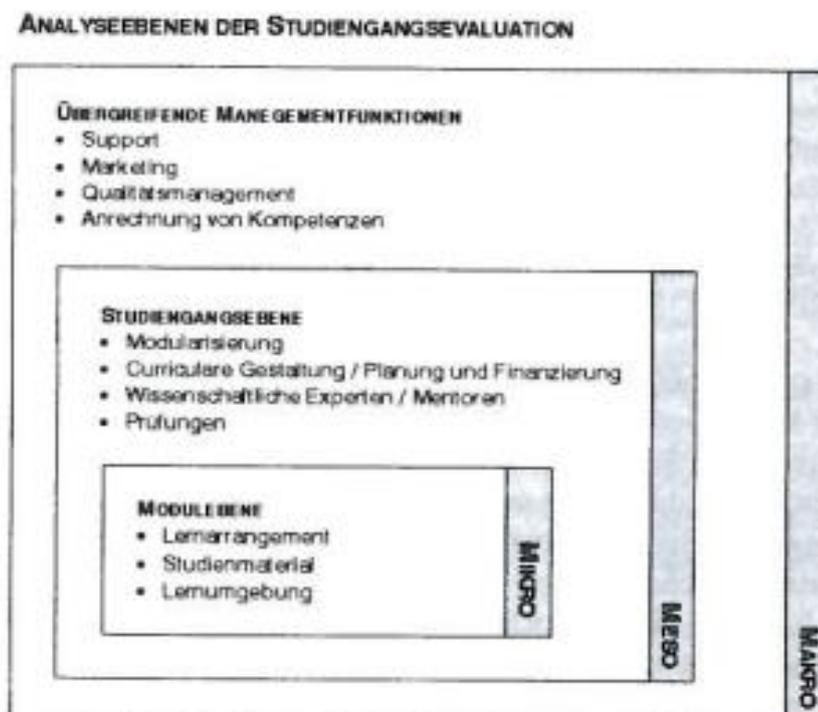


Abbildung 9: Analyseebenen der Studiengangsevaluation (Hanf, 2014, S. 146)

h) Auf der europäischen Ebene fasst die European University Association (EUA), allgemeiner, die wichtigen Aspekte für Lebenslanges Lernen zusammen. Diese können hier mit herangezogen werden. EUA veröffentlichte im Jahr 2008 die European Universities' Charter on Lifelong Learning. Dabei wurden folgende zehn Aspekte für die Gestaltung von Lifelong-Learning-Prozessen an den Universitäten zusammengefasst:

- „1. Embedding concepts of widening access and lifelong learning in their institutional strategies.
2. Providing education and learning to a diversified student population.
3. Adapting study programmes to ensure that they are designed to widen participation and attract returning adult learners.
4. Providing appropriate guidance and counselling services.
5. Recognising prior learning.
6. Embracing lifelong learning in quality culture.
7. Strengthening the relationship between research, teaching and innovation in a perspective of lifelong learning.
8. Consolidating reforms to promote a flexible and creative learning environment for all students.
9. Developing partnerships at local, regional, national and international level to provide attractive and relevant programmes.
10. Acting as role models of lifelong learning institutions” (EUA, 2008, S. 5ff.).

3. Interviewauswertung

In diesem Teilkapitel des Projektberichts erfolgt die Auswertung der **Interviewstudie** (vgl. Dörner 2012; Flick 2007) mit drei Studierenden mit einem Hochschulabschluss und drei Studierenden mit einem Hochschulabschluss und einem zusätzlichen Berufsabschluss (insgesamt 6 Interviews) im Masterstudiengang Umwelt & Bildung zur Ausdifferenzierung der Annahmen über *die Qualität der studentischen Leistungen* im Abgleich mit der *Zufriedenheit der Studierenden als Indikator für die Qualität des Angebots*. Die Interviews werden als problemzentrierte Interviews mit standardisierten und narrativen Anteilen durchgeführt (vgl. Witzel 2000; Fleige/Zimmer/Lücker/Thom 2014) sowie mit Hilfe von Grounded Theory analysiert (vgl. Strauss 2007).

Die **standardisierten Interviewanteile** beziehen sich auf *die Qualität studentischer Leistungen (Beurteilung der eigenen Leistung im Studium)* sowie auf *die Zufriedenheit mit dem Studienangebot als Indikator für die Qualität des Angebots (Thema,*

Sozialform, Studierbarkeit: Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Zeitformen), Beratungsangebote) (vgl. Fleige 2014 a,b; Wolter 2013).

Darüber hinaus dienen die **narrativen Interviewanteile** dazu, *vorgängige Lernerfahrungen* und *berufsbiographische Entwicklungsperspektiven (berufsbiographische Bedeutung des Studiums, Nutzen, Studienerfolg)* zu dokumentieren (vgl. Gnahn/Fleige 2014a,b; Fleige 2014) und für Fragen der Qualität der studentischen Leistungen und des Angebots auszuwerten (vgl. Fleige/Zimmer, Untersuchungskonzept vom 25.11.2014).

Die Darstellung gliedert sich in folgende Abschnitte: Qualität studentischer Leistungen in der Selbstbewertung der Teilnehmenden (Abschnitt 3.1); Qualitätskriterien für das Angebot (Abschnitt 3.2); Nutzenvorstellungen der Studierenden (Abschnitt 3.3); Berufsbiographische Bedeutung des Studiums (Abschnitt 3.4).

3.1 Qualität studentischer Leistungen in der Selbstbewertung

Die Interviewten ordnen sich im durchschnittlichen Leistungsbereich ein und sind mit ihren Studienleistungen zufrieden. Dabei betonen sie, dass der Studienerfolg sich für sie an drei Aspekten bemisst: Wissenszuwachs, Anwendung des Gelernten im beruflichen Kontext und gute Noten.



Abbildung 10: Aspekte des Studienerfolgs im Verständnis der Studierenden (eigene Darstellung)

Für die eine Qualität der eigenen Leistungen wird vor allem die eigene Zeitinvestition angeführt.

Im Folgenden soll sollen die Wertungen der befragten Studierenden zu den folgenden Punkten zusammengefasst werden:

- Präsenzen,
- Onlineangebot,
- Prüfungsleistungen,
- Benotung durch Dozenten,
- Masterarbeit.

Alle befragten Studierenden sehen die **Präsenzseminare** als einen relevanten Teil des Masterstudiengangs an. Sie betonen, dass vor allem das Präsenzformat die Möglichkeit bietet, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, die Studienbriefe zu besprechen und sich mit anderen austauschen zu können. Allerdings schätzen es die Interviewpartnerinnen auch so ein, dass die Qualität der Präsenzveranstaltung lehrpersonenabhängig sei. Sie nehmen deshalb nach eigenen Angaben auch die Möglichkeit wahr, gegebenenfalls Kritik an der Veranstaltungsqualität zu äußern. Diese Bedeutung von Präsenzphasen wurde auch bereits in früheren Studien betont. So bezeichnen Gieseke/Käpplinger (2001) unter Verweis auf die Bedeutung von Beziehungsstrukturen für das Lernen die Präsenzen als Schlüsselpositionen, „die dem Lernen in den Fernlernphasen Struktur und Richtung geben“ (ebd., S. 245).

Die Interviewpartnerinnen stellen fest, dass die Anzahl der Pflichtpräsenzen gut gewählt ist, wobei die meisten von ihnen an allen Präsenzveranstaltungen teilgenommen haben. Sie betonen auch die Bedeutung des Zusammenkommens mit dem Dozenten sowie mit anderen Studierenden. Auch nach Gieseke/Käpplinger hat „das Lernen in Gruppen einen nachhaltigen Effekt, da das Erlernte durch die Erinnerung an Personen gut haften bleibt und das Zusammentreffen mit anderen Menschen den Lernhorizont erweitert“ (ebd., S. 245).

