

Stefan Göbel, Tina Breyer & Beatrice C. Büttner (Hrsg.).

Die Wahrnehmung der  
wissenschaftlichen Weiterbildung  
an der Universität Rostock  
durch nicht-traditionelle Studierende.

Eine qualitative Untersuchung zweier Studienformate für nicht-  
traditionelle Zielgruppen.



## Hinweis zum Projekt KOSMOS:

Mit dem Projektantrag KOSMOS hat sich die Universität Rostock erfolgreich im Bundeswettbewerb »Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen« durchgesetzt. Das Projekt wird vom Bundesbildungsministerium, dem Europäischen Sozialfonds und der Europäischen Union gefördert und läuft – vorbehaltlich positiver Zwischenevaluation – bis zum Jahr 2017. Die Integration des Lebenslangen Lernens ist ohne eine Reorganisation der Institution Universität nicht zu leisten. Dementsprechend wird im Projekt KOSMOS eine Organisationsentwicklung mit dem Ziel durchgeführt, inhaltliche, strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen für Lebenslanges Lernen zu implementieren. Außerdem werden starke Partner für das Gelingen lehr- und studienbezogener Zusammenarbeit zwischen Universität und Praxis gewonnen. Dazu werden Hochschule-Praxis-Netzwerke aufgebaut. Die Verwirklichung dieser Ziele wird durch Forschung begleitet; erste Studienformate werden spätestens im dritten Jahr umgesetzt. Am Ende der Projektlaufzeit soll in den Fakultäten – die eigenen Grenzen der Fachdisziplin überschreitend – Bildung für neue Zielgruppen maßgeschneidert und nachfrageorientiert angeboten werden können.

Weitere Informationen zum Projekt und Ansprechpartner unter [www.kosmos.uni-rostock.de](http://www.kosmos.uni-rostock.de).

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) unter dem Förderkennzeichen 16OH11047 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren der jeweiligen Beiträge.

Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressource.



# Inhalt

1	Einleitung .....	1
	<i>Tina Breyer, Beatrice C. Büttner, Susann Krugmann &amp; Friedemann W. Nerdinger</i>	
1.1	Lebenslanges Lernen und wissenschaftliche Weiterbildung als Herausforderungen für Universitäten .....	1
1.2	Ziele und Aufbau der Beitragssammlung .....	2
2	Methodik.....	5
	<i>Tina Breyer, Beatrice C. Büttner, Susann Krugmann &amp; Friedemann W. Nerdinger</i>	
2.1	Leitfadenerstellung und Vorbereitung der Datenerhebung.....	5
2.2	Stichprobenbeschreibung.....	6
2.3	Auswertung der Daten .....	9
3	Berufliche Bildungsbiographie – Untersuchung der Einflussfaktoren für die Entscheidung zur beruflichen Weiterbildung.....	11
	<i>Stefanie Konrad &amp; Denise Betker</i>	
3.1	Weiterbildungen im Einfluss von externen und internen Entscheidungskriterien.....	11
3.2	Entscheidungskriterien in sozio-ökonomischer Bewertung.....	20
3.3	Entscheidungskriterien: eine zusammenfassende Bewertung .....	24
4	Beratung und Unterstützung in der berufsbegleitenden Weiterbildung – Nutzung und Bedarfe am Beispiel zweier Zertifikatskurse .....	27
	<i>Annett Wojtaszek, Maxi Mantey &amp; Christoph Perleth</i>	
4.1	Einleitung.....	27
4.2	Methodisches Vorgehen .....	27
4.3	Darstellung der Ergebnisse .....	29
4.4	4.4 Zusammenfassung .....	42
4.5	4.5 Diskussion und Ausblick .....	44
4.6	4.6 Anhang.....	46
5	Zufriedenheit mit der Organisation und Planung der Zertifikatskurse in KOSMOS .....	47
	<i>Antonia Frenz-Römhild, Claudia Jäger, Doreen Löffler &amp; Judith Platz-Greitsch</i>	
5.1	Einleitung.....	47
5.2	Methodisches Vorgehen .....	47
5.3	Ergebnisse der Befragung.....	48
5.4	Methodenkritik .....	55
5.5	Zusammenfassung – Diskussion und Ausblick .....	55

6	Praxis und Akzeptanz unterschiedlicher Studienformate für den Einsatz in der wissenschaftlichen Weiterbildung.....	57
	<i>Konstantin von Freytag-Loringhoven &amp; Wolfgang Nieke</i>	
6.1	Fragestellung.....	57
6.2	Vorgehen der Untersuchung .....	57
6.3	Teilnehmerperspektive auf die Studienformate .....	58
6.4	Prägung durch die Hochschulsozialisation .....	84
6.5	Sinnerwartung an die Weiterbildung .....	87
6.6	Implikationen bezüglich der Geeignetheit der Studienformate .....	96
6.7	Konkrete Empfehlungen .....	100
7	Wahrnehmung der Online-Unterstützung in der wissenschaftlichen Weiterbildung .....	102
	<i>Ulrike Borchardt &amp; Kurt Sandkuhl</i>	
7.1	Motivation.....	102
7.2	Auswertung.....	103
7.3	Fazit .....	107
8	Die Wahrnehmung der universitären Weiterbildung und der Organisation der Universität aus Sicht nicht-traditioneller Studierender .....	110
	<i>Tina Breyer, Beatrice C. Büttner, Susann Krugmann &amp; Friedemann W. Nerdinger</i>	
8.1	Zielstellung und Vorgehen.....	110
8.2	Ergebnisse.....	111
8.3	Diskussion.....	136
9	Zusammenfassende Diskussion.....	140
	<i>Tina Breyer, Beatrice C. Büttner, Susann Krugmann &amp; Friedemann W. Nerdinger</i>	
9.1	Zusammenfassung und Implikationen für die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung an der Universität Rostock.....	140
9.2	Grenzen der Untersuchung und Ausblick .....	143

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1: Verteilung der Altersgruppen auf die beiden Zertifikatskurse (absolute Häufigkeiten) .....	7
Abbildung 2.2: Schulabschlüsse der Teilnehmer .....	8
Abbildung 2.3: Berufsbildende Abschlüsse der Teilnehmer .....	8
Abbildung 2.4: Akademische Abschlüsse der Teilnehmer .....	9
Abbildung 3.1: Häufigkeiten betrieblich-beruflicher Faktoren(absolute Häufigkeiten).....	13
Abbildung 3.2: Häufigkeiten persönlicher Faktoren (absolute Häufigkeiten).....	15
Abbildung 3.3: Häufigkeiten angebotsbezogener Faktoren (absolute Häufigkeiten) .....	18
Abbildung 3.4: Häufigkeiten der Faktoren nach Oberkategorien (absolute Häufigkeiten) .....	25
Abbildung 4.1: Nutzung externer Unterstützungsangebote (absolute Häufigkeiten) .....	30
Abbildung 4.2: Nutzung universitätsinterner Unterstützungsangebote (absolute Häufigkeiten) .....	32
Abbildung 4.3: Beratungsnutzung-Themen (absolute Häufigkeiten) .....	34
Abbildung 4.4: Beratungsnutzung-Personen (absolute Häufigkeiten).....	35
Abbildung 4.5:Beratungsnutzung-Instrumente (absolute Häufigkeiten) .....	36
Abbildung 4.6: Gewünschte Beratung-Themen (absolute Häufigkeiten) .....	38
Abbildung 4.7: Gewünschte Beratung-Personen (absolute Häufigkeiten) .....	41
Abbildung 8.1: Gründe für die universitäre Weiterbildung differenziert nach Kursen. ....	121
Abbildung 8.2: Gründe für die Weiterbildung differenziert nach dem Schulabschluss. ....	122
Abbildung 8.3: Gründe für die Weiterbildung nach abgeschlossener Berufsausbildung. ....	124
Abbildung 8.4: Gründe für die Weiterbildung nach akademischem Abschluss. ....	124
Abbildung 8.5: Wahrgenommene Offenheit differenziert nach Kursen .....	125
Abbildung 8.6: Wahrgenommene Offenheit differenziert nach Schulabschluss .....	126
Abbildung 8.7: Wahrgenommene Offenheit differenziert nach Berufsausbildung .....	127
Abbildung 8.8: Wahrgenommene Offenheit differenziert nach akademischem Abschluss ..	128
Abbildung 8.9: Wertende Äußerungen zu Universität und Weiterbildung aus der Gartentherapie .....	130
Abbildung 8.10: Wertende Äußerungen zu Universität und Weiterbildung aus der Hochbegabtenförderung .....	132
Abbildung 8.11: Wertungstendenzen nach Schulabschluss .....	134

Abbildung 8.12: Wertungstendenzen nach abgeschlossener Berufsausbildung .....	135
Abbildung 8.13: Wertungstendenzen nach akademischem Abschluss .....	135

### **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 3.1: Häufigkeiten der Faktoren nach Ober- und Unterkategorien.....	12
Tabelle 3.2: Häufigkeiten der Faktoren nach Ober- und Unterkategorien unterteilt nach Kursen .....	21
Tabelle 3.3: Häufigkeiten der Faktoren nach Ober- und Unterkategorien unterteilt nach Alter.....	22
Tabelle 3.4: Häufigkeiten der Faktoren nach Ober- und Unterkategorien unterteilt nach Bildungsabschluss .....	24
Tabelle 7.1: Klassifikation der Teilnehmer nach Online-Verhalten .....	105
Tabelle 7.2: Benannte Kritikpunkte Stud.IP .....	106
Tabelle 7.3: Kategorisierte Zufriedenheit mit Stud.IP .....	107
Tabelle 8.1: Beschreibung und Häufigkeiten der Kategorien für die Gründe der Entscheidung für eine universitäre Weiterbildung .....	112
Tabelle 8.2: Beschreibung und Häufigkeiten der Kategorien zu den wahrgenommenen Besonderheiten der Organisation Universität. ....	115
Tabelle 8.3: Beschreibung und Häufigkeiten der Kategorien zur wahrgenommenen Offenheit der Universität.....	118
Tabelle 8.4: Anzahl positiver und negativer Äußerungen zu Besonderheiten von Universität und universitärer Weiterbildung.....	129

# 1 Einleitung

## 1.1 Lebenslanges Lernen und wissenschaftliche Weiterbildung als Herausforderungen für Universitäten

*Tina Breyer, Beatrice C. Büttner, Susann Krugmann & Friedemann W. Nerdinger*

Lebenslanges Lernen (LLL) ist mittlerweile zu einem zentralen bildungspolitischen Schlagwort avanciert. Unter LLL wird der fortlaufende, sich über die gesamte Lebensspanne erstreckende Prozess selbständigen und unabhängigen Lernens verstanden (Kerres, Schmidt & Wolff-Bendik, 2012). LLL verfolgt das zentrale Ziel, die Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung sowie die Anpassungsfähigkeit der arbeitenden Bevölkerung altersunabhängig zu stärken und dabei gleichzeitig ein großes Maß an individueller Planungsfreiheit für die Arbeitnehmer<sup>1</sup> herzustellen (Alheit & Dausien, 2002). Daher ist LLL sowohl aus unternehmerischer Perspektive als auch aus der Sicht der Arbeitnehmer, die sich lebenslang bilden sollen, von Interesse.

Einen besonderen Stellenwert auf dem Weg hin zum LLL wird der wissenschaftlichen Weiterbildung zugesprochen, d.h. allen Weiterbildungsmaßnahmen, die von Hochschulen angeboten werden (Knust, 2006). Ihre Besonderheit besteht darin, dass durch die Vermittlung sowohl von Fach- als auch von Methodenwissen die Lernenden in die Lage versetzt werden sollen, sich selbständig das jeweils aktuell benötigte Wissen für ihre Arbeitstätigkeit anzueignen. Angesichts der Geschwindigkeit, mit der Wissensbestände in der modernen Wissensgesellschaft obsolet werden (Knust, 2006), bildet LLL den Schlüssel zu nachhaltigem, wirtschaftlichem Erfolg.

Als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung sind Universitäten gefordert, ihre Aktivitäten über die bisher hauptsächlich betrachteten traditionellen Studierenden hinaus auch auf die neue Zielgruppe der sogenannten nicht-traditionellen Studierenden auszurichten (Büttner, Maaß & Nerdinger, 2013). Als „nicht-traditionell“ werden Studierende mit untypischen Merkmalen (z.B. ein höheres Alter bei Studienbeginn, die sozioökonomische Herkunft oder die Art der Hochschulzugangsberechtigung) bezeichnet (Freitag, 2012). Gerade bei diesen Studierenden sind höhere Studienabbruchquoten zu verzeichnen (Hanft, Maschwitz & Hartmann-Bischoff, 2013). Das deutet darauf hin, dass in dieser Gruppe im Vergleich zu traditionellen Studierenden andere bzw. zusätzliche Bedürfnisse bestehen, die erfüllt sein müssen,

---

<sup>1</sup> Für eine erleichterte Lesbarkeit wird im Weiteren auf die Verwendung der weiblichen Form verzichtet. Gemeint sind selbstverständlich immer Frauen und Männer.

um ein Studium oder eine wissenschaftliche Weiterbildung erfolgreich zu absolvieren. Aufgrund der Heterogenität dieser Gruppe (Kerres et al., 2012) und der sich daraus ergebenden Vielfalt an zu befriedigenden Bedürfnissen, stellt die Konzeption und Implementierung bedarfsgerechter LLL-Angebote eine komplexe Herausforderung dar. Das Projekt „KOSMOS – Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen“ verfolgt das Ziel, tragfähige Konzepte für das LLL am Bildungsstandort Rostock zu entwickeln und zu etablieren. Zu diesem Zweck werden nachfragegerechte Lernformate für nicht-traditionelle Studierende entwickelt, die durch ihren aktuellen Forschungs- und Wissenschaftsbezug sowohl den Bedürfnissen von Lernenden in ihrer individuellen Lebenssituation gerecht werden sollen als auch dem bildungspolitischen Auftrag dienen, Lernende unabhängig von Alter, Herkunft oder bisherigem Werdegang zu einer nachhaltigen Beschäftigungsfähigkeit zu verhelfen. Durch Maßnahmen der Organisationsentwicklung sollen zudem die notwendigen strukturellen Rahmenbedingungen für die Umsetzung von LLL an der Universität geschaffen werden (Büttner et al., 2013).

## **1.2 Ziele und Aufbau der Beitragssammlung**

Aufbauend auf der langjährigen Erfahrung der Universität Rostock in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind im Rahmen von KOSMOS zwei Pilot-Studienformate entwickelt worden, die sich momentan in der Erprobung befinden. Die Studienformate „Garten und Gesundheit – Gartentherapie“ sowie „Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“<sup>2</sup> mit insgesamt 45 Teilnehmern laufen seit dem Jahr 2013, so dass zum aktuellen Zeitpunkt bereits erste Erfahrungen vorliegen. Die folgenden Beiträge<sup>3</sup> widmen sich der Frage, inwieweit diese Angebote dem genannten Ziel der bedarfsgerechten Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung entsprechen bzw. welcher Verbesserungsbedarf besteht.

Ob konkrete Maßnahmen einer Hochschule zur Öffnung gegenüber nicht-traditionellen Zielgruppen geglückt sind, lässt sich aufgrund der vielfältigen möglichen Kombinationen einzelner Maßnahmen nur über die Untersuchung des jeweiligen Einzelfalls klären (Te Poel, 2013). Aus diesem Grund wurde im Dezember 2013 eine als Vollerhebung angelegte Telefonbefragung der Teilnehmer beider Studienformate durchgeführt. Aufgrund der spezifischen Fragestellungen (Untersuchung zweier, konkreter Weiterbildungsangebote) und des verfolgten

---

<sup>2</sup> Zugunsten der besseren Lesbarkeit wird das Studienformat „Garten und Gesundheit – Gartentherapie“ im Folgenden als „Gartentherapie“ bezeichnet. Für das Studienformat „Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“ wird die Abkürzung „Hochbegabtenförderung“ verwendet.

<sup>3</sup> Die Verantwortung für den Inhalt der einzelnen Beiträge liegt bei den mitwirkenden Autoren.



Ziels, Anhaltspunkte für die künftige Verbesserung dieser Kurse bzw. weiterer wissenschaftlicher Weiterbildungsformate an der Universität Rostock zu ermitteln, erschienen qualitative Verfahren als am besten geeignet für die Datenerhebung (Bortz & Döring, 2006). Mit Hilfe eines unter Mitwirkung der Arbeitspakete im KOSMOS-Projekt erstellten Interviewleitfadens konnten verschiedene Teilfragestellungen beleuchtet werden, die wertvolle Hinweise für die zukünftige Verbesserung, Weiterentwicklung und Ausweitung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Rostock liefern. Darüber berichten die folgenden Beiträge.

Den ersten Beitrag (Kapitel 3) hat das Arbeitspaket 1.1 verfasst, das sich im Projekt KOSMOS vornehmlich mit der Zielgruppenanalyse und der Netzwerkbildung auseinandersetzt. Im Rahmen der Teilnehmerbefragung der Kurse Gartentherapie und Hochbegabtenförderung wurde der Schwerpunkt auf die Zielgruppenanalyse gelegt. Hierbei sollte der (bildungs-)biographische Hintergrund der Teilnehmer ermittelt werden, um Aussagen zu den Umständen der Entscheidung für ein Weiterbildungsangebot treffen zu können. Erkenntnisse in Bezug auf diese Frage können dazu beitragen, potenzielle Teilnehmer für künftige Weiterbildungsangebote zu identifizieren bzw. um Personen anzusprechen, die bislang nicht aktiv nach Bildungsangeboten im Sinne des LLL gesucht haben.

Das Arbeitspaket 1.3 (Entwicklung von Beratungskonzepten) verfolgt im Rahmen des KOSMOS-Projekts das Ziel, nicht-traditionelle Studierende auf dem Weg zu einem erfolgreichen Studienabschluss durch gezielte Beratungsangebote zu unterstützen. Um solche Beratungsangebote optimal an den Bedürfnissen der Zielgruppe auszurichten, gehen die Autoren des zweiten Beitrags (Kapitel 4) den Fragen nach, welche Beratungsangebote von den Teilnehmenden der Pilotläufe bereits genutzt werden, welche zusätzlichen Angebote aus Sicht der Befragten wünschenswert wären und welche vielleicht auch universitätsexternen Personen oder Rahmenbedingungen als hilfreich für eine erfolgreiche Absolvierung der Weiterbildung angesehen werden.

Die Zufriedenheit der Teilnehmer mit der Planung und Organisation der Zertifikatskurse Gartentherapie und Hochbegabtenförderung hat das KOSMOS-Organisationsteam im Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung (ZQS) der Universität Rostock untersucht. Im fünften Kapitel werden unterschiedliche Aspekte der Planung separat in beiden Zertifikatskursen betrachtet, um daraus Implikationen für die Fortführung dieser Weiterbildungsangebote in der Zukunft abzuleiten.

Kapitel 6 – bearbeitet von Arbeitspaket 1.2 (Entwicklung zielgruppenorientierter Studienformate) – analysiert die Praxis und Akzeptanz der in den Zertifikatsstudiengängen eingesetzten

Lernformate. Hierbei sollen die Erfahrungen mit den eingesetzten Lehr- und Lernformen aus Teilnehmersicht ausgewertet werden. Der Beitrag fragt nach der Prägung der Lernenden durch die Hochschulsozialisation und leitet Handlungsempfehlungen für die künftige Implementierung von Studienformaten ab.

Eine grundlegende Säule der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität stellt das Selbststudium dar. Hierfür werden den Lernenden u.a. Materialien und Interaktionsmöglichkeiten online zur Verfügung gestellt. Das Arbeitspaket 1.5 (Aktive Unterstützung einer medialen Infrastruktur) untersucht in diesem Kontext die Wahrnehmung der Nutzer der wissenschaftlichen Weiterbildung bezüglich des aktuellen Online-Angebots bzw. des E-Learnings. Zu diesem Zweck wird die Informations- und Medienkompetenz der Teilnehmenden analysiert, um Optimierungspotenzial für künftige Angebote zu ermitteln (Kapitel 7).

Schließlich beschäftigt sich das Team der Organisationsentwicklung (Arbeitspaket 2.1) in Kapitel 8 mit der Wahrnehmung der Organisation Universität bzw. der wissenschaftlichen Weiterbildung durch die Teilnehmer der beiden Studienformate. Hierbei wird untersucht, ob sich die Lernenden als nicht-traditionelle Studierende an der Universität gut aufgenommen fühlen und welche Besonderheiten sie an der Organisation Universität als Weiterbildungsträger wahrnehmen. Erkenntnisse zu diesen Aspekten sollen Aufschluss darüber geben, inwiefern es bislang im Projekt KOSMOS gelungen ist, eine Öffnung der Universität so zu initiieren, dass Angebote des LLL auch tatsächlich von der Zielgruppe der nicht-traditionellen Studierenden angenommen werden und demnach die bisherigen Aktivitäten zur Erreichung der Projektziele beigetragen haben.

Zunächst wird im folgenden Abschnitt das methodische Vorgehen der gemeinsamen Befragung dargelegt, auf deren Ergebnissen die Beiträge beruhen.

## 2 Methodik

*Tina Breyer, Beatrice C. Büttner, Susann Krugmann & Friedemann W. Nerdinger*

### 2.1 Leitfadenerstellung und Vorbereitung der Datenerhebung

Den Beiträgen in diesem Band liegt eine gemeinsame, leitfadengestützte qualitative Datenerhebung zugrunde, die in Form von Telefoninterviews durchgeführt wurde. Diese Art der Befragung, die sich in der empirischen Forschung aufgrund der geringen entstehenden Kosten und des begrenzten Zeitaufwandes weitgehend etabliert hat (Remschmidt, Hirsch & Mattejat, 2003), bot sich gerade im Hinblick auf die überwiegend berufstätigen und nicht in Rostock wohnenden Teilnehmer der zu befragenden Zertifikatskurse an.

Der Interviewleitfaden verbindet die unterschiedlichen Aspekte, mit denen sich die einzelnen Arbeitspakete im Rahmen ihrer Forschung im Projekt KOSMOS auseinandersetzen zu einem gemeinsamen roten Faden. Der Leitfaden entstand in mehreren Treffen der beteiligten Arbeitspakete innerhalb des KOSMOS-Projekts. Dabei wurden zunächst die Ziele der einzelnen Arbeitspakete in konkrete Fragen transformiert, welche wiederum mehrfach hinsichtlich ihrer Formulierung sowie ihrer Reihenfolge im Leitfaden<sup>4</sup> diskutiert wurden.

Die Interviews begannen mit einer kurzen Einleitung, in der die Interviewer den Befragten begrüßten, ihn kurz über die Ziele der Befragung informierten und ihn unter Verweis auf die Wahrung der Anonymität um die Erlaubnis zur Aufzeichnung der Interviews baten. Der erste Fragenkomplex widmete sich der (Bildungs-)Biografie der Teilnehmer. Dabei wurde gefragt, weshalb sich die Teilnehmer gerade jetzt, in ihrer aktuellen Lebenssituation für die jeweilige Weiterbildung entschieden hatten (zu den Ergebnissen vgl. Kapitel 3). Aufgrund der thematischen Ähnlichkeit wurden in diesem ersten Abschnitt der Interviews auch die Fragen, weshalb die Entscheidung auf eine universitäre und damit wissenschaftliche Weiterbildung fiel (vgl. Kapitel 8) und dem zum Zeitpunkt der Entscheidung vorhandenen, universitätsexternen Unterstützungssystem (vgl. Kapitel 4) gestellt. Diese Fragen zur persönlichen Entscheidungssituation und dem persönlichen Hintergrund erfüllten die Kriterien des Themen- und Personenbezugs und waren auch hinsichtlich ihrer Beantwortbarkeit als Einstiegsfragen gut geeignet (vgl. Porst, 2009). Es folgten die Fragenblöcke der übrigen Arbeitspakete. Die Reihenfolge bildet die Grundlage für die Strukturierung dieses Berichts.

---

<sup>4</sup> Der Leitfaden ist im Anhang zu finden.

Fragen zur Person wurden nicht gestellt, da die entsprechenden Daten den Organisatoren der Weiterbildung vorlagen. Die Daten konnten, bei entsprechender, zu Beginn der Weiterbildung eingeholter Einverständniserklärung der Teilnehmer für die Stichprobenbeschreibung der vorliegenden Studie verwendet und mit Hilfe eines individuellen Codes den Teilnehmern der Befragung zugeordnet werden. Vier Personen gaben kein Einverständnis zur Verwendung der Personendaten, weshalb diese bei Differenzierungen nach bestimmten Gruppen in den folgenden Auswertungen nicht mit einbezogen werden konnten. Zudem fehlten auch in wenigen Fällen einzelne Angaben wie z. B. zum Vorhandensein einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder eines akademischen Abschlusses und einige sozio-demografische Variablen wurden lediglich in kategorialer Form abgefragt. Nach der Fertigstellung des Leitfadens wurde mit allen potenziellen Interviewern der Arbeitspakete eine Interviewerschulung zur Vorbereitung der Datenerhebung durchgeführt. Auf diese Weise sollte Verzerrungen durch Interviewereffekte vorgebeugt werden (Möhring & Schlütz, 2010, Brosius, Haas & Koschel, 2012).

Die Teilnehmerbefragung war zunächst als Vollerhebung angelegt (Bortz & Döring, 2006). So sollten alle Teilnehmer der beiden Studienformate Gartentherapie und Hochbegabtenförderung in die Untersuchung eingebunden werden. Die Teilnehmer wurden den Interviewführenden per Zufall zugewiesen. Es wurde jedoch darauf geachtet, dass die Organisatoren eines Kurses nicht die eigenen Teilnehmenden interviewen. Die Interviewten wurden entweder persönlich, im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen oder per E-Mail auf die bevorstehende Kontaktaufnahme durch die Interviewer vorbereitet.<sup>5</sup> Daraufhin erfolgte die direkte Ansprache der Befragten durch den jeweiligen Interviewer, bei der individuell passende Telefongesprächstermine vereinbart wurden. Auf diesem Weg konnten insgesamt 36 der 45 Teilnehmer beider Kurse kontaktiert und zur Teilnahme an der Telefonbefragung gewonnen werden.

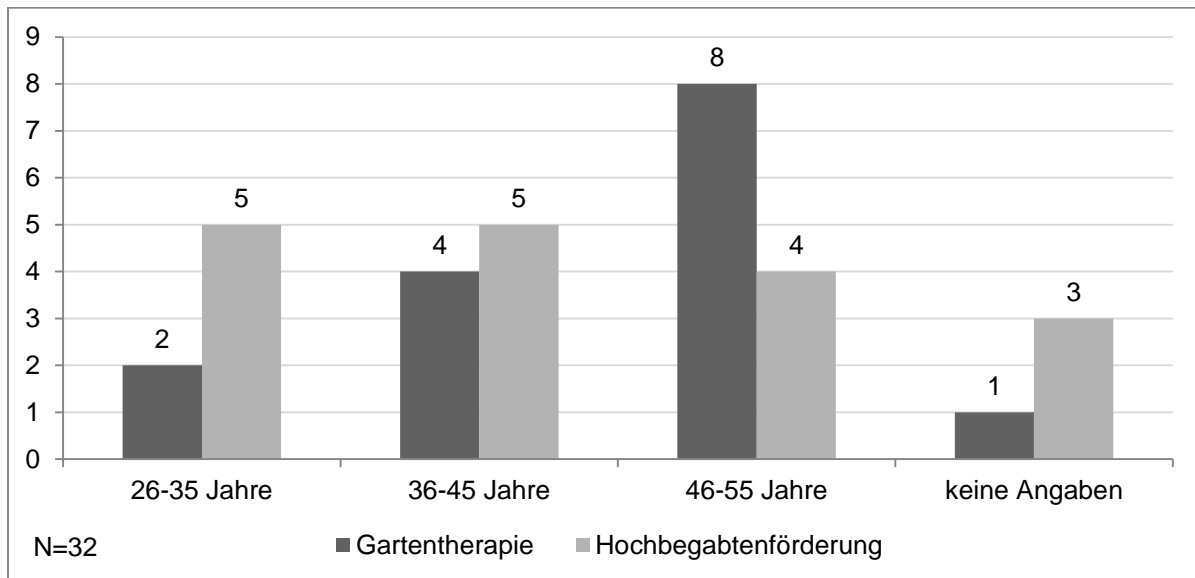
## **2.2 Stichprobenbeschreibung**

15 der 36 befragten Teilnehmer studieren Gartentherapie und 17 sind in der Hochbegabtenförderung eingeschrieben. Von den Befragten sind 27 weiblich und vier männlich, neben den vier fehlenden Personenangaben fehlte für einen weiteren Teilnehmer diese Angabe in den Verwaltungsunterlagen.

---

<sup>5</sup> Die Teilnehmenden der beiden Zertifikatskurse konnten aufgrund des Pilotcharakters kostenfrei an der jeweiligen Weiterbildung teilnehmen, hatten jedoch vorab ihr Einverständnis zur Mitwirkung an wissenschaftlichen Untersuchungen im Rahmen des Projekts KOSMOS gegeben.

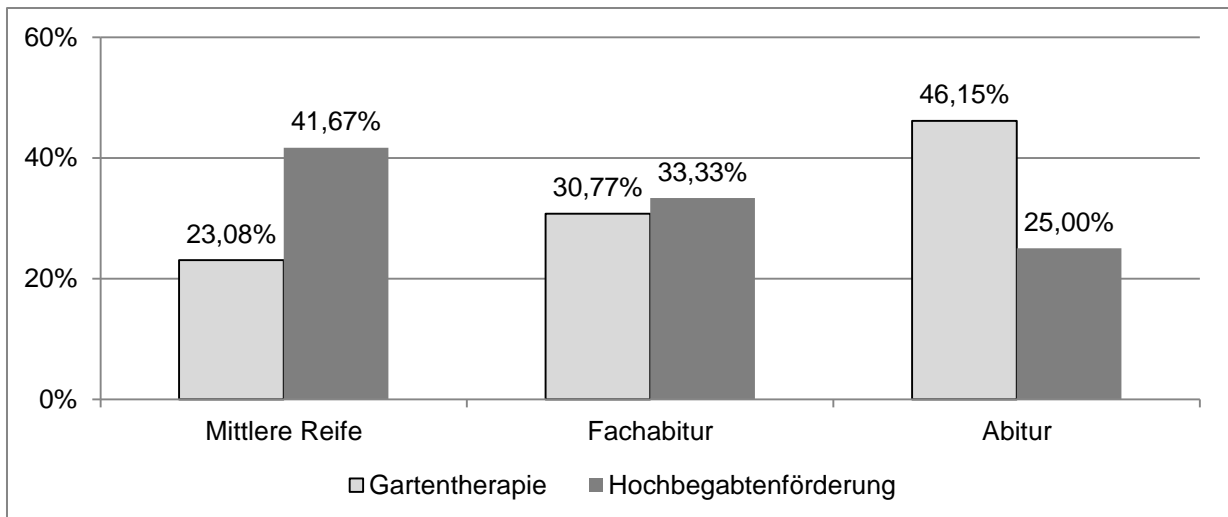
Bei der Betrachtung des Alters der Teilnehmer wird deutlich (siehe hierzu Abbildung 2.1 Abbildung 2.1), dass im Kurs Gartentherapie deutlich mehr Personen aus der Gruppe der 46-55-Jährigen, und damit der Älteren, vertreten waren als in der Hochbegabtenförderung.



**Abbildung 2.1: Verteilung der Altersgruppen auf die beiden Zertifikatskurse (absolute Häufigkeiten)**

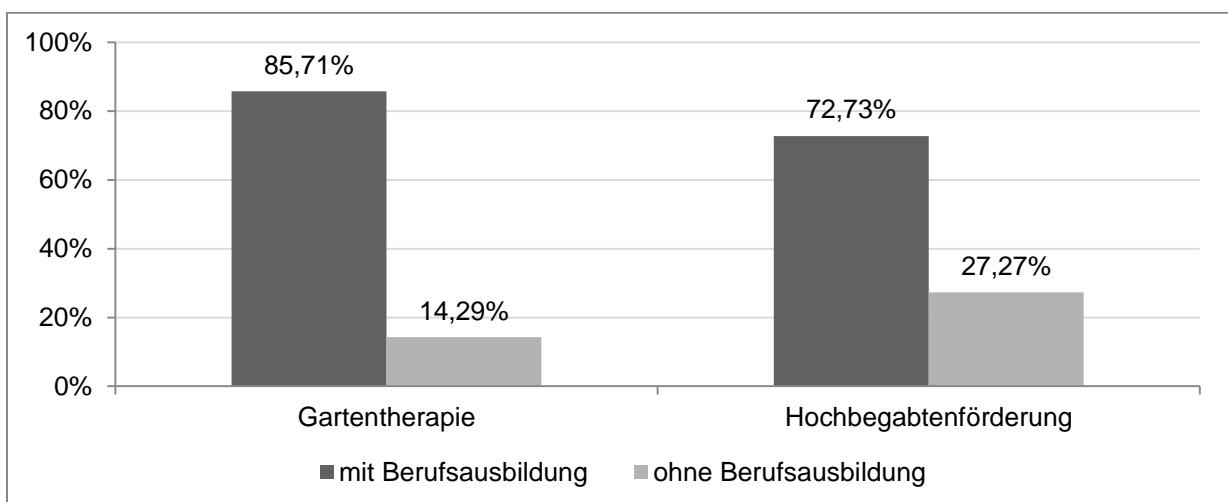
Im Gegenzug gab es in der Hochbegabtenförderung mehr Personen in der Gruppe der 26-35-Jährigen und damit der Jüngeren. Obwohl durch die kategoriale Erhebung der Altersdaten keine Mittelwertvergleiche möglich waren, wird dennoch deutlich, dass es sich bei den Teilnehmern der Hochbegabtenförderung offensichtlich um eine jüngere Gruppe handelte als bei der Gartentherapie.

Bei der Eingangsbefragung vor Antritt der Weiterbildung wurden die Teilnehmer gebeten, ihren höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss anzugeben. Für die in der vorliegenden Studie untersuchten Teilnehmer lagen hierzu insgesamt 25 Angaben vor. Danach verfügten jeweils 32 % der Befragten über die Mittlere Reife bzw. ein Fachabitur. Die übrigen 36 % hatten eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung. Abbildung 2.2 stellt die Schulabschlüsse der Teilnehmer der beiden betrachteten Zertifikatskurse einander gegenüber. Es wird deutlich, dass der Kurs Hochbegabtenförderung (N=12) einen deutlich höheren Anteil an Personen mit Mittlerer Reife hat als der Kurs Gartentherapie (N=13), der im Gegenzug einen höheren Prozentsatz an Personen mit Abitur beinhaltet. In beiden Kursen ist der Anteil an Personen mit Fachabitur ähnlich hoch.



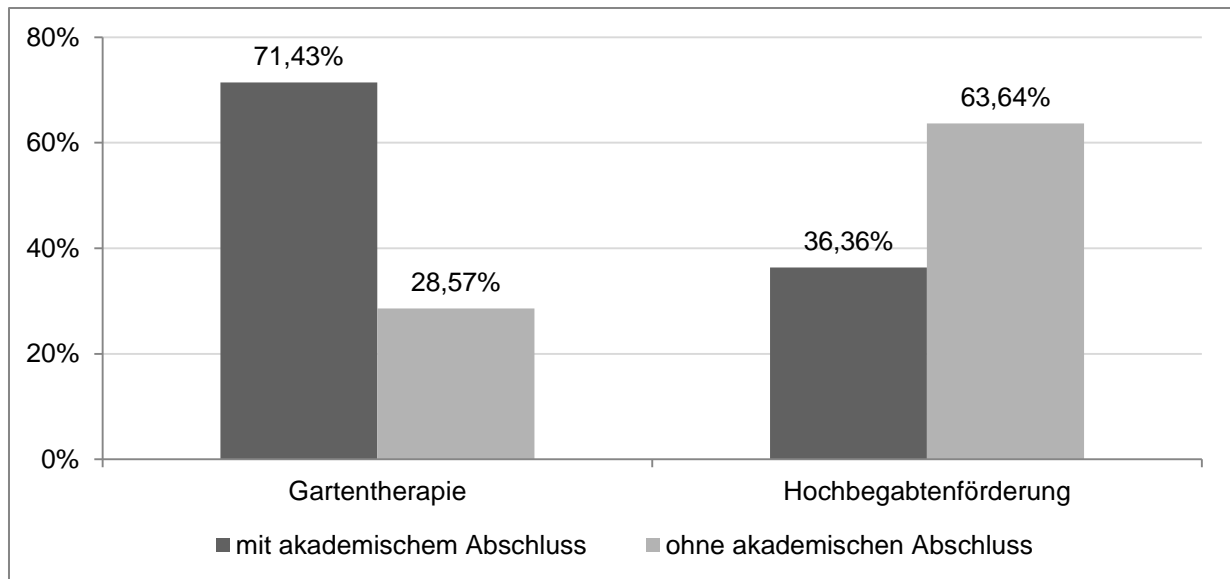
**Abbildung 2.2: Schulabschlüsse der Teilnehmer**

80 % aller Befragten (N=25) verfügten über eine abgeschlossene Berufsausbildung, die übrigen 20 % hatten keinen Abschluss. Bei einer Differenzierung nach Kursen zeigte sich ein ähnliches Bild, wobei der Anteil der Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung im Kurs Hochbegabtenförderung mit 27 % höher lag als im Kurs Gardentherapie, wo dieser Anteil ca. 14 % betrug (siehe Abbildung 2.3).



**Abbildung 2.3: Berufsbildende Abschlüsse der Teilnehmer**

56 % der Interviewten (N=25) verfügten über einen akademischen Abschluss. Auch hier zeigen sich Unterschiede zwischen den beiden Kursen. So besaßen über 70 % der interviewten Gartentherapie Teilnehmer (N=14) einen akademischen Abschluss wohingegen der Anteil im Kurs Hochbegabtenförderung (N=11) nur bei ca. 36 % lag.



**Abbildung 2.4: Akademische Abschlüsse der Teilnehmer**

Die beiden Weiterbildungsgruppen unterscheiden sich deutlich hinsichtlich ihrer soziodemografischen Daten, besonders ihrer Bildungsbiografie. So weisen die Gruppen insbesondere in Bezug auf ihre schulische Ausbildung sowie ihre Hochschulerfahrung erhebliche Unterschiede auf.

### 2.3 Auswertung der Daten

Die telefonische Datenerhebung fand im Dezember 2013 statt. Die Telefoninterviews wurden zum überwiegenden Teil aufgezeichnet (bei vier Interviews wurde keine Erlaubnis zum Aufzeichnen erteilt) und mit Hilfe der Software Dragon NaturallySpeaking vollständig transkribiert. Die automatisierte Transkription bot sich aufgrund der großen Datenmenge an, führte allerdings dazu, dass die Audiodateien zunächst nachgesprochen und nach der Umwandlung in Textdokumente intensiv Korrektur gelesen werden mussten. Bei den Interviews, bei denen keine Aufzeichnung gestattet worden war, wurden während der Telefongespräche zunächst Notizen gemacht, die anschließend in digitale Dokumente übertragen und korrigiert wurden.

Um die Anonymität der Befragten zu wahren, aber gleichzeitig ihre Personenangaben für die Beantwortung der Fragestellungen heranziehen zu können, wurden alle Transkripte mit den Code-Namen versehen, die auch bei der Verwaltung der Teilnehmerdaten verwendet werden. Bis auf die im letzten Abschnitt angesprochenen vier Personen, deren Einverständnis zur Verwendung ihrer Daten für Forschungszwecke nicht vorlag, konnten den übrigen 32 Befragten ihre persönlichen Daten zugeordnet werden.

Als grundlegende Methode zur Auswertung der Daten wurde von allen Autoren die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) verwendet. Im Falle der vorliegenden Untersuchung wurden von der Mehrheit der Arbeitspakete nur die Textpassagen untersucht, die sich auf die von ihnen jeweils gestellten Leitfragen bezogen. In den Fällen, in denen das komplette Textmaterial ausgewertet wurde, wird in dem entsprechenden Beitrag darauf hingewiesen. Die Analyse wurde zunächst induktiv durchgeführt, da es sich um die erste Befragung dieser Art handelte und demnach nicht auf bestehende Kategoriensysteme zurückgegriffen werden konnte.

Die Identifizierung und Kategorisierung des Textmaterials fand jeweils in den beteiligten Arbeitspaketen statt. Durch den Einsatz mehrerer Auswerter und die dadurch entstehende Diskussion mehrerer Sichtweisen auf das Datenmaterial wurde sichergestellt, dass es sich bei den Ergebnissen nicht um rein subjektive Eindrücke einzelner Personen handelte (vgl. Bortz & Döring, 2006). In einigen Auswertungen wurde über die bloße Kategorisierung hinaus eine quantitative Auszählung der Daten vorgenommen, die bspw. Teilgruppenvergleiche ermöglicht.