Insgesamt weisen die befragten Studierenden des Masterstudienganges Umwelt & Bildung darauf hin, dass alle Präsenzseminare von großer Bedeutung für das Studium seien. Im Rahmen dieser Einschätzung wurde von Seite der Studierenden be-

reits der Vorschlag gemacht, die Präsenzen aufzunehmen und online für alle anderen Studierenden des Masterstudienganges zur Verfügung zu stellen. Die Präsenztage und Uhrzeiten der Präsenzen können laut den Interviewpartner/innen sehr gut mit der vollen Berufstätigkeit kombiniert werden. Bis auf ein Seminar fanden die Interviewten auch die Themenauswahl der Präsenzen interessant und relevant.

Insgesamt bemängeln die befragten Studierenden jedoch auch, dass manche der Präsenzseminare auch **online** geführt werden könnten. Gleichzeitig zeigen sich aber Desiderate und Hemmnisse in der Mediennutzung: Die Interviewten benennen zwar eine Onlineplattform (StudIP), weisen aber gleichzeitig daraufhin, dass diese nur als erweitertes Mailprogramm zu nutzen ist. Die Plattform bietet zwar die Möglichkeit, Fragen zu stellen, wird jedoch nur selten benutzt. Bevorzugt wird der direkte E-Mailkontakt mit den Kommiliton/inn/en, Dozent/inn/en und Studienteam, wie unter anderem das folgende Interviewzitat zeigt:

„ich finde es halt immer schwierig es ist halt so als wenn man in so einen Raum reinfragt und ich will auch immer nicht, dass alle, also ich hadere irgendwie damit, dass wenn ganz viele Leute das lesen und habe aber auch schon festgestellt, man kennt das ja auch so, wenn man alle fragt, fühlt sich keiner angesprochen, oder antworten immer die gleichen. und ich kommuniziere dann doch lieber direkt per Email mit den Kommilitonen die mir sozusagen nah stehen“.

StudIP wird vor allem dazu benutzt, um Studienbriefe u.ä. herunterzuladen und Noten nachzusehen, weniger als nutzbare Lernplattform. Anstelle von StudIP wünschen sich die befragten Studierenden eher ein Portal für E-Learning.

Die befragten Studierenden haben im Verlauf ihres Studiums **Prüfungsleistungen** wie Hausarbeiten, Klausuren und Gruppenhausarbeit erbringen müssen. Für die Hausarbeiten liegen den Studierenden feste Kriterien vor, die allgemein für den Masterstudiengang zusammengestellt worden sind (vgl. Abschnitt 2.1). Zusätzlich geben die unterschiedlichen Dozent/inn/en laut den Interviews jeweils eigene Kriterienübersichten für studentische Arbeitsleistungen heraus. Diese werden zusammen mit der Themenauswahl besprochen, die ebenfalls in einer Absprache zwischen Dozenten Dozentin und Studierenden stattfindet. Die Prüfungsleistungen sind vorgegeben und können nicht frei gewählt werden. Zudem stehen alternative Prüfungsleistungen wie mündliche Prüfungen oder Referate nicht zur Verfügung. Die befragten Studierenden vermissen jedoch in den Interviews Wahlmöglichkeiten oder andere Prüfungsformen nicht, wie das folgende Zitat veranschaulichen mag:

„Also die Prüfung die schriftlich waren, wo man halt Fragen beantworten musste und das hat schon seine Berechtigung, da die Methodik und be-

stimmte Sachen und Inhalte zu lernen, sie so zu verinnerlichen. Und die Hausarbeiten, das sind dann halt in Fächern wo man sich mit dem Thema weiter beschäftigen muss. Das ist glaube ich schon gut ausgewählt.“

Die Interviewten betonen, dass die **Benotung** durch Dozent/inn/en unterschiedlich ausfalle: *„Manche Dozenten geben ein Feedback von einer halben DIN A4 Seite und mehr, andere wiederum nur ein Zweizeiler.“* Die befragten Studierenden bemängeln fehlende Formalisierung an dieser Stelle: *„Also gerade am Anfang, wo ich es mir halt gewünscht hätte, irgendwie ein Feedback, ein konstruktives Feedback zu bekommen, dass man daraus lernen kann, hat man nur so eine Punktzahl oder Bleistiftkäckchen an seinem Text gehabt, aber irgendwie, gar nicht „das war gut“, oder „das war nicht so gut“. Das hätte ich mir sehr gewünscht.“* Die ausführlichen Benotungen werden von den Interviewten aber insgesamt als transparent, nachvollziehbar und hilfreich bezeichnet.

Fast alle befragten Studierenden stehen zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor der **Masterarbeit**. Sie betonen, dass das Studienteam sie schon am Anfang des Studiums darauf hingewiesen habe, wie der Ablaufplan aussieht. Bei der Suche nach den Betreuer/innen von Masterarbeiten können sie sich ebenfalls an das Studienteam wenden. Zu den Qualitätskriterien haben alle Studierenden ein Handbuch erhalten, in dem diese sowie die Vorgehensweise beschrieben werden. Das Fazit zu diesem Handbuch fällt vornehmend positiv aus, wie auch folgendes Zitat illustriert: *„Also wir haben so ein Studienhandbuch gekriegt, da steht das eigentlich alles drin, und bei der letzten Präsenz haben wir auch einen Ordner gekriegt nochmal extra zur Masterarbeit, wo die Kriterien drin steht, ja. für die Bearbeitung, da ist alles eigentlich drin, was man da beachten muss.“*

3.2 Qualitätskriterien für das Angebot

Für die interviewten Studierenden setzten sich die Qualitätskriterien aus den folgenden Punkten zusammen:

- Studierbarkeit,
- Thema,
- Gruppenzusammensetzung,
- Vereinbarkeit Familie und Beruf,
- Beratungsangebote,
- Nutzen.

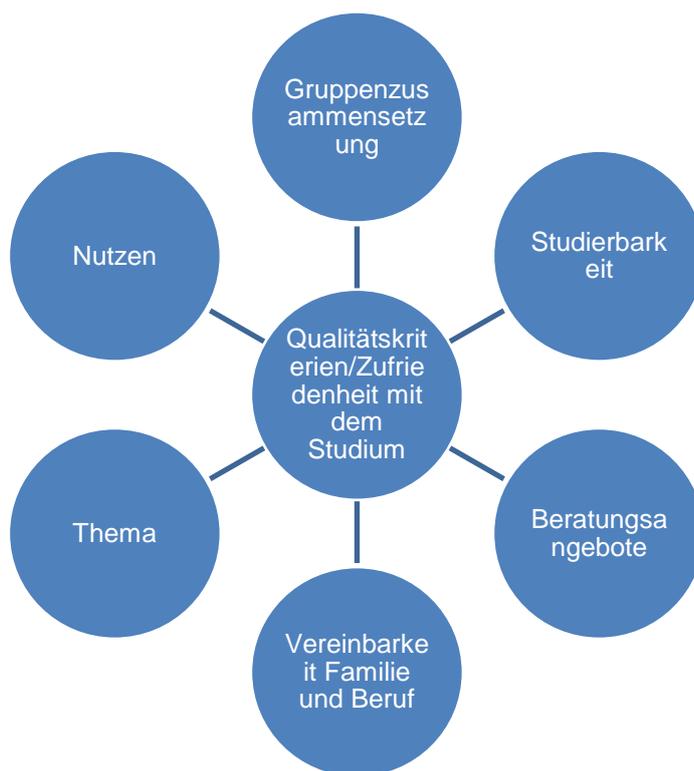


Abbildung 11: Qualitätskriterien für das Angebot aus Sicht der Studierenden (eigene Darstellung)

Zur **Studierbarkeit** zählen die Interviewten vor allem den nötigen Zeitaufwand. Die befragten Studierenden planen das Studium voraus und weisen darauf hin, dass vor allem die kurze Dauer des Studienganges relevant ist. Der zusätzliche Zeitaufwand wird akzeptiert, da es um engen und geplanten Zeitraum geht. Als wichtig für die Studierbarkeit werden zudem Präsenzen und die ausgeteilten Studienbriefe bezeichnet. Vor allem auf die Form der gestellten Materialien wird in den Interviews eingegangen. So werden zwar die Printstudienbriefe geschätzt, jedoch unterstreichen die befragten Studierenden auch, dass diese auch in digitaler Form zur Verfügung stehen sollten.