Die Ergebnisse der Auswertungsarbeiten und damit die Beantwortung der Forschungsfragen sowie gegebenenfalls zusätzliche Auswertungsschritte werden in den folgenden Beiträgen detailliert erläutert.



### **3 Berufliche Bildungsbiographie – Untersuchung der Einflussfaktoren für die Entscheidung zur beruflichen Weiterbildung**

*Stefanie Konrad & Denise Betker*

Bildungsentscheidungen sind Auslöser und Initiator für Bildungswege und -biographien. Vor dem Hintergrund individueller, gesellschaftlicher und ökonomischer Interessen werden Weiterbildungsentscheidungen aus unterschiedlichen Gründen getroffen. Mit der Frage „Warum haben Sie sich gerade jetzt für die Weiterbildung entschieden?“ soll der Zeitpunkt der Entscheidung betrachtet werden. Im Sinne einer Analyse der Zielgruppe hinsichtlich ihrer Entscheidungskriterien werden die aktuellen Lebensumstände und die Motivation, welche zu diesem Zeitpunkt zur Entscheidung geführt haben, erfragt. Die aufgestellte These dabei ist, dass die aktuellen Lebensumstände auf die Entscheidung zur beruflichen Weiterbildung wesentlichen Einfluss haben.

Die Ergebnisse der zuvor beschriebenen Fragestellung werden im Folgenden dargestellt. Dazu werden in dem ersten Kapitel die Ergebnisse der inhaltlichen Datenanalyse aufgezeigt, wobei eine Kategorisierung der Antworten vorgenommen wurde. Das methodische Vorgehen bezieht sich dabei auf die in Kapitel 2.3 beschriebene Vorgehensweise. In dem zweiten Abschnitt dieses Kapitels werden die zuvor ermittelten Ergebnisse aus sozio-ökonomischer Sicht untersucht und im abschließenden Teil zusammenfassend betrachtet.

#### **3.1 Weiterbildungen im Einfluss von externen und internen Entscheidungskriterien**

Die qualitative Datenanalyse hat zu einer Kategorisierung des Datenmaterials geführt, wobei extern sowie intern ausgelöste Faktoren unterschieden werden können. Entsprechend wurden als Oberkategorien betrieblich-berufliche Faktoren sowie angebotsbezogene Faktoren als externe Kriterien und persönliche Faktoren als interne Einflusskriterien ermittelt. Die codierten und verrechneten Ergebnisse der Oberkategorien und der dazugehörigen Unterkategorien werden in folgender Tabelle 3.1 ersichtlich.

**Tabelle 3.1: Häufigkeiten der Faktoren nach Ober- und Unterkategorien**

Oberkategorie Unterkategorie	Häufigkeiten der Faktoren in direkter Zuordnung*	Häufigkeiten der Faktoren in indirekter Zuordnung*
<b>Kategorie 1: betrieblich-berufliche Faktoren</b>		
Kategorie 1.1: betrieblich bedingt	19,44 % (7)	0,00 % (0)
Kategorie 1.2: beruflich-tätigkeitsbedingt	25,00 % (9)	0,00 % (0)
Kategorie 1.3: beruflich-zeitlich bedingt	8,33 % (3)	5,56 % (2)
<b>Kategorie 2: persönliche Faktoren</b>		
Kategorie 2.1: persönlich-veränderungsbedingt	41,67 % (15)	0,00 % (0)
Kategorie 2.2: persönlich-wissensdefizitbedingt	8,33 % (3)	0,00 % (0)
Kategorie 2.3: familiär-zeitlich bedingt	25,00 % (9)	5,56 % (2)
<b>Kategorie 3: angebotsbezogene Faktoren</b>		
Kategorie 3.1: angebots-themenbedingt	41,67 % (15)	0,00 % (0)
Kategorie 3.2: qualitätsbedingt	8,33 % (3)	0,00 % (0)
Kategorie 3.3: räumlich bedingt	13,89 % (5)	2,78 % (1)
Kategorie 3.4: finanziell bedingt	8,33 % (3)	0,00 % (0)
Kategorie 3.2: angebots-zeitlich bedingt	13,89 % (5)	5,56 % (2)
<b>Summe****</b>	<b>213,89 % (77)</b>	<b>19,44 % (7)</b>

\*Die Angaben erfolgen in relativen und absoluten Häufigkeiten (Grundgesamtheit n=36).

\*\*Die Angaben enthalten Mehrfachnennungen.

\*\*\*In einem Fall wurden zu dieser Fragestellung keine Angaben gemacht (ELRO31).

In der Gesamtheit der Häufigkeiten sind 84 Zuordnungen von Entscheidungskriterien zustande gekommen. Dabei wird zwischen einer direkten und einer indirekten Zuordnung unterschieden. Das direkt zugeordnete Kriterium entspricht als ein Entscheidungskriterium des Befragten dessen aktueller Situation. Das indirekt zugeordnete Kriterium wird ebenso als ein Entscheidungskriterium angesehen, trifft hingegen nicht oder nur bedingt auf die individuelle, aktuelle Lebenssituation des Befragten zu. In den nachfolgenden Beispielen zeigt sich deren Spezifikation. Somit fungiert der indirekte Faktor als eine Art „Dunkelziffer“, welche zur klaren Abgrenzung in den folgenden grafischen Darstellungen anders-farbig gekennzeichnet wird. Um in späteren Kapiteln verallgemeinernde Tendenzen aufzuzeigen sowie spezifischere Analysen vorzunehmen, werden im Sinne der Zielstellung realer Lebensumstände die indirekt zugeordneten Häufigkeiten nicht berücksichtigt.

### **3.1.1 Weiterbildungsentscheidungen im Einfluss von betrieblich-beruflichen Faktoren**

Die in der vorliegenden Abbildung gekennzeichneten Häufigkeiten kategorisieren und gewichten die betrieblich-beruflichen Faktoren einer Weiterbildungsentscheidung. Dabei wer-

den betrieblich bedingte, beruflich-tätigkeitsbedingte sowie beruflich-zeitlich bedingte Faktoren unterschieden.

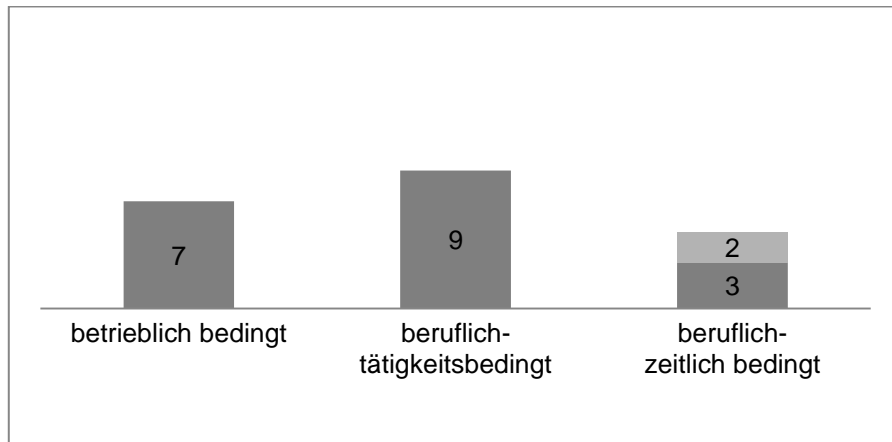


Abbildung 3.1: Häufigkeiten betrieblich-beruflicher Faktoren(absolute Häufigkeiten)

**Betrieblich bedingte Faktoren** resultieren aus betrieblichen Umständen und sind an betriebliche Entwicklungen, Strukturen oder Personengruppen gebunden. Ein Beispiel für eine stagnierende Entwicklung im Betrieb als Motivationsquelle lautet:

*„Naja also es hat auch damit zu tun, dass in unserer Kita, dass ich den inneren Drang oder Druck verspürt habe einfach mehr zu wissen, um auch Multiplikator für die Kollegen zu sein. Also ich fühle, dass sie gerade auf einer Stelle hocken und das war auch mit ein Grund für mich“ (ANLU20).*

Strukturell gesehen kann aber auch die Position im Betrieb, so z. B. in der Selbstständigkeit oder als Geschäftsführer, eine Rolle spielen:

*„Ich bin mit dem Thema Garten ja jetzt konfrontiert worden, weil ich selbst eine kleine Firma gegründet habe, die Gartenkultur heißt [...]“ (HATE04).*

Es wurde zudem auch ein betriebsinterner Bedarf angesprochen:

*„[...] ich wollte eben ein Bereich bedienen, der noch gar nicht bedient wird bei uns im Haus [...]“ (HERO12).*

Bestimmte Personengruppen können zum einen betrieblich bedingte Auslöser der beruflichen Weiterbildung sein. Es kann beispielsweise durch die ausgeübte Tätigkeit der notwendige Bedarf einer Zielgruppe aufgedeckt werden:

*„Nein, weil ich an einer reformpädagogischen Schule bin und seitdem ich dort bin, also seit vielen Jahren, immer schon begabte Kinder in der Gruppe gehabt habe, in der Stammgruppe“ (CHRO24).*

Andererseits kann auch ein Vorgesetzter Anstoß zu einer Weiterbildung geben:

„Also mein Chef ist auf mich zugekommen und hat gefragt, ob ich das machen wollen würde“ (xxx05\_Mh).

Die **beruflich-tätigkeitsbedingten Faktoren** entstehen aus dem alltäglichen Tätigkeitsfeld sowie beruflichen Anforderungsprofilen. Sie können fallbezogen eng mit den betrieblich bedingten Faktoren zusammenhängen und treten bei der Untersuchung in drei Fällen sogar gemeinsam auf. Vornehmlich beschreiben die Befragten in diesem Kontext, dass sie ihre fachlichen Grundlagen resultierend aus dem regelmäßigen Tätigkeitsbezug erweitern möchten. Das zeigt sich in den folgenden Antworten:

„Ich habe in meiner Arbeit viel mit hochbegabten Kindern zu tun gehabt und ich wollte einfach die Thematik vertiefen, also die fachlichen Grundlagen [...] legen für die Arbeit mit hochbegabten Kindern und besonders auch für die Beratung der Eltern. [...]“ (ANEW13).

„[Wie] gesagt die Hochbegabtenförderung ist schon lange für mich ein Spezialgebiet meiner Lehrtätigkeit als Lehrerin und Schulleiterinnen und, das kam genau richtig“ (JODA30).

Dabei betont ein Befragter neben dem theoretischen Informationsbedarf auch den praktischen:

„[Ich] arbeite inklusiv und von daher bietet sich so eine Weiterbildung natürlich an zu machen, um einfach sowohl theoretisches als auch noch praktisches Fundament dafür zu bekommen“ (xxx05\_Mh).

Der **beruflich-zeitlich bedingte Faktor** definiert einen Zeitfonds, den der Betrieb aktuell zulässt. Dies wird deutlich in folgender Aussage, welche den aktuellen Umstand induziert:

„Passt gut, könnt mir aber vorstellen, dass wenn man Vollzeit arbeitet [...], dass das zeitlich nicht machbar ist“ (KANE30).

In dieser Unterkategorie zeigt sich die indirekte Zuordnung, indem der beruflich-zeitlich bedingte Faktor als Kriterium genannt wird, jedoch auf die aktuelle Lebenssituation des Befragten nur bedingt bzw. gar nicht zutrifft:

„Es passte momentan so hinein. [...] es kann aktuell aber nicht so gut umgesetzt werden durch berufliche Umstände und Verpflichtungen, bisher hat es aber immer irgendwie funktioniert“ (INLU05).

Vorherrschende Entscheidungskriterien der Oberkategorie **betrieblich-beruflichen Faktoren** resultieren aus dem beruflich-tätigkeitsbedingten Bereich, obgleich in marginal niedrigerer Häufigkeit auch der betrieblich-bedingte Bereich entscheidend ist. Die betrieblich-zeitlich bedingten Faktoren spielen eine untergeordnete Rolle. Insgesamt sind bei diesem Entscheidungskriterium die Überschneidungen und Zusammenhänge in den einzelnen Teilbereich

hoch und somit eine geringere Abgrenzung untereinander ersichtlich. Das berufliche Tätigkeitsfeld konnte durch die Untersuchung als Kriterium zur Entscheidungsfindung bestätigt werden.

### 3.1.2 Weiterbildungsentscheidungen im Einfluss von persönlichen Faktoren

Die intern verursachten, persönlichen Einflussfaktoren von Weiterbildungsentscheidungen lassen sich nach persönlich-veränderungsbedingt, persönlich-wissensdefizitbedingt sowie familiär-zeitlich bedingt unterscheiden und quantifizieren, wie die nachstehende Abbildung zeigt.



Abbildung 3.2: Häufigkeiten persönlicher Faktoren (absolute Häufigkeiten)

**Persönlich-veränderungsbedingte Faktoren** resultieren aus der Person selbst und drücken einen Wunsch nach Veränderung aus. Dabei entspringt dieser in einigen Fällen einer langjährigen Arbeitsphase, d. h. einer Phase der Kontinuität. Der Wunsch nach Veränderung und neuem Wissen und Erfahrungen wird beispielsweise wie folgt geäußert:

*„[...] ich bin jetzt Mitte 40 und mache jetzt so seit 15 Jahren das gleiche beruflich und das ist manchmal schon so eine Phase, wo ich ein bisschen müde werde und so ein bisschen gucke, ob ich nicht etwas verändern kann, mal mich auch beruflich verändern kann, meinen Horizont ein bisschen erweitern kann, das kam schon in dieser Zeit auch passend“ (BRME21).*

Ein anderer Befragter nennt als Ursache für den Veränderungswunsch eine Unterforderung:

*„Weil ich mich in meinem Beruf unterfordert fühle, also mit den Aufgaben die ich derzeit habe, fühle ich mich unterfordert und ich wollte mich weiterbilden so oder so, was man ja ohnehin machen muss finde ich“ (HERO12).*

In der Spezifikation der Art oder auch Intention der Veränderung treten neben den allgemeinen Äußerungen, etwas Neues zu lernen oder sein Wissen zu vertiefen, weitere Zuordnungen

auf. Die aus einem inneren Bedürfnis entsprungene Veränderung wird in folgenden Beispielen als berufliche Spezialisierung genannt:

*„Und ausgelernt bin ich jetzt seit 3 Jahren und es war mir jetzt einfach auch noch mal wichtig, eine größere Fortbildung zu machen, um sich noch ein bissl spezifizieren zu können“ (ELHA13).*

Ebenso äußert sich dies in: *„Die Fortbildung überhaupt, dass ich das Bedürfnis hatte mich noch weiter zu spezialisieren und fortzubilden, es nicht so zu belassen, sondern mein Blickfeld zu erweitern“ (URBE13).*

In einem weiteren Ansatz äußern sich die Veränderungen in beruflichen Perspektiven:

*„ [...] wir haben vielleicht auch ganz andere Sachen vor, sodass man sich vielleicht auch Selbstständig machen könnte oder es als Dienstleistung anbieten könnte, wenn man diesen Abschluss hat“ (ELRO15).*

Die **persönlich-wissensdefizitbedingten Faktoren** resultieren ebenfalls aus der Person selbst, orientieren sich allerdings an einem fehlenden Wissen, welches aus dem eigenen Empfinden heraus durch eine Weiterbildungsmaßnahme gestillt werden soll. Ein exemplarisches Beispiel ist Folgendes:

*„[Ich] komme da hin und wieder deutlich an meine Grenzen. Und habe eigentlich erhofft, dass ich jetzt so einen Schritt weiter nach vorne komme und Begabung besser entdecke und eigentlich mit dem besser umgehen kann“ (CHRO24).*

Die letzte Unterkategorie in diesem Bereich, die **familiär-zeitlich bedingten Faktoren**, resultieren aus familiären Umständen, welche einen Zeitfonds für Weiterbildung ermöglichen. Dabei sind als familiäre Faktoren ausschließlich die Kinder bzw. eine gegründete Familie genannt, die folglich einen wesentlichen Stellenwert im Sinne zeitlicher Ressourcen bilden. So lassen sich die dieser Kategorie zugeordneten Befragten danach unterscheiden, ob keine Kinder vorhanden sind oder Kinder, die Älter als 6 Jahre sind und somit schon „aus dem Größten raus sind“. Entsprechend antworten die Befragten einerseits

*„Weil es zeitlich einfach gut passt. Ich habe noch keine Familie oder so was“ (ELHA13)*

sowie

*„Eigentlich gut, weil ich habe noch keine Kinder die ich versorgen muss“ (HERO12)*

oder andererseits wird gemeint:

*„meine Kinder sind jetzt schon etwas größer, einmal 15 und 7, wo ich denke, ich kann da wieder ein wenig mehr Zeit für andere Sachen investieren, außer für Arbeit und Familie“ (BRTE18)*

oder

*„[...] und da habe ich gedacht ja meine Kinder sind jetzt in dem Alter, das passt für mich also vom Aufwand her“ (ANLU20).*

In diesem Bereich werden abermals indirekt zugeordnete Kriterien festgestellt. Hierbei hat auf Nachfrage, wie die Weiterbildung momentan in den Lebensalltag, in die Lebenssituation passt, ein Befragter geantwortet:

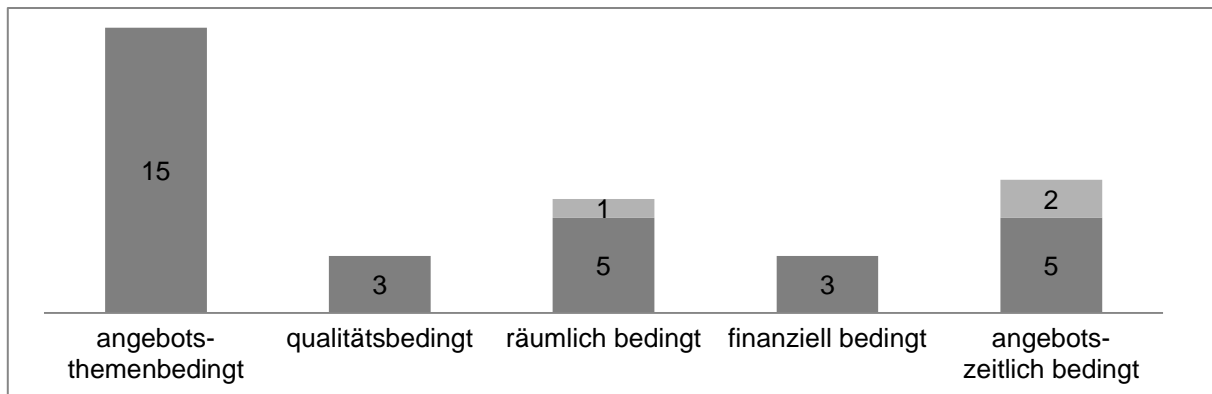
*„Mal mehr, mal weniger, weil das für mich mit den Ferien schwer geht. Es sind viele Aktionen in die Ferien gelegt. Ich habe drei Kinder und bin allein erziehend, das finde ich schon sehr blöd manchmal. [...]Und auch als Mutter denke ich schon, sollte es mit aufgenommen werden, die Ferienzeiten zu berücksichtigen“ (xxxx03\_Mh).*

In diesem und einem weiteren Fall stellt – wie bereits eingehend definiert - der zeitliche Faktor, bedingt durch familiäre Umstände, ein scheinbares Kriterium dar, trifft jedoch nicht positiv auf die aktuelle Situation des Befragten zu. Ein wichtiger Fakt wird hierdurch bestätigt. Die familiäre Situation, des an einer Weiterbildung Interessierten, spielt eine wesentliche Rolle.

Die Gewichtung der Unterkategorien zeigt, dass persönlich-veränderungsbedingte Faktoren ein wichtiges Entscheidungskriterium für Weiterbildungen sind. Gleichwohl sind auch familiär-zeitlich bedingte Faktoren zu berücksichtigen, da diese Lebensumstände gleichermaßen als weiterbildungshemmende Hürde fungieren können, wie die „Dunkelziffer“ andeutet. In dieser Kategorie spielen persönlich-wissensdefizitbedingte Faktoren eine untergeordnete Rolle.

### **3.1.3 Weiterbildungsentscheidungen im Einfluss von angebotsbezogenen Faktoren**

Die Oberkategorie angebotsbezogener Faktoren resultiert in seiner Gesamtheit aus externen, in dem Angebot liegenden Faktoren. Dabei lässt sie sich in ihrer Breite in fünf Unterkategorien untergliedern: angebots-themenbedingt, qualitätsbedingt, räumlich sowie finanziell bedingt und angebots-zeitlich-bedingt. Die folgende Abbildung weist entsprechende Häufigkeiten auf.



**Abbildung 3.3: Häufigkeiten angebotsbezogener Faktoren (absolute Häufigkeiten)**

Angebots-themenbedingte Faktoren sind stets an ein vorliegendes Angebot gebunden, welches thematisch im Interesse des Befragten liegt. Der Zeitpunkt der Entscheidung wird demnach dadurch beeinflusst, dass Angebot und Interesse aufeinander treffen, so formuliert in folgendem exemplarisches Beispiel:

*„[...] ich habe mich gerade zu dem Zeitpunkt interessiert für das Thema Gartentherapie und genau zeitgleich kam dann dieses Angebot von der Universität Rostock auch. Und eigentlich nur weil das beides zu zusammengetroffen hat[...]“ (BRME21).*

Das Interesse am Thema spezifiziert sich in nachstehendem Beitrag, indem die thematische Relevanz bzw. Zukunftsträchtigkeit erwähnt wird:

*„Ich fand das Thema eher ausschlaggebend und gerade im Bezug des Themas auf die Zukunft hat sich für mich die Entscheidung. Dahingehend habe ich die Entscheidung getroffen“ (ELRO18).*

Faktoren, die in der Qualität des Angebots liegen, werden hier qualitätsbedingt genannt. Dabei werden zum einen die Seriosität und Wissenschaftlichkeit der Universität (vgl. BRME21) sowie der Dozent (vgl. ANLU20) als Qualitätsmerkmal genannt. Auf der anderen Seite wird auch die Dauer bzw. der Umfang der Weiterbildungsmaßnahme (vgl. BIRO18) als Qualitätsmerkmal angesehen.

Unter räumlich bedingten Faktoren ist die räumliche Nähe zur Weiterbildungseinrichtung, in diesem Fall zur Universität Rostock, zu verstehen. In den Aussagen werden mangelnde Alternativen in einer räumlich annehmbaren Entfernung angesprochen, wie die folgenden Aussagen aufzeigen:

*„Ich habe da schon mal mit meinen Kollegen vorher etwas angeguckt. Das war aber zu weit weg. Und da haben wir gesagt wir schlagen hier jetzt zu, wenn das hier angeboten wird“ (ELRO15) oder „Ja, ich habe mich erstmal grundsätzlich schneller für die Weiterbildung entschieden, weil das Pilotprojekt in Rostock war. Weil ich von der Kollegin*



*wusste, die das in der Schweiz gemacht hat, dass es mit der Wegstrecke komplizierter ist und auch in Dresden, wo man das anbietet [...]“ (INRO17).*

In der besagten „Dunkelziffer“ geht der Befragte einen Kompromiss bezüglich der räumlichen Distanz ein, so erwähnt in:

*„Von Hannover nach Rostock ist natürlich eine ordentliche Pendelei, das irgendwo auch nicht die Aussicht gab, das ist näher ist, Münster ist auch nicht mehr“ (INHA19).*

Er betont die Wegstrecke als „eine ordentliche Pendelei“ und stellt demnach einen deutlich negativen Zusammenhang zu seiner Situation her.

Die finanziell bedingten Faktoren bilden den Kostenfaktor von Weiterbildungsmaßnahmen ab. So wird deutlich, dass vergleichbare Weiterbildungen nicht wahrgenommen wurden aufgrund der zu hohen Kosten:

*„Ich habe mich vor 1-2 Jahren schon mal in anderen Bundesländern über solch eine Weiterbildung informiert, allerdings waren diese zu teuer [...]“ (INLU05).*

Die im Rahmen dieses Projekts durchgeführten Weiterbildungen wurden dementsprechend kostenfrei angeboten. Diesen Aspekt heben die anderen dieser Kategorie zugeordneten Befragten als Grund deutlich hervor (vgl. INHA19 und MAPA28).

Die letzte Unterkategorie, angebots-zeitlich bedingte Faktoren, beschreiben die zeitliche Gestaltung des Weiterbildungsangebots als ein Entscheidungskriterium. Dabei ist vorrangig der Zeitpunkt des Weiterbildungsangebots zu nennen. Dieser Aspekt wird in diesen Beiträgen deutlich:

*„Der Zeitpunkt jetzt; und weil ich gar nicht weiß, ob das in zwei Jahren in Rostock nochmal angeboten wird. Weiß ich ja nicht“ (INRO17)*

sowie

*„Weil es gerade jetzt, das kam letztes Jahr, ich glaube im November; kam ja dieser Flyer raus, dass das praktisch am 1. April beginnt. Und das war einfach der richtige Zeitpunkt“ (URRO17).*

Zwei Befragte üben hinsichtlich der zeitlichen Struktur der Veranstaltungstermine Kritik (vgl. KATE22 und PEST10) und werden entsprechend dem negativen Zusammenhang dieses Kriteriums mit den jeweiligen Lebensumständen indirekt zugeordnet.

Die in dieser Kategorie vorherrschenden und somit hauptursächlichen Kriterien liegen in einem Angebots-Themen-Bezug. Demnach ist das Interesse für das angebotene Thema und ein auf die Interessenlage abgestimmtes, vorliegendes Angebot ein Hauptentscheidungskriterium.

Mit 15 zu 16 Zuordnungen verteilt sich die andere Hälfte der Angaben dieser Oberkategorie auf die restlichen Faktoren, wobei räumlich sowie angebotszeitlich bedingte Faktoren einen leichten, wenn auch nicht signifikanten Vorrang in der Berücksichtigung haben. Die Untersuchung zeigt somit auch, wie ein auf den aktuellen Markt abgestimmtes Thema die Nachfrage positiv beeinflusst. Die Motivation, ein kostenloses Angebot wahrzunehmen, ist hoch, dennoch ist den Befragten in der Untersuchung der Aspekt, einem interessanten Themengebiet, nachzugehen präsender.

### **3.2 Entscheidungskriterien in sozio-ökonomischer Bewertung**

Die zuvor bewerteten Einflussfaktoren werden in dieser Betrachtung nach sozio-ökonomischen Daten sortiert. Diese Untersuchung dient der Ermittlung unterschiedlicher Entscheidungsschwerpunkte differenziert nach Kurs, Alter und Abschluss.

Zunächst würde eine Unterteilung der angebotenen Weiterbildungskurse in Gartentherapie sowie inklusive Hochbegabtenförderung vorgenommen. In der nachstehenden Tabelle 3.2 sind die entsprechenden Häufigkeiten zugeordnet.

In dem direkten Vergleich der Häufigkeiten zeigt sich eine differenzierte Priorität der Faktoren. Die befragten Teilnehmer der Gartentherapie berücksichtigen in hohem Umfang angebotsbezogene Faktoren. Im Besonderen heben sich vergleichsweise die räumlich bedingten Faktoren ab, was für ein standortbedingtes, aktuelles Themenfeld spricht. Im Gegenzug dazu legen die befragten Teilnehmer der inklusiven Hochbegabtenförderung besonderen Wert auf persönliche Faktoren. Hierbei ist ein signifikanter Unterschied bei den familiär-zeitlich bedingten Faktoren zu erkennen. In beiden Kursen werden betrieblich-beruflich Faktoren am wenigsten herangezogen. Hierbei ist zu erkennen, dass die Häufigkeit der Angaben bei den Teilnehmern der inklusiven Hochbegabtenförderung im Bereich betriebsbedingte und beruflich-tätigkeitsbedingte Kategorien höher ist. Dies kann ein Indiz dafür sein, dass die Teilnehmer an diesem Kurs aus einem entsprechenden Tätigkeitsgebiet stammen und die Teilnehmer der Gartentherapie teilweise aus sehr unterschiedlichen Berufsrichtungen stammen. Unter Berücksichtigung der jeweiligen Gesamtheit der Befragten sind zudem in dieser Kategorie keine weiteren relevanten Unterscheidungen zu erkennen.

**Tabelle 3.2: Häufigkeiten der Faktoren nach Ober- und Unterkategorien unterteilt nach Kursen**

Oberkategorie Unterkategorie	Häufigkeiten der Faktoren im Kurs Gartentherapie*	Häufigkeiten der Faktoren im Kurs Inklusive Hochbe- gabtenförderung*
<b>Kategorie 1: betrieblich-berufliche Faktoren</b>		
Kategorie 1.1: betrieblich bedingt	6,25 % (2)	12,50 % (4)
Kategorie 1.2: beruflich-tätigkeitsbedingt	9,38 % (3)	15,63 % (5)
Kategorie 1.3: beruflich-zeitlich bedingt	3,13 % (1)	3,13 % (1)
<b>Summe Kategorie 1</b>	<b>18,75 % (6)</b>	<b>31,25 % (10)</b>
<b>Kategorie 2: persönliche Faktoren</b>		
Kategorie 2.1: persönlich-veränderungsbedingt	25,00 % (8)	18,75 % (6)
Kategorie 2.2: persönlich-wissensdefizitbedingt	3,13 % (1)	6,25 % (2)
Kategorie 2.3: familiär-zeitlich bedingt	6,25 % (2)	21,88 % (7)
<b>Summe Kategorie 2</b>	<b>34,38 % (11)</b>	<b>46,88 % (15)</b>
<b>Kategorie 3: angebotsbezogene Faktoren</b>		
Kategorie 3.1: angebots-themenbedingt	18,75 % (6)	18,75 % (6)
Kategorie 3.2: qualitätsbedingt	3,13 % (1)	6,25 % (2)
Kategorie 3.3: räumlich bedingt	12,50 % (4)	3,13 % (1)
Kategorie 3.4: finanziell bedingt	6,25 % (2)	3,13 % (1)
Kategorie 3.2: angebots-zeitlich bedingt	6,25 % (2)	6,25 % (2)
<b>Summe Kategorie 3</b>	<b>46,88 % (15)</b>	<b>37,50 % (12)</b>
<b>Summe**</b>	<b>100,00 % (32)</b>	<b>115,63 % (37)</b>

\*Die Angaben erfolgen in relativen und absoluten Häufigkeiten. Aufgrund der vorliegenden Daten beträgt die Grundgesamtheit n=32 (Gartentherapie 15, Inklusive Hochbegabtenförderung 17). Die indirekten Zuordnungen werden in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt.

\*\*Die Angaben enthalten Mehrfachnennungen.

In dem direkten Vergleich der Häufigkeiten zeigt sich eine differenzierte Priorität der Faktoren. Die befragten Teilnehmer der Gartentherapie berücksichtigen in hohem Umfang angebotsbezogene Faktoren. Im Besonderen heben sich vergleichsweise die räumlich bedingten Faktoren ab, was für ein standortbedingtes, aktuelles Themenfeld spricht. Im Gegenzug dazu legen die befragten Teilnehmer der inklusiven Hochbegabtenförderung besonderen Wert auf persönliche Faktoren. Hierbei ist ein signifikanter Unterschied bei den familiär-zeitlich bedingten Faktoren zu erkennen. In beiden Kursen werden betrieblich-beruflich Faktoren am wenigsten herangezogen. Hierbei ist zu erkennen, dass die Häufigkeit der Angaben bei den Teilnehmern der inklusiven Hochbegabtenförderung im Bereich betriebsbedingte und beruflich-tätigkeitsbedingte Kategorien höher ist. Dies kann ein Indiz dafür sein, dass die Teilnehmer an diesem Kurs aus einem entsprechenden Tätigkeitsgebiet stammen und die Teilnehmer der Gartentherapie teilweise aus sehr unterschiedlichen Berufsrichtungen stammen. Unter

Berücksichtigung der jeweiligen Gesamtheit der Befragten sind zudem in dieser Kategorie keine weiteren relevanten Unterscheidungen zu erkennen.

In einer weiteren Betrachtung werden die Ergebnisse nach dem Alter unterteilt. Entsprechend der angegebenen Altersklassen ist es möglich, die in der folgenden Tabelle 3.3: Häufigkeiten der Faktoren nach Ober- und Unterkategorien unterteilt nach Alter erhalten Ergebnisse vorzustellen.

**Tabelle 3.3: Häufigkeiten der Faktoren nach Ober- und Unterkategorien unterteilt nach Alter**

Oberkategorie Unterkategorie	Häufigkeiten der Faktoren in der Altersklas- se 26 – 35 Jahre*	Häufigkeiten der Faktoren in der Altersklas- se 36 – 45 Jahre*	Häufigkeiten der Faktoren in der Altersklas- se 46 – 55 Jahre*
<b>Kategorie 1: betrieblich-berufliche Faktoren</b>			
Kategorie 1.1: betrieblich bedingt	7,14 % (2)	10,71 % (3)	3,57 % (1)
Kategorie 1.2: beruflich-tätigkeitsbedingt	3,57 % (1)	3,57 % (1)	17,86 % (5)
Kategorie 1.3: beruflich-zeitlich bedingt	7,14 % (2)	0,00 % (0)	0,00 % (0)
<b>Summe Kategorie 1</b>	<b>17,86 % (5)</b>	<b>14,29 % (4)</b>	<b>21,43 % (6)</b>
<b>Kategorie 2: persönliche Faktoren</b>			
Kategorie 2.1: persönlich-veränderungsbedingt	7,14 % (2)	3,57 % (1)	32,14 % (9)
Kategorie 2.2: persönlich-wissensdefizitbedingt	0,00 % (0)	3,57 % (1)	7,14 % (2)
Kategorie 2.3: familiär-zeitlich bedingt	7,14 % (2)	14,29 % (4)	7,14 % (2)
<b>Summe Kategorie 2</b>	<b>14,29 % (4)</b>	<b>21,43 % (6)</b>	<b>46,43 % (13)</b>
<b>Kategorie 3: angebotsbezogene Faktoren</b>			
Kategorie 3.1: angebots-themenbedingt	7,14 % (2)	17,86 % (5)	14,29 % (4)
Kategorie 3.2: qualitätsbedingt	3,57 % (1)	3,57 % (1)	0,00 % (0)
Kategorie 3.3: räumlich bedingt	0,00 % (0)	10,71 % (3)	7,14 % (2)
Kategorie 3.4: finanziell bedingt	3,57 % (1)	3,57 % (1)	3,57 % (1)
Kategorie 3.2: angebots-zeitlich bedingt	0,00 % (0)	7,14 % (2)	7,14 % (2)
<b>Summe Kategorie 3</b>	<b>14,29 % (4)</b>	<b>42,86 % (12)</b>	<b>39,29 % (11)</b>
<b>Summe**</b>	<b>46,43 % (13)</b>	<b>78,57 % (22)</b>	<b>107,14 % (30)</b>

\*Die Angaben erfolgen in relativen und absoluten Häufigkeiten. Aufgrund der vorliegenden Daten beträgt die Grundgesamtheit n=28 (26 – 35 Jahre 7, 36 – 45 Jahre 9, 46 – 55 Jahre 12). Die indirekten Zuordnungen werden in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt.

\*\*Die Angaben enthalten Mehrfachnennungen.

Die Untersuchung nach Altersklassen führt zu teilweise signifikanten Unterschieden.

In der Betrachtung betrieblich-beruflicher Faktoren sind zunächst nur marginale Differenzen in den Häufigkeiten zu erkennen. Jedoch gewinnen im Vergleich zu den jüngeren Altersklassen im Alter von 46 bis 55 Jahren beruflich-tätigkeitsbedingte Faktoren an Bedeutung. Hier-

bei können veränderte Rahmenbedingungen und sich wandelnde Anforderungen, wie auch eine Stagnation im Aufgabengebiet die Ursache sein.

Auch ist festzustellen, dass in der Altersklasse 46 bis 55 Jahre die persönlichen Faktoren, im Speziellen die persönlich-veränderungsbedingten, deutlich mehr Gewicht haben. Die bereits ausgewertete Tatsache, dass der Wunsch nach Veränderung einer langjährigen Kontinuität oder tätigkeitsbezogenen Unterforderung entspringt und sich in dem Wunsch nach Spezialisierung und neuen beruflichen Perspektiven äußert, ist demnach hierbei besonders zu bewerten.

In der letzten Oberkategorie, den angebotsbezogenen Faktoren kann in der Gesamtheit eine zunehmende Gewichtung der Entscheidungskriterien ab der Altersklasse von 36 bis 45 Jahren festgestellt werden. Im Besonderen äußert sich dies in den räumlich und angebots-zeitlich bedingten Faktoren. Beide Unterkategorien lassen sich im Gegensatz zu den beiden anderen Altersklassen im Alter von 26 bis 35 Jahren gar nicht zuordnen.

In einer letzten sozio-ökonomischen Untersuchung steht der Bildungsabschluss im Blickpunkt der Analyse. Hierbei wird zwischen Befragten mit einem ausschließlich beruflich oder akademischen Abschluss und Befragten mit beiden Abschlüssen unterschieden. Die Quantifizierung der direkt zugeordneten Faktoren dieser Unterteilung wird aus der folgenden Tabelle 4 ersichtlich.

Eine Analyse der vorliegenden Ergebnisse führt vor allem unter Beachtung der hohen Anzahl der Befragten, deren höchster Bildungsabschluss beruflich ist, zu signifikanten Unterschieden. Dazu ist jedoch eine gedankliche Unterteilung nach höchstem Bildungsabschluss notwendig. Diese führt dazu, dass bei einem akademischen Abschluss die persönlichen und vor allem persönlich-veränderungsbedingten sowie die angebotsbezogenen Faktoren deutlich mehr Berücksichtigung erfahren als bei einem beruflichen Bildungsabschluss. Auch in der Summe aller Faktoren fällt auf, dass die Befragten mit akademischen Grad eine bedeutend größere Anzahl an Entscheidungskriterien nennen. Die vorliegende Unterteilung, bei der zudem zwischen einem beruflich und akademischen Abschluss und ausschließlich akademischen Abschluss unterschieden wird, lässt nur in der Summe betrieblich-beruflicher Faktoren größere Unterschiede erkennen.

**Tabelle 3.4: Häufigkeiten der Faktoren nach Ober- und Unterkategorien unterteilt nach Bildungsabschluss**

Oberkategorie Unterkategorie	Häufigkeiten der Faktoren mit beruflichem Abschluss*	Häufigkeiten der Faktoren mit akademi- schen Ab- schluss*	Häufigkeiten der Faktoren mit beruflichem und akademi- schem Ab- schluss***
<b>Kategorie 1: betrieblich-berufliche Faktoren</b>			
Kategorie 1.1: betrieblich bedingt	4,00 % (1)	4,00 % (1)	16,00 % (4)
Kategorie 1.2: beruflich-tätigkeitsbedingt	8,00 % (2)	8,00 % (2)	12,00 % (3)
Kategorie 1.3: beruflich-zeitlich bedingt	4,00 % (1)	0,00 % (0)	4,00 % (1)
<b>Summe Kategorie 1</b>	<b>16,00 % (4)</b>	<b>12,00 % (3)</b>	<b>32,00 % (8)</b>
<b>Kategorie 2: persönliche Faktoren</b>			
Kategorie 2.1: persönlich-veränderungsbedingt	4,00 % (1)	24,00 % (6)	16,00 % (4)
Kategorie 2.2: persönlich-wissensdefizitbedingt	4,00 % (1)	0,00 % (0)	8,00 % (2)
Kategorie 2.3: familiär-zeitlich bedingt	8,00 % (2)	4,00 % (1)	16,00 % (4)
<b>Summe Kategorie 2</b>	<b>16,00 % (4)</b>	<b>28,00 % (7)</b>	<b>40,00 % (10)</b>
<b>Kategorie 3: angebotsbezogene Faktoren</b>			
Kategorie 3.1: angebots-themenbedingt	8,00 % (2)	16,00 % (4)	20,00 % (5)
Kategorie 3.2: qualitätsbedingt	0,00 % (0)	0,00 % (0)	8,00 % (2)
Kategorie 3.3: räumlich bedingt	0,00 % (0)	16,00 % (4)	4,00 % (1)
Kategorie 3.4: finanziell bedingt	0,00 % (0)	8,00 % (2)	0,00 % (0)
Kategorie 3.2: angebots-zeitlich bedingt	0,00 % (0)	8,00 % (2)	8,00 % (2)
<b>Summe Kategorie 3</b>	<b>8,00 % (2)</b>	<b>48,00 % (12)</b>	<b>40,00 % (10)</b>
<b>Summe***</b>	<b>40,00 % (10)</b>	<b>88,00 % (22)</b>	<b>112,00 % (28)</b>

\*Die Angaben erfolgen in relativen und absoluten Häufigkeiten. Aufgrund der vorliegenden Daten beträgt die Grundgesamtheit n=25 (beruflich 11, akademisch 5, beruflich und akademisch 9). Die indirekten Zuordnungen werden in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt.