Ein weiterer Punkt, der von einigen Interviewten zum Thema der Studierbarkeit genannt wurde, ist die **Vereinbarkeit des Studiums mit der Berufstätigkeit und Familie/privaten Leben**. Die Interviewten müssen das Studium straff organisieren. Dies gelingt nach den Aussagen der Interviewpartner/innen vor allem am Anfang gut. Doch mit der Zeit scheint es einigen im Rückblick zunehmend schwer gefallen zu sein, sich zu motivieren. Die Motivation aufrecht zu erhalten, helfen besonders das Interesse an den Themen, Spaß am Studium und die kurze/vorgeplante Dauer des Studiums. So lässt sich das Studium zwar gut mit der Berufstätigkeit vereinbaren, auch durch Möglichkeiten, im Urlaub oder an den Wochenenden zu lernen.

Dennoch ist die Frage der Vereinbarkeit von Studium und Beruf bei vielen ungelöst:

„das Privatleben läuft halt mit so nebenher. Da nimmt man sich dann die Zeit irgendwie.“ Die befragten Studierenden weisen aber auch auf die Möglichkeit hin, ein Urlaubssemester nehmen zu können.

Zufriedenheit mit dem Studium wird von den befragten Studierenden oft mit dem **Interesse an dem Thema** verbunden. Biographisch rückgebundene Bildungsinteressen, die in bestimmten Lebenssituationen an das Angebot gerichtet werden, sind, wie aus der Forschung zur Weiterbildungsteilnahme bekannt ist, bedeutsam für die Teilnahmeentscheidungen und den Lernprozess. In der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Literatur liegen einige einschlägige theoretische und empirische Studien vor, die beschreiben, was Bildungsinteressen sind, wie sie sich über die Lebensspanne entwickeln, und welche Bedeutung sie für Teilnahmeentscheidungen und Lernprozesse haben (Gieseke 2009; Grotlüschen 2010; Dietel 2012; Manninen/Sgier/Fleige/Thöne-Geyer/Kil u.a. 2014; Fleige/Zimmer/Lücker/Thom 2014). Grotlüschen (2010) verortet die Entstehung von Interessen dabei vor allem in der subjektiven Auslegung von Milieuzugehörigkeiten durch Habitusausprägungen (vgl. Bourdieu 1987). Gieseke (2009) fokussiert stärker auf die emotionspsychologischen Deutungsansätze von Interesse als Emotion. Interesse ist demnach eine Emotion, die in enger Verbindung zu Freude steht. Lernentscheidungen können Milieuprägungen durchbrechen, wenn sie von solchen positiven Lernemotionen getragen sind (vgl. Gieseke 2009, S. 230 ff.). Dietel (2012) zeigt in ihrer Studie, dass Bildungsinteressen sich über die Lebensspanne entwickeln, sich aber auch auf aktuelle Lebenssituationen beziehen können. Auch sie geht dabei besonders auf die Verbindung von Interesse und Emotionen ein und differenziert die Betrachtung für die Bedeutung von positiven und negativen Emotionen für den individuellen Lernprozess.

Diese Zusammenhänge spielen auch in unserer vorliegenden Interviewstudie eine wichtige Rolle. Die Interviewten betonen, dass das Thema „Bildung“ im Masterstudiengang überwiegt. Einige weisen darauf hin, dass der Schwerpunkt eher auf Bildung für nachhaltige Entwicklung gelegt wurde, wobei dieser Zuschnitt in den Interviews nicht unbedingt kritisch aufgefasst wurde. Kritisiert wurden allerdings Einzelthemen aus dem Studienablauf, vordergründig, da wenig Wert auf den Anwendungsbezug gelegt worden sei. Die Zufriedenheit mit der Themenauswahl im Masterstudiengang ist zugleich, wie aus dem gesamten Interviewmaterial deutlich wird, im hohen Maße abhängig von Sinnstrukturen, Deutungsmustern und Interessen, die

im Rahmen der bisherigen Berufsbiographie und des bisherigen Berufslebens erarbeitet wurden.

Besonders zufrieden waren die befragten Studierenden mit der **Gruppenzusammensetzung** bei den Präsenzveranstaltungen. Sie sehen den Austausch untereinander als sehr nützlich für ihren weiteren Berufsweg an:

„Vor allem in Präsenzphasen, natürlich in Diskussionen, kommen komplett andere Meinungen, Einstellungen oder Themen rein, als wenn man eine homogene Gruppe ist. Und das war so der größte Reiz, dass man hier einfach verschiedene Perspektiven kennenlernt, die man meistens... aus seinem Alltag hat man seine Schiene und man schaut vielleicht mal ab und zu mal über den Rand, aber wenn man direkt konfrontiert ist mit anderen Biografien, dann ist das nochmal was anderes.“
„Also ich profitiere eher von Leuten die andere Erfahrungen gemacht haben und einen anderen Blickwinkel haben aufgrund ihrer Erfahrung, Ihres Alters, wie auch immer.“

Die Gruppe besteht aus Personen mit sehr unterschiedlichen beruflichen Hintergründen, wobei die Mehrzahl weiblich ist. In dieser Hinsicht könnten die Interviews noch vertiefender ausgewertet werden (weibliche Lebensverläufe). Die Studierenden koppeln ihre Wortmeldungen zum Seminarthema meistens an Erfahrungen aus ihrer beruflichen Praxis zurück, so dass für andere Teilnehmende potentiell ein anschauliches Beispiel entsteht, wie eine Umsetzung der Inhalte der Praxis in verschiedenen Tätigkeitsfeldern funktionieren könnte:

„Man hat ja schon irgendwie Erfahrung, die man anbringen kann, oder die anderen. Und das macht irgendwie viel anschaulicher. Und auch konkreter, man weiß wofür man das lernt oder kann es an konkreten Beispielen lernen. Das finde ich sehr gut daran.“ „Darauf baut ja eigentlich auch der Studiengang auf, dass man halt seine Berufserfahrung mit einbringen kann.“

Obwohl es nur einen kleineren Teil des Interviews einnahm, war das – auch in der Literatur oft genannte – Thema der **„Beratung und Begleitung im Studium“** sehr wichtig für die Studierenden. So wurde das Studienteam oft erwähnt. Es helfe in jeder Angelegenheit, vom *„einfachen Ablauf des Studiums“* über Prüfungsleistungen bis zu der Finanzierungsberatung, wobei sich die Mitarbeiter/inn/en *„wirklich individuell einstellen und sich sehr viel Zeit nehmen.“* Dabei betonen die Interviewten, dass dabei immer auch ein Lösungsweg angeboten werde: *„das Studienteam, die signalisieren ganz stark, man kann sich immer melden, wenn man merkt, irgendwie es geht irgendwie gerade nicht mehr, oder schon auch so zeitlich oder mit Beruf oder Privatleben, man findet immer eine Lösung“*. Als besonders hilfreich und notwendig wird die zentrale Beratung, also eine Beratung von einer Stelle, bezeichnet. Das Studienteam steht zudem Studierenden und Dozenten an jeder Präsenzver-

staltung zur Seite und unterstützt die atmosphärische Ausgestaltung und den Beziehungsaufbau: *„also das Studienteam hat sich stark auch um das gemeinschaftliche Gefühl zwischen Studenten gekümmert, also es heißt es gab regelmäßig Angebote am Freitagabend, Samstagabend. Das Studienteam hat eine Lokalität reserviert und dass man einfach ins Gespräch kam.“*

Die befragten Studierenden sind größtenteils mit dem Studium und seiner **Studierbarkeit** insgesamt zufrieden. Dazu gehören u.a. die Organisation des Studiums, Nutzen für eigene berufliche Praxis, Austausch unter den Studierenden. Die Interviewten weisen darauf hin, dass der Zeitaufwand für das Studium am Anfang oft unterschätzt werde. Dennoch findet das Angebot als solches breite Zustimmung, und es wird im Verlauf, gerade beim Durchhalten, *„erfahren, dass Studium echt auch Spaß machen kann“*.

Trotz der überwiegenden Zufriedenheit werden in den Interviews auch einige **kritische Anmerkungen** gemacht. Die befragten Studierenden sehen den Studiengang in einer Umbruchphase, wie unter anderem das folgende Zitat verdeutlichen mag: *„Aber ich glaube die sind auch gerade in so einer Umbruchphase. Also wird ganz doll kommuniziert dass da viel verändert wird.“* Die Interviewpartnerinnen wünschen sich, dass neben den Präsenzveranstaltungen auch noch weitere Online-Seminare angeboten werden, um sich mit dem Thema und den Studienbriefen auseinandersetzen zu können. Zum Studienanfang wird eine Veranstaltung zu den Themen Zeitmanagement sowie wissenschaftliches Arbeiten benötigt, da bei vielen Studierenden ihr letztes Studium einige Jahre zurück liegt. Die Interviewten erwähnen eine Videoaufzeichnung von Präsenzseminaren, jedoch wird hier nicht ersichtlich, ob wie oft und in welcher Form diese genutzt werden. Die befragten Studierenden betonen, dass sie die Möglichkeit haben, Kritik und Wünsche beim Studienteam zu äußern. Sie weisen dabei auf schnelle Beantwortung und zuverlässige Lösungsvorschläge des Studienteams hin. Auch zu den Studienbriefen sind kritische Äußerungen zu finden. Die Studierenden wünschen sich an dieser Stelle aktuellere Texte sowie deren genauere Besprechung und Bearbeitung den Präsenzveranstaltungen. Fast durchgängig sind die Interviewten mit den Seminaren zufrieden, wobei sie sich noch einen deutlicheren Bezug zur Praxis erhoffen. Zur Benotung von Studienleistungen durch ihre Dozentinnen und Dozenten wird eine einheitliche Variante erwartet, bei der konstruktive Kritik und Verbesserungsvorschläge sichtbar sind.

3.3 Nutzensvorstellungen der Studierenden

Die bisherigen Untersuchungen zu den Studienmotiven von beruflich qualifizierten Studierenden zeigen, dass die Studienentscheidung überlegt erfolgt (vgl. Scholz 2006). Dabei sind vor allem Gründe wie ein persönlichkeitsorientierter Studienwunsch (87%), ein berufsbezogener Studienwunsch für berufliche Kontinuität (70%) bzw. eine Tendenz zum beruflichen Wechsel (66%), ausschlaggebend (vgl. ebd., S. 60). Auch bei der Studie von Grendel/Hausmann (2011) werden ähnliche Motive benannt, u.a. die Vertiefung der fachlichen Kenntnisse (76%), die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen (71%) sowie die Weiterentwicklung der persönlichen Begabungen (55%) (vgl. ebd., S. 19). Aus der Studie *Offene Hochschule Niedersachsen* beschreiben Otto/Schwaniger (2013) Motive wie die persönliche Weiterentwicklung (ca. 90%) und die fachliche und berufliche Weiterentwicklung (ca. 65% und ca. 62%) (vgl. Otto/Schwaniger 2013, S. 42) als sehr bedeutsam für die Studienentscheidung,

Auch in unserer Studie spielen die berufliche und persönliche Weiterentwicklung als entscheidungsrelevante Motive im Rahmen der weitreichenden Entscheidung zum berufsbegleitenden Studium eine große Rolle. Vier der interviewten Studierenden des Masterstudienganges haben zusätzlich zu einem Hochschulstudium auch eine Berufsausbildung absolviert und können daher als besonders bildungsaffin eingestuft werden. Alle vier haben nach der Ausbildung ein Hochschulstudium begonnen, um ihre Fachkenntnisse zu erweitern und im beruflichen Leben weiterzukommen: *„also erstmal der normale Lebenslauf. Realschule gemacht und dann eine Ausbildung absolviert, das wird ja erstmal klischeehaft erwartet. Und in der Ausbildung kam schon das Ziel, ich möchte mehr machen als nur Geselle sein.“*

Die befragten Studierenden haben die Wahl des Studiengangs bewusst getroffen, wichtige Punkte dabei waren vor allem das Vorankommen im Beruf bzw. die berufliche Umorientierung, und inhaltlich der Erwerb von Fachwissen zur Verknüpfung der Themen „Umwelt“ und „Bildung“ – wobei vor allem die pädagogische Komponente ausschlaggebend war. Die befragten Studierenden kommen entweder aus dem Bereich „Umwelt“ und möchten zusätzlich eine pädagogische Ausbildung erhalten oder interessieren sich vor allem für die Kombination beider Fächer. Allen Interviewten war vor allem wichtig, den Studiengang berufsbegleitend absolvieren zu können:

Den größten Nutzen für sich sehen die befragten Studierenden u. a. in den pädagogischen Aspekten des Masterstudienganges, aber auch in der Verbindung beider

Themen. *„Also persönlich den größten Nutzen für mich, würde ich für mich in den pädagogischen Fächern sehen. Also alles was pädagogische Methodik und Didaktik, sowas angeht, sowas bringt mir den größten Nutzen.“*

Ein wichtiger Punkt scheinen zudem auch die guten eigenen Leistungen zu sein, die Entwicklung eigener Persönlichkeit:

„Ja, und ich habe auch insgesamt das Gefühl, dass ich ein reflektierterer Mensch geworden bin, durch das Studium, und natürlich auch, dass man das irgendwie schafft, nebenbei, macht mich auch stolz, dass man einfach die Leistung noch bringen kann.“

Eine große Bedeutung hat zudem die Gruppenzusammensetzung bzw. die unterschiedlichsten Berufserfahrungen der Studierenden und der Austausch unter denen, wie das folgende Zitat verdeutlicht: *„man bekommt halt schon einen Einblick in das Berufsfeld und kann sich eben auch mit den Erfahrungen austauschen, kann für sich selber noch eigene Defizite feststellen wo man sagt: Da muss ich mich auch noch ein bisschen schulen.“*

Viele der Interviewten können Beispiele für die Anwendung des Gelernten anführen. Der Nutzen des Masterstudiengangs liegt vor allem darin, die Inhalte und besprochene Themen in dem beruflichen Umfeld einsetzen zu können, wie mehrere Zitate verdeutlichen: *„Das war mir auch immer ganz wichtig, dass man sich nicht nur für die Klausuren das Wissen in den Kopf haut, also lernt, sondern dass man das was man gelernt hat, auch in die Anwendung bringt.“* *„Also ich bin in einem neuen Projekt unterwegs was sich mit Bildung für nachhaltige Entwicklung beschäftigt, das kann ich eins zu eins anwenden.“*

Dabei wird deutlich, dass Nutzenerwartungen und Nutzenfeststellungen, ebenso wie Interessen, heute zu den komplexen Aneignungs- und Verarbeitungsformen von Weiterbildungsteilnehmenden mit Bezug auf die Teilnahme und den dort angestoßenen Lernprozess, gehören (vgl. auch Fleige 2011a).