\*\*Die zugeordneten Häufigkeiten der Befragten, die einen beruflichen sowie akademischen Abschluss besitzen, sind nur in dieser Aufrechnung enthalten und nicht in den Angaben zu akademischen Angaben enthalten.

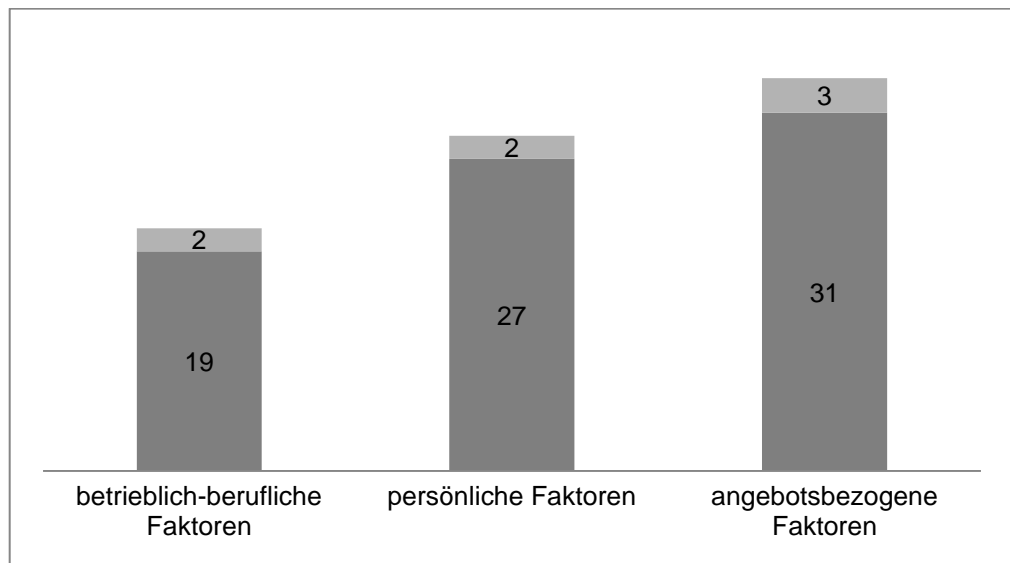
\*\*\*Die Angaben enthalten Mehrfachnennungen.

### 3.3 Entscheidungskriterien: eine zusammenfassende Bewertung

In einer ganzheitlichen Betrachtung, grafisch dargestellt in der nachstehenden Abbildung, ergibt die Auswertung, dass in der Reihenfolge der Oberkategorien eine zunehmende Gewichtung liegt.

Insgesamt überwiegen die extern ausgelösten Faktoren, die der Entscheidungsträger, also der Weiterbildungsteilnehmer, nicht selbst beeinflussen kann. Zudem kann aufgrund von Mehrfachnennungen keine eindeutige Zuordnung der Befragten zu nur einer Kategorie vorgenommen werden. Jeder Einzelne wird durch eine mehr oder weniger große Vielzahl von individu-

ellen Faktoren beeinflusst. Bildungsentscheidungen stehen dementsprechend im Kontext vielfältiger Lebensumstände und Einflussgrößen, wodurch Weiterbildungsangebote eine ebenso große Vielfalt an Entscheidungen berücksichtigen kann bzw. sollte.



**Abbildung 3.4: Häufigkeiten der Faktoren nach Oberkategorien (absolute Häufigkeiten)**

Bei genauerer Analyse der Unterkategorien sowie vor dem Hintergrund sozio-ökonomischer Daten lassen sich jedoch klare Erkenntnisse über die Zielgruppe bestimmen. In der Kategorie betrieblich-beruflicher Faktoren sind vornehmlich tätigkeitsbezogene und betriebliche Umstände Initiator für Weiterbildungsentscheidungen. Intern ausgelöste, d.h. persönliche Faktoren äußern sich in signifikanter Höhe zumeist in einem inneren Wunsch nach Veränderung, um etwas Neues zu beginnen und seine beruflichen Perspektiven zu erweitern bzw. zu verändern. Gerade mit steigendem Alter gewinnt dieser Anlass an Bedeutung und definiert demnach eine unter Berücksichtigung der demografischen Entwicklung bedeutsame Zielgruppe für Weiterbildungsanbieter. In einem ähnlich steigenden Maß gewinnen ebenso nach steigendem Bildungsabschluss die persönlich-veränderungsbedingten Faktoren an Gewicht für deren Bildungsentscheidung. Die vergleichsweise hohe Häufigkeit der angebotsbezogenen Entscheidungskriterien liegt zur Hälfte in einem auf dem Interesse beruhenden passendem thematischem Angebot begründet. Vor allem Befragte mit akademischem Hintergrund legen auf das Thema sehr viel Wert. Mit zunehmendem Alter sind zudem die räumliche Distanz zur Weiterbildungseinrichtung sowie die zeitliche Gestaltung der Weiterbildungsmaßnahme zu berücksichtigen.

Die gewonnenen Erkenntnisse bezüglich entscheidender Einflussgrößen stehen in einem klaren Zusammenhang zur Teilnahmemotivation. Damit lassen sie sich auf die Erkenntnisse von Kuwan und Seidel (vgl. 2013, S. 209 ff.) beziehen. Kuwan und Seidel stellen in ihrem Beitrag

zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland zudem eine klare Beziehung zwischen Teilnahmemotiven und erforschten Weiterbildungsbarrieren als Konträre her. In Ansätzen können die hier ermittelten Ergebnisse damit verglichen werden. Durch den Wechsel zwischen positiven Anreizen und Barrieren wird die Bedeutung dieser Kriterien aus der Untersuchung für die Gestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen abermals deutlich.

Die aufgestellte These, dass die aktuellen Lebensumstände auf die Entscheidung zur beruflichen Weiterbildung wesentlichen Einfluss haben, konnte durch die Untersuchung bestätigt werden.

Auch wenn Lebensumstände und somit die Motivatoren für Bildungsentscheidungen schwer zu beeinflussen sind, können sich dennoch für den Bereich der beruflichen Weiterbildung wichtige Erkenntnisse ableiten lassen. Indem Angebote formuliert werden, die sich den Lebensumständen und Bildungsbiographien der Weiterzubildenden anpassen, können Sie positiv auf deren Entscheidung für ein Weiterbildungsangebot einwirken.

Flexibilität in der Angebotsstruktur ist hierbei ebenso notwendig, wie die Berücksichtigung der Themas „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“. Somit sind Blended-Learning-Angebote eine gute Möglichkeit um zeitliche Faktoren zu begünstigen. Die Berücksichtigung von Ferienzeiten und familienfreundlichen Präsenzzeiten sind hierfür nur Beispiele. Die in den Interviews genannten Entscheidungsfaktoren durch berufliche oder persönliche Stagnation, können den Fokus der Weiterbildung auf experimentelle oder spezialisierte Themen, wie die Garten-therapie oder Hochbegabtenförderung der Universität Rostock, richten und somit Bewerber einen entsprechend hohen Anreiz bieten.



## **4 Beratung und Unterstützung in der berufsbegleitenden Weiterbildung – Nutzung und Bedarfe am Beispiel zweier Zertifikatskurse**

*Annett Wojtaszek, Maxi Mantey & Christoph Perleth*

### **4.1 Einleitung**

Die Hochschulöffnung hat eine Diversifizierung der Studierendenschaft zur Folge, aus der sich wiederum Konsequenzen für die Gestaltung von Beratungsangeboten an Hochschulen ergeben. Bisher sind Beratungsangebote meist an einer homogenen „traditionellen“ Studierendengruppe ausgerichtet (Hanft, Maschwitz & Hartmann-Bischoff, 2013). Studierende mit beruflicher Vorqualifikation stellen jedoch andere Ansprüche an Beratungs- und Betreuungsleistungen, vor allem bezogen auf Themen und die Verfügbarkeit der Angebote.

Im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts „KOSMOS – Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen“ plant das Institut für pädagogische Psychologie der Universität Rostock die Entwicklung eines Konzeptes zur Beratung neuer Zielgruppen. Die Grundlage für die Konzeptualisierung der Beratungsstrukturen bilden Befragungen der Studierenden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Befragungen dargestellt.

Dazu wird zunächst auf das methodische Vorgehen und die Entwicklung eines Kategoriensystems zur systematischen Auswertung eingegangen. Im Anschluss werden die Ergebnisse dargestellt und in einer abschließenden Diskussion zusammengefasst.

### **4.2 Methodisches Vorgehen**

Zur Auswertung der qualitativen Daten wurde das Programm Weft QDA herangezogen. Dieses bietet die Möglichkeit, die Transkriptionen der geführten Interviews Auswertungskategorien zuzuordnen.

Die Kategorien wurden zum Teil induktiv aus den vorhandenen Beratungs- und Unterstützungsangeboten abgeleitet. Nach dem ersten Durchgehen des gesamten Textmaterials wurden diese dann in einem deduktiven Verfahren verallgemeinernd aus den vorliegenden Transkriptionen umformuliert bzw. weiterentwickelt.

Das Vorgehen ist angelehnt an das Verfahren zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Dabei werden den einzelnen Interviews in einem systematischen und für andere nachvollziehbaren Verfahren wichtige Informationen entnommen und den Kategorien zugeordnet. Das Verfahren gewährleistet eine wissenschaftliche Fundierung, bietet sich besonders zur

Analyse von speziellen Fällen bzw. kleiner Stichproben an und ermöglicht zudem eine Integration von quantitativen und qualitativen Analyseschritten (Mayring, 2010).

Die erste Kategorienebene wurde entsprechend der Forschungsfragen des Arbeitspaketes 1.3 entwickelt. Daraus ergeben sich die drei Oberkategorien:

- Unterstützung,
- Beratungsnutzung,
- gewünschte Beratung,

deren Unterkategorien im Folgenden kurz erläutert werden.

„Unterstützung“ erfasst dabei alles, was die Befragten ihrer Meinung nach bei der Teilnahme an dieser Weiterbildung unterstützt. Dazu gehören sowohl Angebote, die von der Universität gemacht werden, als auch die *Unterstützung im privaten Bereich* beispielsweise durch Familie oder Freunde, *allgemeine Rahmenbedingungen* (z. B. flexibilisierte Arbeitszeiten) und *Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen* sowie den *Arbeitgeber* (z. B. explizite Freistellung von Arbeitsaufgaben). Probleme bei der Zuordnung zu dieser Kategorie ergaben sich vor allem aus der Abgrenzung zwischen Unterstützungs- und Beratungsangeboten. Es wurde so verfahren, dass alle Antworten der Unterstützung zugeordnet wurden, sofern sie sich nicht auf ein eindeutig definiertes Beratungsinstrument bezogen oder aus den Antworten der Teilnehmenden nicht explizit ein Kontext zur Beratung ersichtlich wurde.

Die beiden Oberkategorien zum Thema Beratung wurden auf Grundlage theoretischer Überlegungen zum Vorhandensein von Beratungsangeboten weiter in folgende Unterkategorien eingeteilt:

- kein Bedarf,
- Themen,
- Personen,
- Instrumente der Beratung,
- Zeitpunkt.

Alle Kategorien beziehen sich dabei ausschließlich auf universitätsinterne Beratungsangebote.

Generell wurden die Aussagen der Befragten auch mehreren Kategorien zugeordnet, wenn eine Antwort beispielsweise Angaben sowohl zum Thema der Beratung enthielt, als auch zu einer Person, die diese angeboten hatte bzw. anbieten sollte.

Unter Themen der Beratung wurden jene zusammengefasst, die aus Literaturrecherchen bereits als relevant abgeleitet wurden (siehe Wojtaszek & Perleth, 2013). Dazu gehören sowohl

Beratungsanlässe im Kontext Lernen, wie z. B. Lernschwierigkeiten und Begleitung des Lernprozesses etc., als auch Beratung zum Praxistransfer der gelernten Inhalte sowie Beratung bei organisatorischen bzw. inhaltlichen Fragen.

Die Kategorie *Personen* wurde nochmals unterteilt nach Personengruppen, die aktuell Beratung anbieten (sollten). Dazu gehören die Kursleitung bzw. das Studienteam, Mitstudierende, Dozierende und andere Universitätsangehörige.

Als *Instrumente der Beratung* wurden u.a. Intervisionsgruppen (nur für das Studienformat Hochbegabtenförderung relevant), Sprechstunden und die Lernplattform Stud.IP kategorisiert. Schließlich wurden *Vor Beginn der Weiterbildung* und *Während der Weiterbildung* als zeitliche Kategorien der Beratung festgelegt.

Auf eine ausführliche Darstellung des Kategoriensystems mit allen Unterkategorien wird hier verzichtet, da auf diese in der Auswertung genauer eingegangen wird. Zudem kann das komplette Kategoriensystem dem Anhang entnommen werden. Bei besonderem wissenschaftlichem Interesse können auf Anfrage auch die Original-Protokolle der Interviews zugänglich gemacht werden. Interessenten können sich hierzu an unser Team wenden.

Die Kategorie *kein Bedarf* ergab sich nach einem ersten Durchgang der Codierung, weil deutlich wurde, dass viele der Befragten keine Beratungsangebote nutzen und hier auch keinen Änderungsbedarf sehen.

### **4.3 Darstellung der Ergebnisse**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung dargestellt. Dabei werden zunächst die Häufigkeiten der Codes in den einzelnen Kategorien abgebildet. Ziel ist es, einen Überblick über für die Zielgruppe relevante und weniger relevante Beratungs- und Unterstützungsangebote ableiten zu können. Zur Spezifizierung der Ergebnisse werden schließlich die einzelnen Aussagen inhaltlich genauer betrachtet.

In den folgenden Abschnitten wird zunächst dargestellt, welche Angebote, Personen und Umstände die Befragten sowohl universitätsintern als auch in ihrem beruflichen und privaten Umfeld dabei unterstützen, die Weiterbildung erfolgreich zu absolvieren.

## 4.3.1 Unterstützung

### 4.3.1.1 Externe Unterstützung

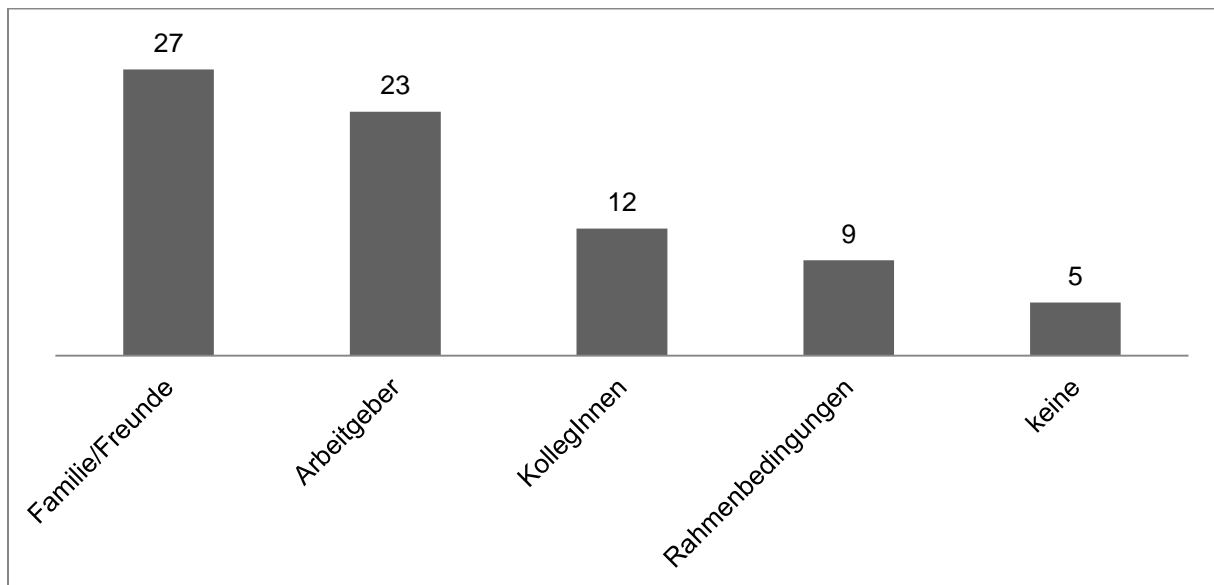


Abbildung 4.1: Nutzung externer Unterstützungsangebote (absolute Häufigkeiten)

Die Abbildung verdeutlicht, dass die Befragten am häufigsten durch die Familie bzw. Freunde bei der Teilnahme an der Weiterbildung unterstützt wurden.

*„Meine Familie unterstützt mich, indem sie mich auch freistellt von sämtlichen Verpflichtungen diesbezüglich, sodass ich einfach auch Zeit habe diesen zeitlichen Umstand zu stemmen, sage ich jetzt mal“ (XXXX05).*

Neben der Ressource Zeit, die hier eine große Rolle spielt, wenn z. B. die Kinderbetreuung von Familienmitgliedern, Freundinnen und Freunden oder gar Nachbarinnen bzw. Nachbarn gewährleistet werden, ist auch die mentale und motivationale Unterstützung und Akzeptanz durch nahestehende Personengruppen ein bedeutender Faktor:

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

Darüber hinaus unterstützen Personen aus dem Familien- und Freundeskreis die Befragten auch durch einen fachlich-inhaltlichen Austausch. So wird in einem Interview gezielt auf die eigene Partnerin hingewiesen, welche durch ihr eigenes Interesse am Weiterbildungsthema selbst Recherchen anstellt und stets für inhaltliche Gespräche offen ist (Interview\_BRME21). Verschiedene Personen aus dem Privatbereich unterstützen die Teilnehmenden, u.a. auch

durch Korrekturlesen schriftlicher Arbeiten: *„Mein Mann, meine Kinder, meine Familie. Wann es mal Hausarbeiten zu schreiben gibt, kontrollieren sie diese für mich“* (KANE30).

Auch Interesse an der Weiterbildung wird als Zuspruch wahrgenommen, wenn die Teilnehmenden merken, dass *„es viel Resonanz gibt“* (UTMA24) und regelmäßiges, neugieriges Nachfragen zu den Inhalten der besuchten Weiterbildung stattfinden (vgl. XXXX02; ERGÜ17). In keinem der Interviews wurde deutlich gemacht, dass Familie oder Freunde eine negative Einstellung zur Teilnahme an der Weiterbildung haben oder diese sogar behindern.

Im beruflichen Bereich unterstützt vor allem der Arbeitgeber die Befragten. Es werden dabei konkrete Personen oder ganze Einrichtungen bzw. Träger als unterstützende Faktoren angesprochen. Bei einer Person ist die Unterstützung auch materiell untermauert. *„Also zum einen halt mein Chef, indem er die Fahrtkosten übernimmt ...“* (HELÜ20). Oft wird die Freistellung von der Arbeit als konkrete Unterstützung verstanden: *„auch meine Leiterin, die stellt mich frei, ich muss nichts nacharbeiten, das ist ja auch wichtig“* (ANLU20). Fünf der Befragten gaben jedoch an, keine bzw. sogar negative Unterstützung durch den Arbeitgeber zu erhalten. *„Der Arbeitgeber toleriert das; rechnet es [...] aber in keiner Weise irgendwo an oder gegen.“* (KARO17)

Als unterstützend werden in zwölf Fällen Kolleginnen und Kollegen wahrgenommen. Diese helfen den Teilnehmenden, z. B. indem sie durch Dienstplangestaltung und Vertretungen gewährleisten, dass nicht nur die Präsenzveranstaltungen wahrgenommen werden können, sondern auch darüber hinausgehende Zeitressourcen frei werden:

*„Freitag habe ich frei. Und da arbeiten sie ja für mich mit [...]. Also die Bedingungen, dass man mir den Rücken freilässt, dass ich noch genug Zeit habe, mich darauf vorzubereiten [...]“* (INRO17).