3.4 Berufsbiographische Bedeutung des Studiums

In diesem Abschnitt wird abschließend zur Interviewstudie noch die berufsbiographische Bedeutung des Studiums beleuchtet. Um diese zu verstehen, muss der doppelte Zeithorizont berücksichtigt werden (vgl. Schütz/Luckmann 2003, S. 286ff.) – kausal bestimmt in der Vergangenheit und final in der Zukunft. Somit ist die „Bedeutung der Studienaufnahme für die zukünftige Biographie [...] mit der biographi-

schen Vergangenheit“ eng verbunden, wie Lobe (2015) in einer empirischen Dissertationsstudie über Studienentscheidung, Studienteilnahme und biographische Verläufe im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung feststellt (vgl. ebd., S. 325). Die Entscheidung, ein berufsbegleitendes Studium aufzunehmen, ist auch bei den in unserer Studie befragten Studierenden biographisch verwurzelt. Alle Interviewten machten diesen Schritt freiwillig und bewusst. Bis auf eine befragte Person scheint das Hochschulstudium selbstverständlich zu sein, auch für die Studierenden mit einem Berufsabschluss und einem erst auf diesen folgenden Erststudium:

„Ich habe Abitur gemacht. Habe nach dem Abitur ein Jahr im Ausland gelebt, als Au Pair, dann habe ich eine Ausbildung gemacht als ..., habe das zwei Jahre gearbeitet, bin dann in im Erststudium in ... immatrikuliert und zwar ... habe ich studiert, 8 Semester lang, habe mein Diplom gemacht. Habe dann Fachfremd sechseinhalb Jahre gearbeitet.“

„Ja nach der Realschule eine Berufsausbildung zum Habe ich auch studiert. Danach die fachgebundene Hochschulreife nachgeholt. Im Anschluss ...studiert.“

Eine Interviewperson thematisiert das Studium als etwas, das über die Normalität herausgeht.

„also erstmal der normale Lebenslauf. Realschule gemacht und dann eine Ausbildung absolviert, das wird ja erstmal klischeehaft erwartet. Und in der Ausbildung kam schon das Ziel, ich möchte mehr machen als nur Geselle sein und dadurch kam das Abitur. Und dann kam zum anderen, dass die Möglichkeiten da waren und ich Freude am Lernen habe und dementsprechend das weiter geht. . Ok, normaler Ablauf. Alle anderen in der Familie haben Hauptschule oder Realschule gemacht und dann eine Ausbildung. Dementsprechend die Erwartung der Familie und die eigenen.“

Dieses durchbrechen der soziokulturellen Muster wird damit begründet, dass sie die einzige studierte Person in der Familie ist, und somit die Erwartungen an ein Hochschulstudium zunächst nicht vorhanden sind. Jedoch zeigt sich auch in diesem Interview deutlich, dass die Aufnahme des Erststudiums bewusst geschehen ist, „in der Ausbildung kam schon das Ziel“. Das Studium stellt sich dabei als reizvoll, erstrebenswert dar und ist eröffnet in der Sicht der Interviewpartnerin die Möglichkeit, mehr „als nur Geselle“ zu sein – was weitreichend Folgen für den gesamten Lebenslauf und die gesamte Biographie hat.

Bei anderen Interviewten scheint das Erststudium als „Normalfall“ zu sein, auch bei den Studierenden mit der Berufsausbildung: *„Ich habe nach meinem Abitur, ... studiert, den Bachelor gemacht und dann den Master hinterher gemacht“.*

Näher mit Blick auf Entscheidung, berufsbegleitend zu studieren, finden sich bei allen Interviewten in den Interviews Hinweise darauf, dass damit eine berufliche Stabilität bzw. ein berufliches Weiterkommen erwartet wird:

„der Vertrag ist ausgelaufen und danach, war ich dann kurze Zeit arbeitslos, aber habe mich dann auch entschlossen was anderes zu machen. Deswegen mache ich jetzt dieses Fernstudium, weil ich diesen pädagogischen Abschluss haben will.“

„Und würde gerne dann in dem Bereich Umweltbildung wirklich auch Fuß fassen und arbeiten und möchte aber gerne auch den pädagogischen Hintergrund vertiefen, aber nicht eben auf Lehramt sondern auf die politische und philosophische und ethnische Ausrichtung, die wir eben auch in Rostock haben.“

„Weil der genau dazu passt, was ich auch in der Arbeit mache. Und weil ich mich die ersten fünf Jahre dazu selbst eingearbeitet habe und irgendwann dann der Punkt kam, wo ich gemerkt habe, allein komm ich nicht dahin, wo ich hin möchte. Und ja, dann habe ich mir ein Studium gesucht, dass dazu passen könnte“

Zwei wichtige Faktoren bei der Aufnahme des Studiums an der Universität Rostock waren dabei, nach Aussagen der Interviewten, die Möglichkeit, neben dem Beruf studieren zu können sowie die Themenzusammensetzung des Masterstudienganges – wie folgendes Interviewzitat zeigt:

„das lag daran, weil ich berufsbegleitend gerne studieren wollte, ich wollte gerne den pädagogischen Bereich noch intensivieren, den Umweltbereich behaupte ich, habe ich eigentlich sehr gut abgedeckt durch meine persönlichen, informellen Interessen. Und habe anstatt ein ganz neues Studium anzufangen, ich wollte eigentlich Pädagogik konkret studieren, habe ich gedacht ok, dann verbinde ich das, und mache Umwelt und Bildung. Ich wollte in den pädagogischen Bereich.“

„Weil es der einzige ist, der eben diese beiden Komponenten verknüpft, dass man auf der einen Seite halt, was die Umwelt angeht, nochmal geschult wird. Die Nachhaltigkeit nochmal Ethik auch behandelt wird, das Umweltrecht, wie das heutzutage durch die EU erweitert wurde, wird vertieft und man bekommt eben Methoden und Didaktik an die Hand wie man das eben an das Klientel vermitteln kann.“

Aber auch finanzielle Gründe – die Erwartung eines monetären Nutzens – spielen eine bedeutende Rolle für die Studienentscheidung:

„Da habe ich einfach mal querbeet geschaut, was gibt es, was kann ich auch zeitlich überhaupt stemmen, und finanziell auch stemmen. Das kostet ja alles auch sein Geld. Und dann bin ich darauf gekommen und habe gesehen, das ist räumlich sehr nah, finanziell machbar und auch natürlich die Thematik hat mich stark angesprochen.“

„da könnte ich mich ja mal drüber informieren, und das habe ich dann gemacht und ich fand das eigentlich, das schließt ja so ein bisschen mein vorheriges Studium mit ein, von daher habe ich dann gesagt, das ist eigentlich

die beste Alternative. Und ein richtiges Vollzeit-Pädagogikstudium hätte ich eh nicht geschafft, also vom finanziellen her nicht. und von der Zeit her auch nicht so wirklich glaube ich.“

Bei der Durchführung des Studiums müssen die Interviewten jedoch mit dem Spannungsfeld „Vereinbarkeit Familie und Studium“ gut umgehen können. Die Vereinbarkeit zwischen Beruf und Studium funktioniert bei den interviewten Studierenden weitgehend gut (*„ich arbeite, also ich arbeite 30 Stunden in der Woche. Und das habe ich bewusst so gewählt, damit ich die Zeit auch noch habe, damit ich 10, 15 Stunden in der Woche noch habe fürs Studium. Und das mache ich dann je nachdem, wenn ich abends arbeiten muss, oder nachmittags.“*). Der Alltag muss jedoch anders organisiert werden, d.h. dass die Zeit wird vor allem für den Beruf und das Studium verplant. Das Privatleben dagegen *„läuft halt mit so nebenher. Da nimmt man sich dann die Zeit irgendwie.“* *„Also die Familie hat natürlich sehr zurück gesteckt. Ich bin jetzt in diesem Jahr gar nicht in Urlaub gefahren.“*

Die Interviewauswertung zeigt deutlich, dass die bisherigen biographischen Verläufe für die Wahl des Studiums eine große Rolle spielen. Dieses Ergebnis bestätigt weitere Forschungsergebnisse, die ein Zusammenhang aus beruflichen sowie Bildungs- und Statusmotiven unterstreichen (vgl. Eastmond 1995; Jütte/Kastler 2005; Kaiser-Berltz 2005; Hinton-Smith 2009). Lobe (2015) stellt zudem in ihrer gerade erschienenen Studie „Hochschulweiterbildung als biographische Transition“ eine „enge Verwobenheit des Studienwunsches mit den biographischen Verläufen und Gestaltungsentwürfen“ fest (Lobe 2015, S. 335).

4. Fazit

In diesem Abschnitt werden die aus der Literatur herausgearbeitete Qualitätskriterien für ein berufsbegleitendes Studium mit den Interviewaussagen der Studierenden des Masterstudienganges Umwelt & Bildung in Verbindung gebracht und auf ihre Übereinstimmung analysiert. Dabei stehen folgende Kriterien im Vordergrund:

- Transparenz der Angebote im Vorfeld von Bildungsentscheidungen,
- Durchlässigkeit der Übergänge,
- Studierbarkeit,
- Beratung (vgl. Minks/Netz/Völk 2011),
- Studienfinanzierung,
- Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten (vgl. Maertisch/Voitel 2013),
- studentische Leistungen,
- Studienorganisation,

- Dozentengewinnung (vgl. Gnahs/Fleige 2014).

Es muss an dieser Stelle betont werden, dass in den Interviews zu diesen Kriterien **kein Unterschied** zwischen den Studierenden mit einem Hochschulabschluss und den Studierenden mit einem Hochschulabschluss und einer Berufsausbildung festgestellt werden konnte.

Der berufsbegleitende Masterstudiengang Umwelt & Bildung ist bis 2018 akkreditiert. Die Agentur AQAS bescheinigte dem Studiengang im Jahr 2013 die hohe Qualität und ein erfolgreiches Studienkonzept. Dazu gehören u.a. solche Kriterien, wie Qualifikationsziele des Studiengangskonzeptes, Konzeptionelle Einordnung des Studienganges in das Studiensystem, Studiengangskonzept, Studierbarkeit, Prüfungssystem, Studiengangbezogene Kooperationen, Ausstattung, Transparenz und Dokumentation, Qualitätssicherung und Weiterbildung sowie Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit (vgl. Akkreditierungsrat 2013). Auch die interviewten Studierenden sind mit dem Studienkonzept weitgehend zufrieden. Schon vor dem Studienbeginn wird die Darstellung und Präsentation des Studienganges als transparent und informativ erlebt. Zudem werden vor allem die Studienorganisation und Beratung durch das Studienteam im Verlauf des Studiums besonders positiv bewertet. Die Studierbarkeit wird jedoch an einigen Stellen bemängelt, wobei die interviewten Studierenden sich dieser zeitlichen Engpässe schon vor dem Studium bewusst gewesen zu sein scheinen und grundsätzlich vor allem ihr berufliches Leben und das Studium gut vereinbaren zu können scheinen. Die Einschränkungen im Privatleben werden im Hinblick auf die abzusehende und kurze Dauer des Studienganges akzeptiert. Die Studierenden unterstreichen die Bedeutung der Präsenzveranstaltungen und wünschen sich eine Videoaufnahme dieser Präsenzen, die online zur Verfügung gestellt werden. Aber sie versuchen auch, an jeder Präsenzveranstaltung (auch an den nichtverpflichtenden) teilzunehmen, da der Austausch vor Ort für sie wichtig ist. So wird auch die Anzahl der Präsenzen als ausgewogen und gut ausgewählt dargestellt.

Die Interviewten betonen jedoch auch, dass eine Unterstützung zum Thema „Zeitmanagement“ am Anfang des Studiums sehr hilfreich wäre, z. B. im Rahmen eines Onlineseminars. Zur Studienfinanzierung äußerten sich nur wenige interviewte Personen, diese betonen jedoch, dass Finanzierung ein wichtiger Punkt für die Wahl des Studienganges war. Zudem steht das Studienteam bei den Fragen der Finanzierungsförderung den Studierenden immer zur Verfügung.

Zusätzlich wünschen sich die befragten Studierenden eine Einführung bzw. eine Unterstützung zum Thema wissenschaftliches Schreiben, da dieses bei vielen schon länger zurück liegt. Dabei wären nicht nur Onlineseminare zu diesem Thema gewünscht, sondern auch Unterstützung von Seiten der Dozent/inn/en. In diesem Zusammenhang betonen die befragten Personen, dass sie fast durchgängig mit der Auswahl der Lehrenden zufrieden sind. Sie unterstreichen, dass bei der Dozent/inn/enwahl theoretische und praktische Erfahrung bedeutend ist. Die Studierenden weisen jedoch darauf hin, dass sie jede Zeit die Möglichkeit haben ihre kritischen Anmerkungen zu äußern und nehmen diese auch wahr.

Kritikwürdig erscheinen den Befragten im Interviewmaterial unter anderem die Aktualität der Studienbriefe sowie die Benotung von Studienleistungen durch ihre Dozent/inn/en. Dabei erwarten sie eine einheitliche Variante von Benotungen, bei der konstruktive Kritik und Verbesserungsvorschläge sichtbar werden. An einigen Stellen wird noch ein deutlicherer Bezug zur Praxis bzw. Umsetzung und Anwendung in der Praxis gewünscht. Die Etablierung von Lehr- und Kommunikationsformen wie Onlineseminaren wird als notwendig erachtet.

Gleichzeit unterstreichen die Studierenden, dass sie auf die Masterarbeit besonders gut vorbereitet werden. Das geschieht sogar seit dem Studienbeginn. Dabei spielen die Infobroschüre „Masterrichtlinien“ sowie die Beratung durch das Studienteam eine große Rolle. Dabei wird ein Kriterienkatalog für die Benotung der Masterarbeit zur Verfügung gestellt, das für die Studierenden wie für die Dozentinnen und Dozenten gleichermaßen zugänglich ist.