Kolleginnen und Kollegen wirken auch durch inhaltliches Interesse für die Weiterbildungsthemen unterstützend, beispielsweise dadurch, dass sie gelegentlich nachfragen und auch als fachliche Ansprech- und Austauschpartnerinnen und -partner zur Verfügung stehen:

*„Ich habe auf Arbeit meine Kolleginnen, mit denen ich über die Weiterbildung diskutieren und [mich] darüber austauschen kann. Sie interessieren sich auch dafür und fragen regelmäßig nach“* (INLU05).

Die offen kommunizierte Möglichkeit, das Gelernte auch konkret in der Praxis umsetzen zu können, wird ebenfalls als Unterstützung wahrgenommen:

„[In der, M. M.] Schule ist es so, dass sie mir eigentlich auch die Freiräume lassen; und ich meine neu gewonnenen Erfahrungen und Ideen auch gleich anbringen kann“(CHRO24).

Als unterstützende Rahmenbedingungen kommen in den Aussagen u. a. die vertraglich geregelten Arbeitszeiten vor:

„Ich habe einen 30-Stunden-Arbeitsvertrag, was mir viel Zeit gibt eben auch mich diesen Dingen zu widmen, weil ich auch mehr Freizeit am Tag hab, um mich damit zu beschäftigen“ (HERO12).

Aber auch eine Selbstständigkeit (zweimal erwähnt) wird als hilfreich in der Ausübung der Weiterbildung wahrgenommen:

„Gut ansonsten bin ich selbstständig, das unterstützt das auch, d. h., ich kann mir einen Freitag auch mal freinehmen, ohne Urlaub zu beantragen, das kann ich mir quasi selbst organisieren“ (BRME21; vgl. HATE04).

Nur fünf Befragte geben an, für sich keine externen Unterstützungsfaktoren wahrzunehmen: „Eigentlich so gesehen unterstützt mich niemand“ (XXXX02).

#### 4.3.1.2 Universitätsinterne Unterstützungsangebote

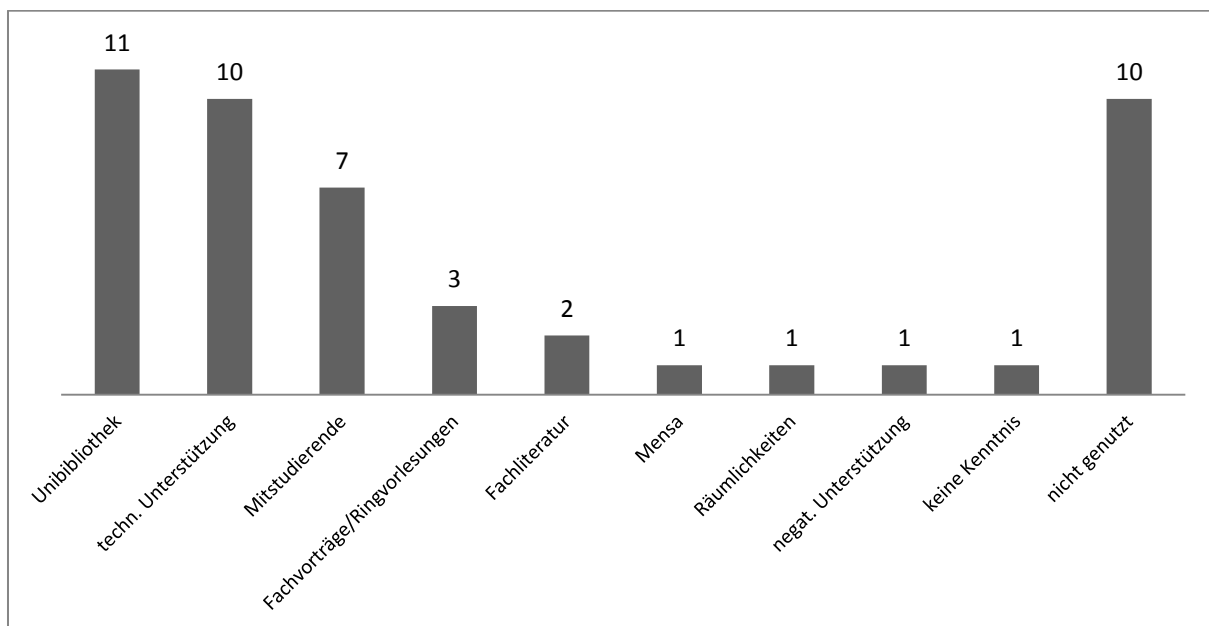


Abbildung 4.2: Nutzung universitätsinterner Unterstützungsangebote (absolute Häufigkeiten)

In der Kategorie der Unterstützung, die durch Seiten der Universität gewährt wird, entfallen die häufigsten Nennungen auf die Universitätsbibliothek. Tatsächlich genutzt wurde sie jedoch in nur fünf Fällen. „Des Weiteren nehme ich natürlich wahr: die Bibliotheken, wo ich

*mir halt Bücher ausleihe oder auch, ähm, den Semesterapparat lese, das nehme ich schon sehr wahr“ (BIRO18).*

Die anderen Personen haben die Bibliothek noch nicht genutzt, weil sie keinen Bedarf hatten (vgl. KATE22), noch skeptisch sind, weil es „*auch ein wenig zu undurchsichtig*“ ist (ANLU20) oder weil sie wegen der geografischen Entfernung zwischen Studien- und Wohnort nicht dazu kommen (vgl. ELHA13; PEST10).

Fast genauso bedeutsam ist die technische oder lernstrategische Unterstützung für die Teilnehmenden. Hierzu zählt u.a. das Bereitstellen von Informationen auf der Lernplattform oder die Möglichkeit zum Austausch mit anderen Teilnehmenden und der Kursleitung:

*„In Stud.IP werden auch regelmäßig und zeitnah alle Materialien und Unterlagen hochgeladen, wir nutzen das auch um Kontakt zum Studienteam aufzunehmen“ (INLU).*

Auf eine explizite Unterstützung durch Mitstudierende bezogen sich sieben Aussagen. „*Unterstützungsangebote. Also ich nutze [...] ganz viel die eigenen Teilnehmer aus den Intervisionsgruppen. Das nutze ich*“ (BRTE18). Eine Befragte beschreibt die Intervisions-/Lerngruppe folgendermaßen: „*Ja, ich finde die Gruppe super. Also ich finde, das ist eine positiv wirkende Gruppe*“ (ELHA13).

Die Mitstudierenden fungieren dabei als mentale, fachliche und funktionale Unterstützungspersonen:<sup>6</sup>

*„Wir haben im Grunde regelmäßig Gespräche zu dem Thema, machen uns gegenseitig aufmerksam auf Literatur oder irgendwelche Hinweise im Stud.IP; wenn da wieder irgendwelche neuen Dateien erstellt werden oder irgendwelche neuen Texte im Netz sind; oder wenn es um Termine geht, dann sprechen wir uns ab. Das ist schon eine Unterstützung und motiviert einfach auch weiterzumachen und dran zu bleiben“ (MAOE02).*

Weitere, aber deutlich weniger genutzte Unterstützungsangebote sind Fachvorträge, Fachliteratur, die Mensa und Räumlichkeiten der Universität.

Zehn der transkribierten Aussagen machen deutlich, dass gar keine Angebote genutzt wurden und nur einmal wurde darauf hingewiesen, dass keine Kenntnis über mögliche Angebote vorlag. Insgesamt zeigt sich, dass eine Vielzahl von Unterstützungsangeboten durch die Universität vorliegt und dass diese nicht unerheblich, aber im unterschiedlichen Maße von den Teilnehmenden genutzt werden.

---

<sup>6</sup> Dies ist insbesondere beim Studienformat „Inklusive Hochbegabtenförderung“ gewollt und initiiert.

Neben den Unterstützungsangeboten sollen vor allem verschiedene Beratungsangebote den Teilnehmenden beim erfolgreichen Abschluss der Weiterbildung helfen. Der folgende Abschnitt zeigt u.a., welche Angebote von den Befragten genutzt wurden, welche Themen dabei relevant waren und welche durch welche Personengruppen die Angebote bereitgestellt wurden. Es wird damit ein Überblick über den Ist-Stand der Beratungsnutzung in den beiden Zertifikatskursen gegeben.

## 4.3.2 Beratungsnutzung

### 4.3.2.1 Kein Bedarf

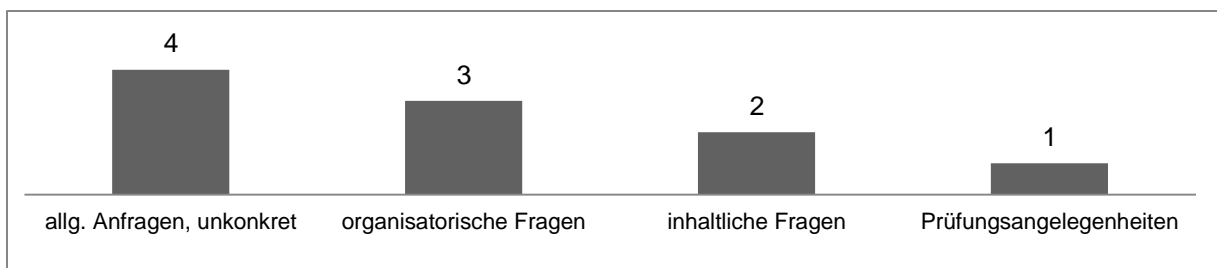
Von den ausgewerteten Aussagen der Teilnehmenden beziehen sich insgesamt sieben darauf, dass Beratungsangebote nicht genutzt wurden. Dies ergibt sich hauptsächlich aus zwei Gründen. Erstens besteht kein aktueller Bedarf bei den Interviewten und zweitens eine Zufriedenheit, die mit dem Wissen über die Verfügbarkeit von Angeboten zusammenhängt:

*„Eigentlich ist es alles super so aufgebaut. Aber ich würde es mir dann holen. Also es ist ja vorhanden. Bei den Dozenten, die haben auch immer ein offenes Ohr. Aber im Moment habe ich es noch nicht gebraucht“ (REEI15).*

Zwei von ihnen gaben den entfernten Wohnort als Grund an: „Da gibt es ja diese offene Sprechstunde, die kann ich dadurch nicht wahrnehmen“ (INHA19).

### 4.3.2.2 Themen

Am häufigsten nutzen die Befragten Beratung zu allgemeinen Anfragen, die jedoch nicht weiter konkretisiert werden: *„Es werden auch die Anfragen schnell bearbeitet und versucht Lösungen zu finden“ (ANEW13).*



**Abbildung 4.3: Beratungsnutzung-Themen (absolute Häufigkeiten)**

Weiterhin werden mittels der Beratung inhaltliche und organisatorische Fragen geklärt sowie Informationen zu Prüfungsangelegenheiten eingeholt. Die Kategorien *Lernen, konkrete Informationen, Motivation, Praxistransfer, psychische Probleme bzw. Lebenskrisen, technische*



Probleme bzw. der Umgang mit dem Internet, inhaltliche und fachliche Informationen und Vernetzung werden durch keine der Interviewaussagen bedient.

### 4.3.2.3 Personen

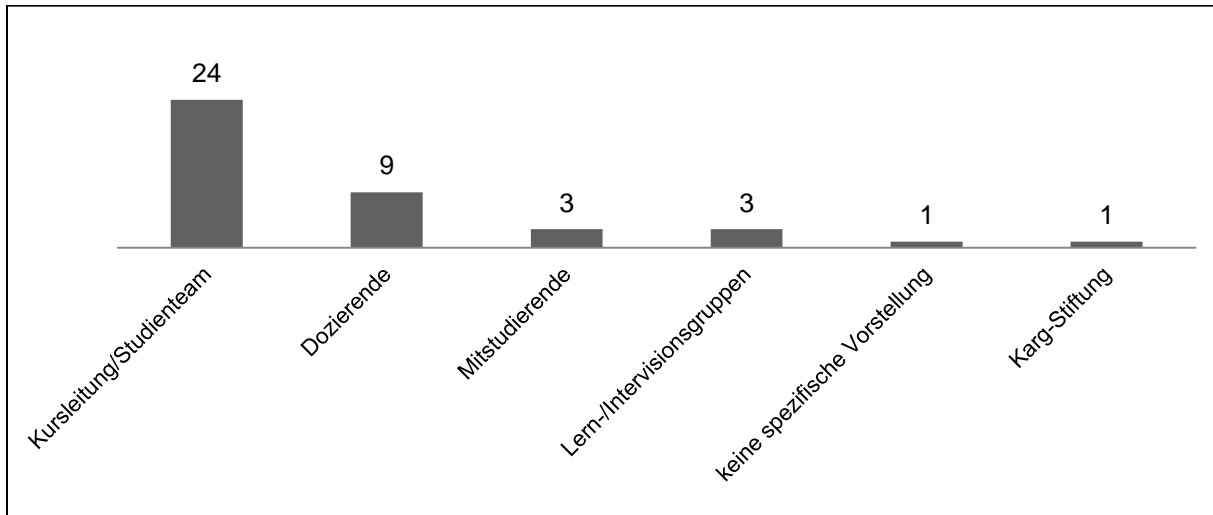


Abbildung 4.4: Beratungsnutzung-Personen (absolute Häufigkeiten)

Die Auswertung der Kategorie *Personen* zeigt, dass die Kursleitung bzw. das Studienteam die am häufigsten in Anspruch genommene Option ist, wenn es um Beratung geht. Dabei scheint es hier nicht immer nur um einen konkreten Beratungsanlass zu gehen, sondern besonders um das Gefühl der stetig verfügbaren Ansprechpartnerin bzw. des Ansprechpartners:

*„Auch, wenn man irgendetwas hat, man kann anrufen, man kann mailen und die versuchen immer eine Antwort zu finden, und das ist toll. Schön, man fühlt sich gut betreut“ (HATE04).*

*„Auch wenn wir irgendwie Probleme oder Schwierigkeiten haben, habe ich immer das Gefühl, dass ich auf die Organisatoren immer zugehen kann. Ich fühle mich da sehr aufgenommen“ (ELHA13).*

Die Möglichkeit Beratungsangebote, in welcher Form auch immer, schnell verfügbar zu haben, scheint somit eine Art Motivationsstütze für die Teilnehmenden zu sein.

Dahinter nehmen auch die Dozierenden noch einen relevanten Platz ein. *„Die Dozenten sind jederzeit da, um ihnen Fragen zu stellen und beantworten uns diese auch“ (INLU05).* Hier wurde jedoch auch eine Aussage zu negativen Erfahrungen gemacht: *„Dozenten [sind] nicht ansprechbar und wirken oft zu beschäftigt“ (MAPA28).* Beratungsangebote durch andere Universitätsangehörige und/oder spezielles Beratungspersonal spielen in den Interviewäußerungen der Teilnehmenden keine Rolle.

#### 4.3.2.4 Instrumente der Beratung

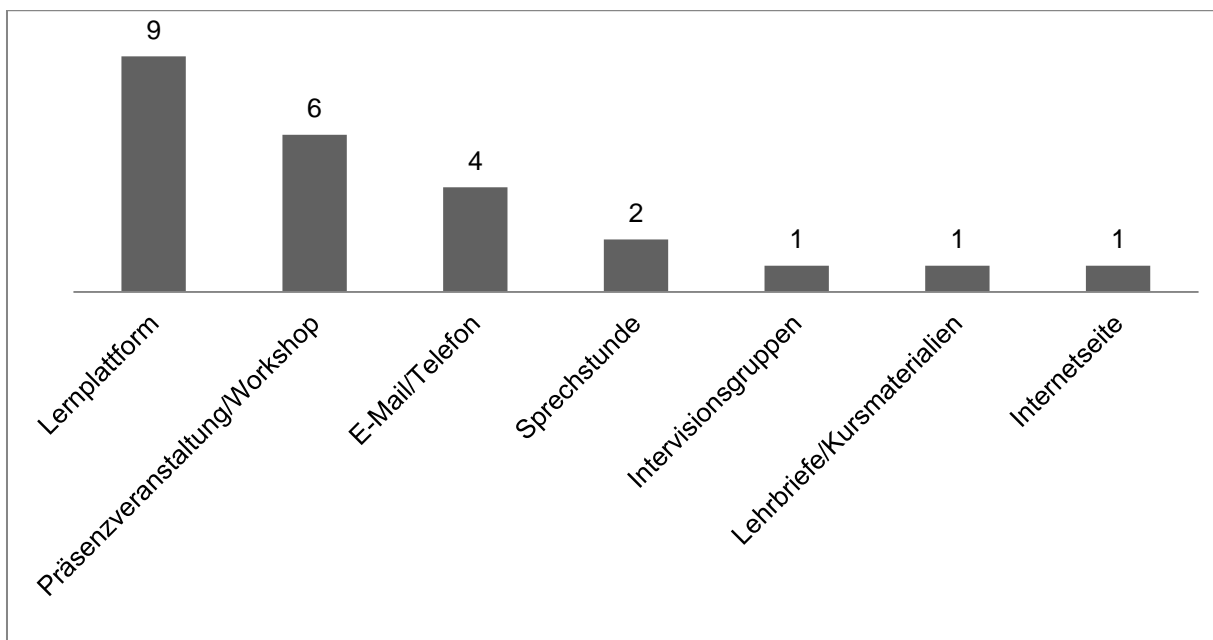


Abbildung 4.5: Beratungsnutzung-Instrumente (absolute Häufigkeiten)

Am häufigsten nutzen die Befragten die Lernplattform als Beratungsinstrument. Diese dient hauptsächlich zum Schreiben von Nachrichten und dem Herunterladen der Kursmaterialien. Zusätzlich wird durch die Ergebnisse deutlich, dass Präsenzveranstaltungen bzw. Workshops als Beratungsort wahrgenommen werden:

*„So dieser interdisziplinäre Austausch und Menschen eben auch einfach schon mit Lebens- und Berufserfahrungen, die da zusammenkommen und die Plattform dann eben auch haben, um sich auszutauschen“ (BRME21).*

Hier wird jedoch von zumindest einer Person die Zeitknappheit bedauert:

*„Präsenzveranstaltungen. Das ist immer so ein bisschen knapp an der Zeit, finden wir. Für viele eben auch, die nicht im Fach stehen und dann auch so viel fragen und auf die dann nicht so eingegangen werden kann, weil einfach die Zeit nicht reicht“ (ELRO15).*

Zusätzlich zu den Präsenzveranstaltungen scheint vor allem der Auftaktveranstaltung eine besondere Bedeutung zuzukommen.

*„Ich habe mich gut aufgehoben [...] oder aufgenommen gefühlt, das hat mit dieser Auftaktveranstaltung natürlich zu tun, wo man sich erst einmal kennengelernt [hat], wo ein gemütlicher, also gemütlich trifft es eigentlich, wo ein gemütlicher Rahmen geschaffen wird, der einem ein gutes Gefühl gibt, und wo sich jeder auch vorstellt, und man weiß, was passiert hier jetzt, womit habe ich zu tun, womit werde ich in Zukunft zu tun haben. So das fand ich ganz schön. Also wirklich diese Auftaktveranstaltung, die ganz intensiv gestaltet wurde [...] total gut“ (HERO12).*

E-Mails oder telefonische Anfragen stellen mit vier Nennungen ebenfalls ein genutztes Instrument dar. Unter den analysierten Interviews finden sich demgegenüber weniger Hinweise auf die Bedeutung von Sprechstunden, Intervisionsgruppen, Lehrbriefen und Kursmaterialien sowie die Internetseite der Universität. Keinen beratungsrelevanten Nutzung bringen laut den Aussagen der Befragten die Instrumente *Portfolio* und *Lerntagebücher*, welche jedoch auch nur im Studienformat *Hochbegabtenförderung* zum Einsatz kommen.

Nachdem bis hierher ein Überblick über den aktuellen Stand der Nutzung von Beratungsangeboten gegeben wurde, wird im Folgenden darauf eingegangen, welche Veränderungen sich die Teilnehmenden bezüglich dieser Beratungs- und Hilfsangebote wünschen.