Leider war es im berufsbegleitenden Masterstudiengang Umwelt & Bildung nicht möglich Durchlässigkeit bzw. Hochschulzugangsmöglichkeiten für neue Zielgruppen zu untersuchen, da alle Studierenden einen Hochschulabschluss als Zugangsvoraussetzung vorweisen mussten. An dieser Stelle kann empfohlen werden, den Studiengang auch für die potenziellen Studierenden ohne Hochschulabschluss durch Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen bzw. durch Berufsausbildung und/oder langjährige Berufspraxis den Zugang zu ermöglichen.

Die Interviewstudie an der Universität Rostock zeigt insgesamt, dass der Masterstudiengang Umwelt & Bildung wichtige Kriterien wissenschaftlicher Weiterbildung für berufstätige Studierende bzw. berufsbegleitendes Studium erfüllt (vgl. u.a. auch

Definition von Bergstermann/Theis 2012 im Projekt „Studica – Studieren à la carte“ im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“). Allerdings ist der offene Zugang zum Studium für nicht-traditionelle Studierende ein bleibendes Problem. Laut der Projektergebnisse von „Studica – Studieren à la carte“ kann die Öffnung der Hochschulen nur gelingen, wenn

- „Die lernenden als Subjekt ihrer Bildung respektiert werden,
 - Lernangebote auf tatsächliche (Lern-)Fragen antworten,
 - An Teilnehmenden orientierte, flexible, individualisierte und konsequent berufsbegleitende Lernformen realisiert werden,
 - Organisatorische, inhaltliche und didaktische Änderungen kommen,
 - Die Lehre praxisorientiert und kompetenzbezogen sowie förderungs- statt ausleseorientiert gestaltet,
 - Wissenschaft und Praxis aufeinander bezogen werden,
 - Die Hochschule ihre Rolle bei der Zukunftsgestaltung bejaht und
 - Einen Platz im lebensbegleitenden Lernen findet.“
- (Brater/Remer 2015, S. 13).

Für eine Öffnung der Studiengänge ist also darauf zu achten, dass diese möglichen strukturellen Ungleichheiten sich nicht weiter stabilisieren. Denn trotz positiver Erfahrungsberichte beim Studica-Konzept, machte die Projektevaluation deutlich, „dass die eigentliche Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden (Berufspraktiker) bisher in nur geringem Umfang gewonnen werden konnte.“ (Specht 2015 i.E.). Auch im Projekt KOSMOS sind hier noch weitere Verbesserungspotentiale erkennbar. In der Studie von Büttner/Maaß/Nerdinger (2012) äußern befragte Hochschullehrende im Hinblick auf die Studierenden u.a. die Empfehlung, das Abitur als Zugangsvoraussetzung zu definieren und Brückenkurse und Mentorenprogramme sowie anfängliches Präsenzstudium zu etablieren (vgl. Büttner/Maaß/Nerdinger 2012). Unsere Interviewauswertung legt jedoch nahe, dass gerade ein anfängliches Präsenzstudium den berufsbegleitend Studierenden als wenig tragbar erscheint. Schon die Vereinbarkeit des Studiums (sowie Anwesenheit an den Präsenzveranstaltungen) mit dem Beruf und Familie ist nur mit großen Anstrengungen möglich. Eine Definition des Abiturs als Zugangsvoraussetzung könnte den Zugang für die potenziellen Studierenden mit einer Berufsausbildung (ohne Abitur) verhindern. Brückenkurse und Mentorenprogramme können hingegen den Studierenden vor allem bei den Themen, wie „Zeitmanagement“ und „wissenschaftliches Schreiben“ von großer Bedeutung sein.

Der Befürchtung der Hochschullehrenden, dass das universitäre wissenschaftliche Leistungsniveau durch solche Angebots- und Teilnehmendenstrukturen absinken könnte, könnte u. a. mit einem einheitlichen Raster zur Benotung und Bewertung von Studienleistungen in den unterschiedlichen Teilgruppen von Studierenden gegengesteuert werden.

5. Literatur

- Arnold, M., Wetzel, K., Dobmann, B. (2014). Erwartungen an die Qualität berufsbegleitender Studiengänge aus Hochschul- und Unternehmensperspektive – eine vergleichende Untersuchung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, (36), 4, 64-91.
- Arnold, R., Wieckenberg, U. (Mitarb.) (1999). Qualitätssicherung in der kirchlichen Erwachsenenbildung. In *Qualitätsentwicklung in der Kirche - am Beispiel des Bistums Trier*. CD-Rom herausgegeben vom Bischöflichen Generalvikariat Trier.
- Akkreditierungskommission von Akkreditierungs-, Zertifizierung und Qualitätssicherungsinstitut (ACQUIN) (2009). *Handreichung des Akkreditierungsrates an die Agenturen auf Grundlage der „Empfehlungen der Arbeitsgruppe ‚Weiterbildende Studiengänge‘ des Akkreditierungsrates zur Qualitätssicherung und Akkreditierung weiterbildender Masterstudiengänge*. Abgerufen von http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Handreichung_Weiterbildung.pdf (15.01.2015).
- Akkreditierungsrat (2013). *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009*, Abgerufen von http://www.lehre.uni-wuerzburg.de/fileadmin/ext00267/user_upload/Akkreditierungsrat_2013_02_20_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf (20.02.2013).
- Bänsch, A. (2003). *Wissenschaftliches Arbeiten – Seminar- und Diplomarbeiten*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Bergstermann, A., Theis, F. (2012). Wissenschaftliche Weiterbildung – zwischen Kunst und Wissenschaft. In *Zeitschrift für Weiterbildung*, 6, 28-31.
- Brater, M., Remer, S. (2015). *Von der Idee zur Erprobung. Das Studica-Konzept*. Vortrag im Rahmen einer Fachtagung am 05.02.2015, Bonn.
- Büttner, B.C., Maaß, S., Nerdinger, F.W. (2013). *Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen für Hochschulen. Eine empirische Untersuchung zu den Sichtweisen von Hochschullehrern und Verwaltungsmitarbeitern an der Universität Rostock* (2. Aufl.). Rostock: Universität Rostock.
- Center for Teaching and Learning | CTL (DLE Studienservice und Lehrwesen) der Universität Wien (2013a). *Diskussionsgrundlage. Qualität von Prüfungen*. Wien. Angerufen von http://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/elearning/Qualit%C3%A4t_von_Pr%C3%BCfungen/30_09_2013_DISKUSSIONSGRUNDLAGE_Qualit%C3%A4t_von_Pr%C3%BCfungen_FINAL.pdf (10.11.2014).
- Center for Teaching and Learning | CTL (DLE Studienservice und Lehrwesen) der Universität Wien (2013b). *Beurteilungsschema für schriftliche Arbeiten*. Abgerufen von

- http://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/elearning/Qualit%C3%A4t_von_Pr%C3%BCfungen/02_10_2013_Beurteilungsschema_Schriftliche_Arbeiten.pdf (10.11.2014).
- Digel, S., Goeze, A., Schrader, J. (2012). *Aus Videofällen lernen. Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dörner, O. (2012): Bildanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung. In B. Schäffter, O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 291-306). Opladen: Budrich.
- Dietel, S. (2012). *Gefühltes Wissen als emotional-körperbezogene Ressource: Eine qualitative Wirkungsanalyse in der Gesundheitsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Eastmond, D.V. (1995). *Alone but together. Adult Distance Study Through Computer Conferencing*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Erickson, F. (1992). Ethnographic Microanalysis of Interaction. In M. LeCompte, W. Millroy, J. Reissle (Hrsg.), *The Handbook of Qualitative Research in education* (S. 201-225). San Diego: Academic Press.
- European University Association (EUA, 2008). *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Abgerufen von http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=2715&file=fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Charter_Eng_LY.pdf (11.02.2014).
- Fleige, M. (2011a). Kulturen der Nutzenpositionierung – durch Wissen zu veränderten Lernentscheidungen. In *Report, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 3, 72–81.
- Fleige, M. (2011b). *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel Evangelischer Träger*. Münster u.a.: Waxmann.
- Fleige, M. (2013). Weiterbildung im Sozialraum. Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsenendidaktischer Perspektive. In *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1, 45–48.
- Fleige, M. (2014). Neue Zielgruppen und Angebote an Hochschulen. Projekt zur wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Rostock. In *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 3, 11.
- Fleige, M. & Zimmer, V. (2014). *Untersuchungskonzept zur Expertise des DIE für das Handlungsfeld 2.2 im Projekt KOSMOS – Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen: Qualitätsentwicklung im Projekt*. Bonn (Unveröff. Papier).
- Fleige, M., Zimmer, V., Lückner, L. & Thom, S. (2014). *Diversität und Weiterbildung in Bremen und Bremerhaven*. Unveröff. Projektbericht des DIE im Auftrag von Lernen vor Ort Bremen und Bremerhaven. Bonn.
- Fleige, M. (2015). Durchlässigkeit beruflicher (Weiter-)Bildung. In *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1, 11.

- Fleige, M. (2015 i.E.). The notion of ‚benefits‘ in Continuing Vocational Education (CVET) – towards a theoretical pedagogical understanding and a heuristic model for research. In G. Molzberger, M. Wahle (Hrsg.), *Shaping the Future of VET*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gieseke, W. (2009). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. & Käpplinger, B. (2001). Empirische Studie zu neuen Lehr- und Lernkulturen. In U. Heuer, T. Botzat & K. Meisel (Hrsg.), *Neue Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gnahn, D. & Fleige, M. (2014). Qualität und Zielgruppe. Qualitätsmanagement in neuen Zielgruppenangeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung. In *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4, 43-45.
- Grendel, T. & Haussmann, I. (2011). *Beruflich Qualifizierte an rheinland-pfälzischen Hochschulen. Ergebnisse einer landesweiten Befragung im WS 2010/11*. Abgerufen von http://www.mbwwk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/Wissenschaft_und_Hochschule/Studienpr sentation.pdf (15.01.2015).
- Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: VS.
- Hanft, A. (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Härterich, S. (2008). *Gutachten zur Bachelorarbeit und Masterarbeit (Muster)*. Abgerufen von <http://www.fh-ludwigshafen.de/fb3/www-ver1/da-beur.htm> (09.11.2014).
- Herrle, M., Dinkelaker, J., Nolda, S. & Kade, J. (2014). Kursforschung und Videographie. In J. Kade, S. Nolda, J. Dinkelaker & M. Herrle (2014), *Videographische Kursforschung* (S. 13–40). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herrle, M. (2013). Classroom management jenseits des Schulunterrichts. Mikroethnographische Analysen zur Ablaufsteuerung der Erwachsenen-/Weiterbildung. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (16)3, 599-627.
- Hinton-Smith, T. (2009). Lone Parents as HE Students. A Qualitative Email Study. In B. Merrill (Hrsg.), *Lerning to Change?* (S. 113-127). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Huber, Chr. (2012). *Vorbereitung auf die mündliche und schriftliche Staatsexamenspr fung. Kriterien für gute Prüfungen*. Abgerufen von http://www.uni-koeln.de/blog/christianhuber/files/2012/06/Examen_Termin2.pdf+%&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=de (09.11.2014).
- Jütte, W. & Kastler, U. (2005). *Den Studierenden ein Gesicht geben. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zur Teilnehmer-Struktur an der Donau-Universität Krems*. Donau-Universität Krems.
- Kaiser-Beltz, M. (2005). Nachgeholte Bildungsprozesse. Eine rekonstruktive Untersuchung von Biographien sp tstudierender Frauen. In Chr. Thon, D. Rothe, P. Mecheril & B. Dausien (Hrsg.), *Quali-*

- tative Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium. Abgerufen von http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf (15.11.2014).
- Lobe, C. (2015). *Hochschulweiterbildung als biographische Transition*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lorenzen, K. F. (2002). *Wissenschaftliche Anforderungen an Diplomarbeiten und Kriterien ihrer Beurteilung*. Abgerufen von <http://www.bui.haw-hamburg.de/pers/klaus.lorenzen/ASP/wisskrit.pdf> (15.01.2015).
- Maertsch, K. & Voitel, M. (2013). Herausforderungen für und Schwierigkeiten von beruflich qualifizierten Studierenden. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderungen für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojektes Offene Hochschule Niedersachsen* (S. 49-66). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Minks, K.-H., Netz, N. & Völk, D. (2011). *Berufsbegleitende und duale Studiengänge in Deutschland. Status quo und Perspektiven. HIS Studie, Hochschul-Informationssystem*, Hannover: HIS. Abgerufen von http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf (15.11.2014).
- Nolda, S. (2007). Videobasierte Kursforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 478-492.
- Otto, C. & Schwaniger, K. (2013). Motivlagen und berufliche Zielsetzung von beruflich qualifizierten Studierenden. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderungen für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojektes Offene Hochschule Niedersachsen* (S. 37-48). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Robak, S. (2000). Reflexion von Ankündigungen – Sequenzanalyse. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs "Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung"* (S. 260-303). Recklinghausen: Bitter.
- Scholz, W.-D. (2006). *Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin*. Oldenburg. BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität.
- Specht, I. (2015 i.E.). Studieren à la carte – eine Hochschule öffnet sich für das wissenschaftliche Lernen neuer Zielgruppen. In *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2.
- Stranghöner, N. (2007). *Kriterien zur Bewertung von Diplom-, Bachelor- und Masterarbeiten*. Abgerufen von https://www.uni-due.de/iml/07studium_abschlussarbeiten_bewertung.php (09.11.2014).
- Strauss, A. (2007). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl. unverändert). München: Oldenburg
- Universität Koblenz/Landau .(2006). *Kriterien zur Bewertung von Diplomarbeiten*. Abgerufen von http://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb8/studieng/diplom/diplomarbeit/bewertungskriterien.pdf/at_download/file (08.11.2014).

- Universität Rostock (Hrsg.). (2008a). Prüfungsordnung des weiterbildenden Fernstudiengangs „Umwelt & Bildung“ an der Universität Rostock. Abgerufen von http://www.weiterbildung.uni-rostock.de/uploads/media/Formatiert_PO_U_B_2008.pdf (25.11.2014).
- Universität Rostock (Hrsg.). (2008b). Informationsblatt der Universität Rostock „Informationen für die Studierenden des Weiterbildenden Fernstudiums Umwelt & Bildung“. (Unveröff. Papier).
- Universität Rostock (Hrsg.). (2008c). Studienordnung des weiterbildenden Fernstudiengangs „Umwelt & Bildung“ an der Universität Rostock. Abgerufen von http://www.weiterbildung.uni-rostock.de/uploads/media/UuB_Studienordnung2008_02.pdf (25.11.2014).
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. In *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 1, Art. 22.
- Wolter, A. (2012). Studium neben dem Beruf – eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 271-284). Münster u.a.: Waxmann.
- Wolter, A. (2013). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland. Ein Beitrag zur Durchlässigkeit des Hochschulzugangs. In F. Gützkow & G. Quaißer (Hrsg.), *Hochschule gestalten – Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit* (S. 149-173). Bielefeld: W. Bertelsmann.