### **4.3.3 Gewünschte Beratung**

#### **4.3.3.1 Kein Bedarf**

Insgesamt beziehen sich 24 der kategorisierten Aussagen darauf, dass kein zusätzlicher Bedarf bezüglich Beratung bestehe. Dies wird in den meisten Fällen damit begründet, dass man mit den vorhandenen Angeboten bereits zufrieden ist und sich keine anderen wünscht:

*„Weiß ich nicht, ne keine Ahnung. Ich bin völlig zufrieden damit, ich weiß, wo ich mich hinwenden muss, wenn irgendetwas ist. Und ich könnte mir jetzt auch im Moment nichts anderes vorstellen“ (ELRO18).*

Vor dem Hintergrund, dass die Befragten zum überwiegenden Teil berufstätige Personen mittleren Alters mit Familienverantwortung und heterogenen Bildungs- und Berufsbiografien sind, ist es nicht verwunderlich, dass Beratungsangebote der Universität gar nicht oder nur zögerlich wahrgenommen werden. Die folgende Aussage macht das deutlich: *„Nein, also dafür bin ich auch zu autark, das was ich wissen will darüber informiere ich mich“ (HERO12).*

Hinzu kommt, dass nicht alle Teilnehmenden aus Rostock kommen und eine persönliche Beratung und Betreuung dadurch erschwert wird:

*„Sicherlich würde ich mir manchmal mehr Beratung und Betreuung wünschen, aber ich habe ja das Entfernungsproblem und da muss ich einfach selber sehen, wie ich damit klarkomme“ (URBE13).*

### 4.3.3.2 Themen

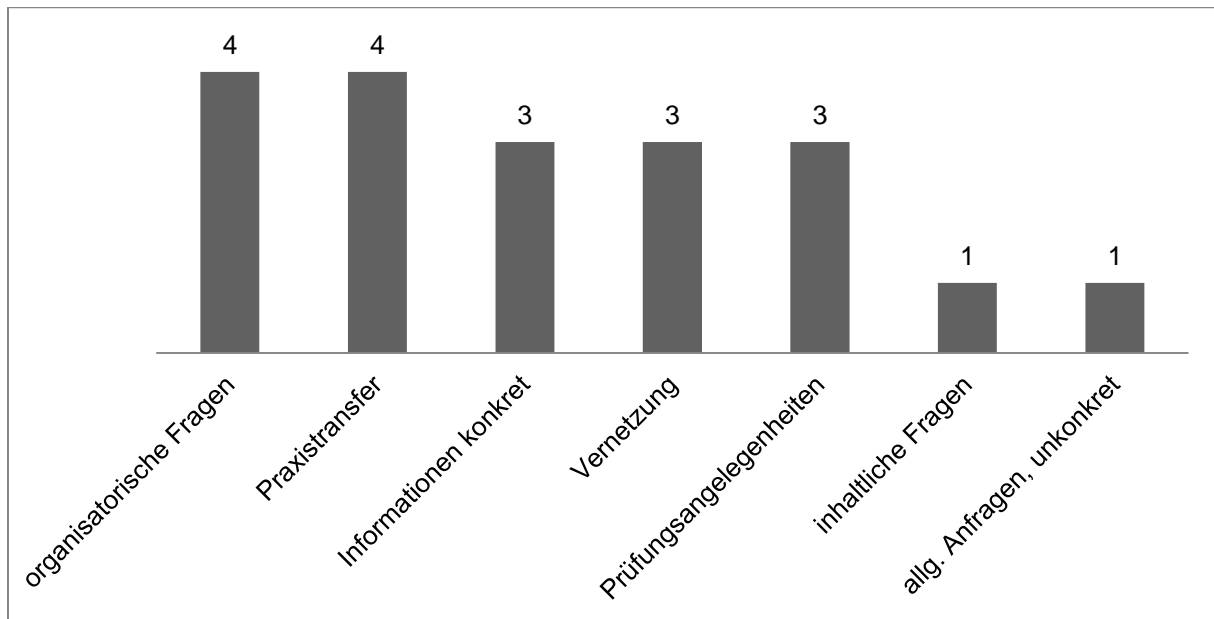


Abbildung 4.6: Gewünschte Beratung-Themen (absolute Häufigkeiten)

In den Interviews wird deutlich, dass einige der Teilnehmenden der beiden Studienformate sehr genau wissen, was ihre Bedarfe sind. Darüber hinaus unterbreiten sie genaue Vorschläge, mit welchen Angeboten diese bedient werden könnten. Beratungswünsche im organisatorischen Bereich werden am häufigsten angesprochen. Ein gewünschtes Beratungsthema bezieht sich auf konkrete Informationen zu Beginn bzw. vor der Weiterbildung. So wünschen sich einige Befragte von Anfang an mehr Transparenz über den Workload des Weiterbildungsangebotes bzw. dessen Bedeutung.

*„Es muss einfach vorher bekannt sein. Also wirklich diese Stundenzahl. Ich weiß, dass es mal eine Infoveranstaltung gegeben hat, aber da war ich nicht. Die war irgendwie ein halbes Jahr vor Bewerbungsschluss. Davon wussten wir und mein Arbeitgeber auch nichts. Aus dem Flyer ging das überhaupt nicht hervor, welcher Umfang das ist. Und ich glaube, das ist ein großes Problem. Also es muss wirklich ganz klar sein, worauf man sich einlässt.“ (XXXX05)*

Sehr starken Beratungsbedarf gibt es auch im Bereich Theorie-Praxis-Transfer bzw. anwendungsorientierter Angebote. Als zusätzliches Beratungsangebot bezeichnet ein/e Interviewte/r daher „auch mal Praxisangebote“ und schlägt vor, dass „man die Leute da mal trennt; ja nachdem wer sich für was interessiert, [und] da beratend Unterstützung bekommt“ (IN-RO17).

Ein weiterer Vorschlag zur Erhöhung der Praxistauglichkeit des Gelernten wird von ELRO15 angebracht. So könnte man ein Mentoren/innenprogramm einrichten, um Fragen, die während

des Schreibens einer Hausarbeit aufkommen oder relevant für die praktische Umsetzung sind, in einem gegenseitigen Austausch mit einer/einem Mentor/in besprechen könnte (vgl. EL-RO15).

Ein weiterer Wunsch bezieht sich auf mehr Austauschmöglichkeiten unter den Studierenden – beispielsweise über eine Online-Plattform:

*„Also es war ja auch mal die Idee, dass da mehr eingestellt werden sollte, auch von den Studierenden, das fehlt ja auch irgendwie so, wir hatten jetzt auch nochmal überlegt, es gibt ja da so eine Seite, ob wir da so eine Plattform haben könnten, wo wir dann ich sag einfach mal Rezepte einstellen können oder Bastelangebote oder wo man bestimmte Blumensamen bekommt, irgendwie so etwas, dass man so einen internen Austausch hat“ (ERGÜ17).*

Am zweithäufigsten wurden konkrete Informationen, Vernetzung und Prüfungsangelegenheiten genannt. Im Bereich der Gartentherapie vermisst beispielsweise eine interviewte Person konkret Karriere- bzw. Berufsberatung. Sie beschreibt ihre Vorstellungen im Folgenden im Detail:

*„... da hapert es so ein bisschen an den Informationen, wie ich im Endeffekt mit der Gartentherapie [...], wie ich das umsetzen kann [...] ich würde gerne ein Projekt machen, ich würde auch gerne selbstständig arbeiten, zu mindestens zum Teil [...] Wie ich damit arbeiten kann mit der Gartentherapie. Es soll Spaß machen irgendwie, klar, aber man möchte auch Geld damit verdienen. Das letztendlich, wie man vielleicht an Fördergelder rankommt, an Projektgelder [...] also vielleicht noch persönliche Beratung, eben auch individuelle Beratung, vielleicht auch, wie ich das umgesetzt kriege, wie ich das in den Arbeitsalltag integrieren kann oder wie ich mich damit selbstständig machen kann“ (XXXX02).*

Die Anrechnung bereits absolvierter Leistungen und eine offene Kommunikation inklusive konstruktiver Lösungsfindung ist das Anliegen einer weiteren Person:

*„Warum kriege ich das nicht anerkannt, ich habe Gartenbau studiert, [...] Ich habe bis heute keine Antwort da drauf. Es kam keine Begründung. Das wäre für mich Unterstützung solche Dinge zu klären [...]“ (XXXX03).*

Der Wunsch nach mehr Vernetzung besteht zum einen bezogen auf die Zeit zwischen den Präsenzterminen aber auch konkret in den Präsenzveranstaltungen selbst.

*„Also ich würde mir von Herzen [...] wünschen, mehr verbunden zu sein, also mit den anderen, aber ich wohne ein bisschen weiter weg, [...] aber die anderen aus meiner Interventionsgruppe wohnen noch weiter weg, also das ist schon schwierig, wir haben zwar Kontakt über unser Forum und haben auch schon miteinander telefoniert, aber nicht so*

*intensiv wie wahrscheinlich die Leute in Rostock, die dort direkt wohnen und sich öfter sehen können. Da bin ich manchmal etwas traurig, aber wüsste jetzt auch nicht, wie ich das anders organisieren sollte.“ (ANLU20)*

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

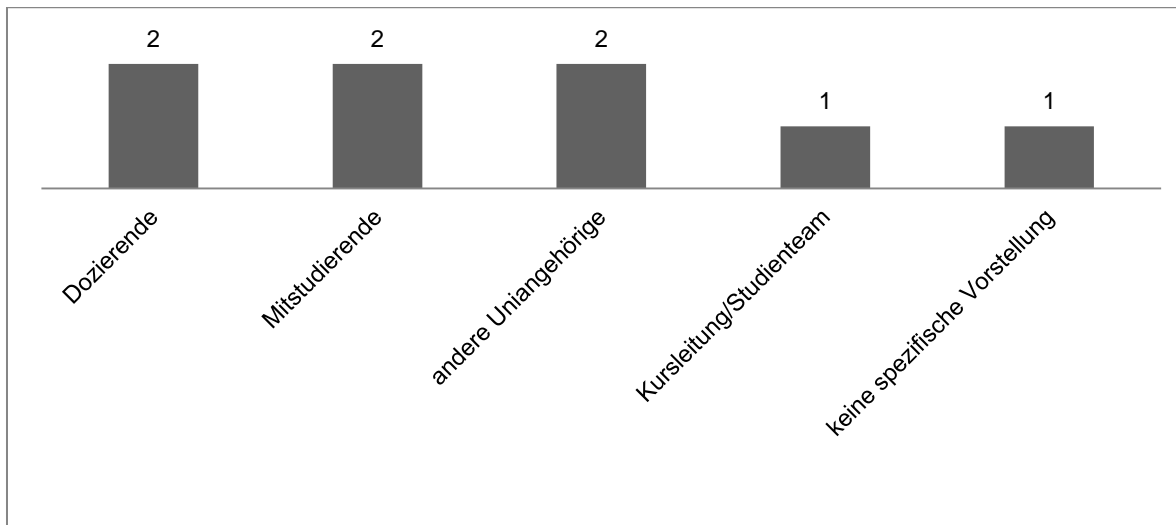
Beratungswünsche in Hinblick auf Prüfungsleistungen beziehen sich auf die Forderung nach mehr Informationen und Transparenz über die Anforderungen und Lernziele. *„Das ist nur die Frage, was will man eigentlich hören. Was ist eigentlich so [...] Gut [...] da fehlt mir einfach die konkrete Angabe.“ (ELRO31)*

Einen wichtigen Hinweis für die Implementierung von Folgekursen an der Universität gibt eine befragte Person an:

*„Ich denke mal, wenn dieser Kurs irgendwann kostenpflichtig wird, dann wäre es wahrscheinlich sinnvoll so eine Finanzierungsberatung, also das könnte ich mir vorstellen. Für diejenigen, die das eben im Nachgang oder später dann noch machen werden. Das ist dann vielleicht ganz interessant, wo man Geld herkriegt, wenn man es nicht auf der hohen Kante hat, bzw. vielleicht auch eine Freistellung von der Arbeit nehmen muss, die nicht bezahlt wird oder so.“ (SIGÜ17)*

Es zeigt sich außerdem, dass Beratung zu Themen, die bisher nicht genutzt wurden, (Lernen, Motivation, psychische Probleme bzw. Lebenskrisen, technische Probleme bzw. der Umgang mit dem Internet sowie inhaltliche und fachliche Informationen) von den Teilnehmenden auch nicht explizit vermisst werden.

### 4.3.3.3 Personen



**Abbildung 4.7: Gewünschte Beratung-Personen (absolute Häufigkeiten)**

Insgesamt zeigt sich, dass die Teilnehmenden kaum Angaben dazu machen, von welchen Personengruppen sie sich (eventuell mehr) Beratung wünschen. Die in den Interviews getroffenen Aussagen beziehen sich jedoch hauptsächlich auf Dozierende, Mitstudierende und andere Universitätsangehörige. Universitätsangehörige könnten beispielsweise einen (Aufbau-)Kurs zum wissenschaftlichen Arbeiten anbieten:

*„Also naja, es ist ja so und so alles recht neu. Also wenn man nicht studiert hat. Also ich habe kein Abitur gemacht und nichts. Es ist schon Neuland, z. B. dass man sich auskennen, muss mit wissenschaftlichem Arbeiten usw. Das ist natürlich nicht so einfach, denn da muss man sich auch mal Unterstützung von außen holen sprich von der Universität bzw. auch von Bekanntenkreisen, wo man weiß, die können das“ (REEI15).*

Konkret wird an die Kursleitung des Studienformates *Gartentherapie* der Wunsch hergetragen, mehr auf die Hinweise und Angebote der Teilnehmenden einzugehen. In diesem Fall ging es laut Aussage der befragten Person um eine konkrete Unterstützung ihrerseits bei der Installierung von Praktikumsplätzen für alle Teilnehmenden des Kurses, welches von der Kursleitung abgelehnt worden sei.

*„Das ist vielleicht falsch, das weiß ich nicht, aber ich glaube, dass da so ein Stück weit Offenheit fehlt. Die Organisation ist da immer bisschen schwerfällig, ich wünschte mir da wirklich mehr Offenheit und aufeinander-zu-gehen dürfen“ (XXXX03).*

Bis auf diese hier dargestellten Fälle wurden in keinem der weiteren Interviews Verbesserungswünsche an die hauptsächlich verantwortlichen Personengruppen adressiert.

#### **4.3.3.4 Instrumente der Beratung**

Wünsche im Kontext bestehender Beratungsinstrumente konnten nur aus zwei Angaben herausgefiltert werden. Eine Aussage bezog sich dabei auf den Wunsch nach mehr Austausch unter den Teilnehmenden über das Instrument der Lernplattform (ERGÜ17), eine weitere wies konkret auf eine bessere Nutzung der Präsenzveranstaltungen für Beratungsanlässe hin, da diese erst den „Raum zum Ansprechen bieten, da hier Kontaktmöglichkeiten entstehen“ (MAPA28).

Folgende Kategorien fanden hingegen gar keine Erwähnung:

- Intervisionsgruppen
- Portfolio
- Lerntagebücher
- Lehrbriefe/Kursmaterialien
- Sprechstunde
- E-Mail/Telefon
- Hospitationen in der Praxis
- Internetseite

#### **4.4 4.4 Zusammenfassung**

Die Auswertung der Interviews hat gezeigt, dass die Teilnehmenden vor allem außerhalb der Universität sehr viel Unterstützung erfahren. Besonders die Familie spielt offenbar eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, zeitliche Ressourcen zu schaffen aber auch emotionale und motivationale Unterstützung zu leisten. Darüber hinaus zeigte sich, dass auch das Arbeitsumfeld mit Kolleginnen und Kollegen sowie generelle Arbeitsbedingungen unterstützend wirken können. Hier wiederum sind es vor allem Regelungen zu Freistellungen oder flexiblen Arbeitszeiten, die von den Teilnehmenden als begünstigend beschrieben werden.

Zusätzlich zu diesen externen Unterstützungsangeboten nehmen die Teilnehmenden auch vonseiten der Universität Hilfsangebote wahr. In erster Linie denken die Befragten hierbei an die Universitätsbibliothek mit der Möglichkeit zur Buchausleihe und der Bereitstellung der Semesterapparate. Unterstützung durch technische Hilfsmittel, wie sie vorwiegend mittels der Lernplattform bereitgestellt wird, nimmt ebenfalls einen hohen Anteil der Nennungen der Befragten ein.



Einige Teilnehmende gaben auch an, gar keine Unterstützung genutzt zu haben. Dies liegt jedoch nicht daran, dass sie keine Angebote wahrgenommen hätten, sondern eher an der Tatsache, dass sie keinen Bedarf an Beratung hatten und mit dem Studium klar kamen.

In Hinblick auf die genutzten Beratungsangebote zeigt sich, dass es schwerfällt, die Beratungsthemen über die Einzelfälle hinaus auf alle Befragten oder gar die Kursteilnehmenden zu generalisieren, da die in den Interviews beschriebenen Anliegen oft sehr individuellen Charakter trugen. Die meisten der Themen bezogen sich eher auf organisatorische und inhaltliche Aspekte der Weiterbildungskurse. Persönliche Belange bzw. Probleme wie Lernschwierigkeiten, Motivation oder psychische Krisen wurden von den Befragten gar nicht angeführt und hierzu dementsprechend auch keine Beratung nachgefragt.

Die Ergebnisse zur Beratungsnutzung zeigen außerdem deutlich, dass die Kursleitung bzw. das Studienteam mit Abstand die wichtigsten Beratungs-Instanzen für die Befragten darstellen. Der Großteil der Anliegen der Teilnehmenden wird durch diese Personen abgefangen und bearbeitet. Kursleitung und Studienteam stellen außerdem für viele Anliegen und Themenbereiche die erste Anlaufstelle dar, wenn sich Schwierigkeiten oder auch einfach nur Fragen zur Weiterbildung ergeben.

Neben Kursleitung und Studienteam kommt den Dozierenden noch eine Rolle bei der Beratung zu. Diese werden jedoch hauptsächlich bei inhaltlichen Fragen zu den Präsenzveranstaltungen in Anspruch genommen. Andererseits waren die Befragten bisher nicht in allen Fällen mit der Erreichbarkeit und Hilfsbereitschaft der Dozierenden zufrieden.

Bei den Beratungsinstrumenten werden Lernplattform und Präsenzveranstaltungen am häufigsten genannt. Die Lernplattform dient dabei hauptsächlich zur Beschaffung von Informationen und Kursmaterialien. Die Präsenzveranstaltungen sind vor allem für den Austausch der Teilnehmenden untereinander wichtig, da dieser zwischen den Präsenzen nur wenig stattfindet.

Insgesamt werden nicht viele der vorhandenen Angebote von den Teilnehmenden auch tatsächlich genutzt. Es wird aber deutlich, dass allein das Vorhandensein dieser sowie das Bewusstsein über mögliche Unterstützung bereits einen motivierenden Effekt ausüben. Die Zufriedenheit mit den bestehenden Hilfs- und Beratungsangeboten trägt möglicherweise auch dazu bei, dass die Befragten kaum Änderungswünsche bezüglich der Gestaltung der Kursangebote formulieren und zudem kaum Vorstellungen dazu äußern, welche Angebote besonders nützlich für sie sein könnten.

Die Aspekte, zu denen Beratung gewünscht wird, beziehen sich, wie es bereits bei der Diskussion der Nutzung der Angebote deutlich wurde, hauptsächlich auf inhaltliche und organisatorische Aspekte der Weiterbildung selbst. Hinzu kommt der Wunsch nach mehr Unterstützung beim Transfer der Kursinhalte bzw. daraus erwachsenen neuen Ideen in die Praxis und der Vernetzung mit anderen. Beratungsbedürfnisse in Bezug auf persönliche Belange und Probleme wurden in keinem der Interviews erwähnt.

Zu Personen die Beratung anbieten sollten, werden in den ausgewerteten Interviews kaum Angaben gemacht. Dies könnte daran liegen, dass in Hinblick auf diesen Punkt bereits eine hohe Zufriedenheit mit den aktuellen Beratungsangeboten besteht.

#### **4.5 4.5 Diskussion und Ausblick**

Die Auswertung der Interviews hat gezeigt, dass die Teilnehmenden selbst eine andere Vorstellung davon haben, welche Beratungsangebote sie benötigen, als die Forschungsgruppe zunächst angenommen hat. Dies gilt sowohl für die inhaltlichen Bereiche und Themen, zu denen Beratung gewünscht wird, als auch für die Beratungsinstrumente. Die Vorstellung darüber, was hilfreich und notwendig ist, scheint sehr individuell zu sein und es können nur wenige Aspekte generalisiert und damit für die Entwicklung eines übergreifenden Beratungskonzepts genutzt werden.

Trotzdem kann festgehalten werden, dass die Kursleitung bzw. das Studienteam – auch mit inhaltlich-fachlicher Verantwortung – einen entscheidenden Platz einnimmt, wenn es um die in den Interviews geäußerten Beratungsanlässe geht. Viele der Beratungsbedarfe können ihr gegenüber direkt geäußert und von ihr Hilfe und Unterstützung angefordert werden. Ähnlich wie die Lehrkraft in der Schule (Heller & Perleth, 2010) stellen Kursleitung/Studienteam die erste Beratungsinstanz bei einer Vielzahl der tatsächlichen auftretenden Probleme dar.

Durch ihre Koordinierungsfunktion und den Überblick über den gesamten Kursablauf und seine Anforderungen an die Teilnehmenden können Kursleitung und Studienteam kurzfristige, nachhaltige als auch langfristig wirksame Unterstützungs- und Beratungsangebote installieren – und diese bei Bedarf flexibel variiert anbieten. Kursleitung und Studienteam können die Bedürfnisse der Teilnehmenden erkennen und je nach Bedarf Kontakt zu Dozierenden sowie weiteren Beratungsinstanzen der Universität und des Studentenwerks vermitteln (Studienberatung, Beauftragter für behinderte und chronisch kranke Studierende, Sozialberatung). Darüber hinaus muss im Hinblick auf gravierendere psychische Probleme, die in der untersuchten Stichprobe nicht sichtbar wurden, auf externe Fachleute verwiesen werden (psycho-

logische Beratungsstellen, Psychiater und Psychotherapeuten; hierzu zählen in diesem Zusammenhang auch die psychiatrischen Ambulanzen der Universitätskliniken).

Insgesamt zeigt sich, dass die Kommunikationskultur eine wichtige Grundlage darstellt, wenn es um Beratung in den hier untersuchten Studienformaten geht. Den Studierenden hilft es enorm, wenn sie das Gefühl haben, dass sie ihre Anliegen und Probleme jederzeit offen ansprechen können, und gemeinsam versucht wird, aufgekommene Probleme in ihrem Kontext zu analysieren, konstruktive Lösungen zu entwickeln und umzusetzen.

Die Interviewstudie, über die hier berichtet wurde, fand relativ früh im Rahmen der beiden Weiterbildungskurse statt. Zu weiteren Zeitpunkten und an weiteren Stichproben sollte überprüft werden, welche konkreten Probleme und Herausforderungen sich den Teilnehmenden auch anderer wissenschaftlicher Weiterbildungskurse und Studiengänge Weiterbildung stellen und dem erfolgreichen Absolvieren womöglich entgegenstehen. Aus solchen Ergebnissen könnten möglicherweise speziellere und zielgenaue Beratungs- und Unterstützungsangebote entwickelt werden.

## 4.6 4.6 Anhang

Unterstützung	externe Unterstützungsfaktoren	keine Kenntnis davon	
		nicht genutzt	
		privat	Familie/Freunde
			negative
		beruflich	Rahmenbedingungen
			KollegInnen
			Arbeitgeber
	negative/keine		
	uniinterne Unterstützungsfaktoren (Unterstützungsangebote seitens der Uni)	keine Kenntnis davon	
		werden nicht gebraucht/genutzt	
		Universitätsbibliothek	
		technische Unterstützungsangebote (Stud.IP, Email...)	organisatorische Information
			fachlich-inhaltliche Information
		Rechenzentrum	
		Mensa	
		Räumlichkeiten (Lerngruppen/Intervisionsgruppen)	
		Fachliteratur	
		Mitstudierende	
		negative Unterstützung	
		Fachvorträge, Ringvorlesungen	

## **5 Zufriedenheit mit der Organisation und Planung der Zertifikatskurse in KOSMOS**

*Antonia Frenz-Römhild, Claudia Jäger, Doreen Löffler & Judith Platz-Greitsch*

### **5.1 Einleitung**

Durch die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen werden besondere Anforderungen an die Organisation und Planung berufsbegleitender Formate gestellt. Nicht nur, dass diese nicht-traditionellen Studierenden andere Zugangsvoraussetzungen mitbringen, oftmals unterscheiden sich die aktuell vorhandenen Rahmenbedingungen für ein Studium von denen traditioneller Studierender, beispielsweise durch Familie oder Berufstätigkeit. Die individuellen Lebensumstände in der Bildungsbiographie sollten daher in den Studienangeboten für diese Zielgruppe Berücksichtigung finden.

Um bei der Weiterentwicklung der beiden Formate Gartentherapie und Hochbegabtenförderung eine Teilnehmerorientierung zu gewährleisten, wurden die Teilnehmenden beider Zertifikatskurse nach ihren Erfahrungen im Kurs befragt.

Die Ergebnisse dieser qualitativen Erhebung werden im Folgenden dargestellt. Dabei wird zunächst auf die gewählte Untersuchungsmethode eingegangen, bevor im Anschluss an die Ergebnispräsentation eine Diskussion der Resultate erfolgt.

### **5.2 Methodisches Vorgehen**

Die hier nach Mayering (2010) ausgewerteten Antworten der Teilnehmenden beziehen sich auf die Frage „Wie beurteilen sie die Planung und Organisation des Kurses durch das Studententeam?“. Das bei der Auswertung entwickelte Kategoriensystem entstand auf Basis des Datenmaterials. Nach der ersten Durchsicht der Texte konnten verschiedene Kategorien konstatiert werden, die im weiteren Verlauf verallgemeinert und subsummiert wurden. Die markierten Textstellen konnten so auch quantitativ nach der Häufigkeit der Nennungen ausgewertet werden, sodass interessante Zusammenhänge zwischen den Aussagen der verschiedenen Befragten sichtbar wurden. Die Auswertung der Antworten erfolgte induktiv unter folgenden inhaltlichen Gesichtspunkten bzw. Kategorien:

Zufriedenheit mit

- der Betreuung durch das Team,
- den Veranstaltungen, Präsenzen, Räumen,

- der Planung der Seminar- und Prüfungstermine,
- der Reihenfolge der Module.
- Außerdem wurden allgemeine Bemerkungen zum Studienformat in der Auswertung berücksichtigt.

In ihren Antworten haben sich nicht alle Befragten zu allen inhaltlichen Gesichtspunkten geäußert. Die Einteilung der Aussagen erfolgte in die Kategorienwerte „sehr gut/gut“, „weniger gut“ sowie „nicht gut“.

### **5.3 Ergebnisse der Befragung**

#### **5.3.1 Garten & Gesundheit – Gartentherapie**

Es wurden insgesamt neunzehn Interviews mit Teilnehmenden des Zertifikatskurses »Garten & Gesundheit – Gartentherapie« geführt, siebzehn von Ihnen antworteten auf die ausgewertete Frage. Insgesamt absolvierten zum Zeitpunkt der Befragung fünfundzwanzig Teilnehmende das Studienformat.

##### **5.3.1.1 Zufriedenheit mit der Betreuung durch das Team**

Durchweg ist eine große Zufriedenheit mit dem Studienteam festzustellen. Zu diesem Aspekt äußerten sich sechzehn der Befragten. Dreizehn Äußerungen lassen sich der Kategorie „sehr gut/gut“, eine der Kategorie „weniger gut“ und zwei der Kategorie „nicht gut“ zuordnen.

Die Interviews zeigen, dass die Befragten sich individuell gut betreut fühlen. Es wird die stets freundliche und hilfsbereite Betreuung sowie die ständige und gute Erreichbarkeit gelobt.

*„Also wie gesagt, die sind immer ansprechbar und sind da auch sehr bemüht und also jetzt Frau Löffler und Frau Jäger und auch die Frau Dahlmann, die machen das immer super.“ (SIGÜ17)*

*„Die [Betreuung durch das Team] ist wirklich super, da kann man sich gar nicht beschweren, und durch Stud.IP hat man auch immer die neusten Informationen, man kann auch jederzeit anrufen, wenn einem irgendetwas nicht klar ist und es ist immer jemand da, der ein offenes Ohr hat, also ich kann das wirklich nur positiv einschätzen.“ (ELWE16)*

Angemerkt wurde jedoch, dass eine weite Anreise der Teilnehmenden bei der Planung stärker berücksichtigt und die Bedürfnisse dieser Teilnehmenden stärker gewichtet werden sollten, als die der anderen Teilnehmenden.

*„Ja zum Beispiel so bei diesen Umfragen gibt es manchmal so Abstimmungen und da würde ich mir halt wünschen, dass die Leute, die dann so von auswärts kommen oder so halt ab, was weiß ich, rund 70 km auswärts, dass die ein anderes Wahlrecht hätten bei den Abstimmungen, weil wenn ich so vor Ort bin, also ich finde, denen könnte dann manchmal etwas mehr zugemutet werden.“ (HELÜ20).*

### **5.3.1.2 Zufriedenheit mit den Veranstaltungen/Präsenzen**

Mit der Betreuung während der Präsenzen waren die Teilnehmenden weitestgehend zufrieden. Dieser Aspekt wurde von sechs Interviewten angesprochen. Vier Äußerungen lassen sich der Kategorie „sehr gut/gut“ zuordnen und zwei der Kategorie „nicht gut“.

*„Gut, würde ich denken. Also bei den Präsenzveranstaltungen ist ja auch jemand persönlich zugegen.“ (MAOE02)*

*„einwandfrei“ „Ganz banale Dinge wie die kleinen Wegweiser zu den Präsenzen in den Gebäuden. Super für die Leute, die nicht aus Rostock kommen.“ (XXX01)*

Bemängelt wurde jedoch, dass meist die Zeit während der Präsenzen zu knapp ist.

*„Wir haben ja diese Präsenzveranstaltungen. Das ist immer so ein bisschen knapp an der Zeit, finden wir. Für viele eben auch, die nicht im Fach stehen und dann auch so viel fragen und auf die dann nicht so eingegangen werden kann, weil einfach die Zeit nicht reicht.“ (ELRO31)*

Als sehr positiv wird von den Teilnehmern die Bereitstellung der Lehrmaterialien empfunden.

*„Am schönsten finde ich die Bereitstellung der Unterrichtsmaterialien. Gerade so wenn man selber studiert hat, dann weiß man, dass man sich als Student eigentlich um alles selber kümmern muss. Das man sehen muss, was man sich für Dateien runterlädt und in der Bücherei guckt welche Bücher man bekommt. Und das ist jetzt natürlich purer Luxus.“ (SIGÜ17)*

### **5.3.1.3 Zufriedenheit mit der Planung der Seminar- und Prüfungstermine**

Dieses Thema wurde von zehn Befragten aufgegriffen. Der Kategorie „sehr gut/gut“ lassen sich fünf Antworten zuordnen, eine der Kategorie „weniger gut“ und vier der Kategorie „nicht gut“.

Die Planung der Seminar- und Prüfungstermine wird überwiegend als weniger gut bewertet.

*„Die Planung allerdings ist sehr ungünstig. Die Termine stehen immer noch nicht fest für 2014, nicht durchgängig jedenfalls.“ (KANE30)*

Aus diesem Grund wurde die Planung zum Teil als „chaotisch“ empfunden. Zudem würde durch die kurzfristige Terminplanung die Vereinbarkeit von Beruf und Weiterbildung beeinträchtigt.

*„Wir müssen zum Beispiel unsere Urlaube bereits jetzt einreichen, und ich weiß noch nicht, was im Juni, ab Juni ungefähr auf mich zukommt bezogen auf die Weiterbildung. Und das macht es sehr komplex und auch ein bisschen nervig, muss ich sagen, weil wir müssen unseren Urlaub dafür herhalten.“ (UTMA24)*

Zudem wurde angemerkt, dass es für die Vereinbarkeit mit dem Beruf leichter wäre, wenn die Präsenzen nicht am Freitag und Samstag stattfinden, sondern Samstag und Sonntag.

*„Komprimiert, d.h. für Sie würden sich also lieber nur Samstag und Sonntag wünschen, nicht den ganzen Tag.“ (Interviewer). „Genau.“ (HELÜ20)*

Weiterhin wurde der Zeitpunkt einiger Termine kritisiert.

*„(Seufzt) ein sagen wir mal so: ich habe schon jetzt das Gefühl, äh, ich weiß nicht, habe ich im September oder im Oktober mal geguckt, wo sich so – oder vielleicht wa's schon Anfang November? – wo dann sämtliche Termine aufgetaucht sind. Wo ich dachte, sie haben das ganze doch schon in den letzten zwei Jahren ausgeklügelt. Von daher finde ich das schon bemerkenswert, wie so Termine gelegt wurden. Oder auch: Abgabetermin 6.1.! Naja, ich weiß nicht, wie das gehen soll. Ich glaube nicht! (...) Hintergrund ist ja immer noch...ne: berufsbegleitend!“ (ELRO31).*

#### **5.3.1.4 Zufriedenheit mit der Verwendung von Stud.IP**

Auf das Thema Stud.IP sind vier der Befragten eingegangen. Drei von ihnen erwähnten es als positiven Aspekt im Zusammenhang mit der schnellen Weitergabe von Informationen.

*„In Stud.IP werden auch regelmäßig und zeitnah alle Materialien und Unterlagen hochgeladen, wir nutzen das auch um Kontakt zum Studienteam aufzunehmen.“ (IN-LU05)*

Ein Interviewter kritisiert jedoch, wenn bereits Probleme bei der Arbeit mit dem Computer bestehen, ist es schwierig der Organisation des Zertifikatskurses zu folgen.

*„Interview Partner beurteilt Planung und Organisation durch das Studienteam als aufwendig und chaotisch – außerdem hat Interviewpartner große Probleme mit dem Computer, über den Planung und Organisation hauptsächlich abgewickelt werden“ (MAPA28, es wurde keine Aufzeichnung des Interviews gewünscht).*



### **5.3.1.5 Zufriedenheit mit der Organisation des Praktikums**

Das Praktikum wurde von zwei Interviewten erwähnt. Beide erwähnten es in einem negativen Kontext. Es scheint den Teilnehmenden an Informationen über den Ablauf zu fehlen.

*„Was noch nicht ganz so gut funktioniert, ist die Vorinformation darüber, wie das Praktikum abläuft. Wir wissen bis heute noch nicht, zu welchen Zeiten wir das absolvieren sollen und vor allem wo.“ (INLU05)*

Zudem stellt das Praktikum einen Teilnehmenden vor ein Problem in seinem individuellen Zeitmanagement, da eventuell der Jahresurlaub dafür „geopfert“ werden müsste.

*„(...) und als nächstes kommt das Praktikum, das ist also auch mit 89 Stunden berechnet, das sind zweieinhalb Wochen, wenn man jetzt nicht die Möglichkeit hat, das jetzt bei sich in der Einrichtung zu machen, sondern fremd macht dann wird das auch so, dann ist wie gesagt der ganze Jahresurlaub flöten“. (HELÜ20)*

### **5.3.1.6 Zufriedenheit mit der Organisation des gesamten Kurses**

Ein Interviewter merkte an, dass ihm das Ausmaß des Kurses (Leistungs- und Zeitaufwand) im Vorfeld nicht bekannt war. Wäre es bekannt gewesen, hätte er sich wahrscheinlich nicht für den Kurs entschieden.

*„Also ich hätte mir gewünscht, dass im Vorfeld viel viel mehr bekannt geworden wäre, über Umfang und Leistungen und über ähnliche Sachen über diese Weiterbildung, so dass man wirklich gewusst hätte im Vorfeld, es sind 720 Stunden. Das und das wird verlangt, das kam erst im Laufe der Weiterbildung immer wieder peu à peu. Ich denke mein Arbeitgeber hätte sich etwas anders verhalten, wenn er von vorneherein gewusst hätte, was da auf uns zu kommt und von daher ja.“ (xxx04)*

### **5.3.1.7 Fazit Garten & Gesundheit – Gartentherapie**

Insgesamt scheinen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit der Arbeit des Studienteams zufrieden zu sein. Besonders gelobt wurden die gute Erreichbarkeit sowie die freundliche und hilfsbereite Art der Mitarbeiter.

Die Terminplanung sollte jedoch bereits zu Beginn eines Jahres stehen, damit die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Weiterbildung gewährleistet ist.

## **5.3.2 Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule**

Es wurden insgesamt siebzehn Interviews mit Teilnehmenden des Zertifikatskurses »Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule« geführt, insgesamt besuchen zwanzig Teilnehmende den Kurs. Alle Befragten antworteten auf die allgemein gestellte Frage „Wie

beurteilen sie die Planung und Organisation des Kurses durch das Studienteam?"; Enthaltungen liegen nicht vor.

### **5.3.2.1 Zufriedenheit mit der Betreuung durch Team**

Durchweg ist eine große Zufriedenheit mit dem Studienteam festzustellen. Alle siebzehn Befragten antworten zu diesem Aspekt. Vierzehn Antworten sind der Kategorie „sehr gut/gut“ und drei der Kategorie „weniger gut“ zuzuordnen. Als „nicht gut“ bewertet keiner der Befragten die Betreuung. Jedes Interview belegt, dass die Befragten sich individuell gut betreut fühlen und sie loben die freundliche Beratung.

*„Auch wenn wir irgendwie Probleme oder Schwierigkeiten haben, habe ich immer das Gefühl, dass ich auf die Organisatoren immer zugehen kann. Ich fühle mich da sehr aufgenommen.“ (ELHA13)*

*„Man kann sich jederzeit mit Fragen oder Problemen an die an unsere Mentoren, also Maxi Manthey wenden, wenn irgendwas es, wenn man irgendwelche Fragen hat oder mit irgendetwas nicht kundennah klarkommt. Und sie bietet das auch immer wieder von sich aus. ... Also ich fühle mich dort sehr gut aufgehoben.“ (HAHA02)*

Insgesamt gaben zehn der Befragten an, dass Informationen und Lehrmaterial sie durch das Studienteam rechtzeitig erreichen.

### **5.3.2.2 Zufriedenheit mit den Veranstaltungen/Präsenzen**

Das Thema Zufriedenheit mit den Veranstaltungen/Präsenzen bewegt neun Befragte, die sich durchweg positiv äußerten, also „seht gut/gut“. Ein Beispiel aus dem Interview URBE13:

*„Für die Veranstaltung selber, wenn sie stattfindet, das ist gut organisiert. Die Präsenzveranstaltung das ist gut, da habe ich nichts zu beanstanden.“*

Einige der Befragten äußern sich direkt zum Aspekt Räume. Offenbar war die Raumsituation nicht immer so positiv bzw. hat das Studienteam die Situation aktiv verbessert, wie eine Aussage in Interview BRTE18 belegt:

*„Also ich denke schon, dass Sie das beachten, was ich schon sagte, mit den Räumlichkeiten, dass wir in der letzten Präsenzveranstaltung eben einen richtig guten Raum hatten, der auch super zum Thema gepasst hat und man da auch mehr mitnehmen kann dann, wenn man einige Sachen ausprobieren kann. Und ansonsten, ja, also ich bin zufrieden.“*

### 5.3.2.3 Zufriedenheit mit der Planung der Seminar- und Prüfungstermine

Die Planung der Seminartermine wird überwiegend als weniger gut bewertet. Dreizehn Aussagen werden getätigt, nur sechs davon sind der Kategorie „sehr gut/gut“ zuzuordnen, drei fallen unter „weniger gut“ und vier unter „nicht gut“. Hierzu ein Beispiel aus Interview CHRO24:

*„Ja, also: manchmal etwas chaotisch. Das liegt bestimmt daran, dass wir der erste Studienjahrgang sind und, dass ich das Gefühl habe: die wissen eigentlich noch gar nicht, wohin Sie wollen. Der Studiengang wird so mit uns aufgebaut und deshalb ist es manchmal so, dass man das Gefühl hat: die Planung ist noch nicht vollständig durch und man weiß Termine nicht für das ganze Jahr.“*

Auch die folgende Aussage aus Interview PEST10 bestätigt diese Bewertung:

*„Die Planung in dem Sinne wäre besser, wenn ich jetzt schon Ende Dezember die Termine hätte für das komplette nächste Jahr, weil wir müssen alle unseren Urlaub ... Arbeit planen und dann wäre es schon sinnvoller, wenn man dieses Wochenende wüsste, wo man nach Rostock fahren muss, um eben halt auch Fehlzeiten zu vermeiden.“*

### 5.3.2.4 Zufriedenheit mit der Reihenfolge der Module

Der Aspekt „Reihenfolge der Module“ bewegt viele der Teilnehmenden. Insgesamt haben sich zwölf Personen geäußert, obwohl das Thema nicht speziell abgefragt wurde. Vier Aussagen lassen sich der Zufriedenheitskategorie „sehr gut/gut“ zuordnen, sechs Mal „weniger gut“ und zwei Aussagen zu „nicht gut“.

*„Zum Anfang kam mir das sehr gut strukturiert vor. Wir hatten ja mehrere Termine gleich im Überblick. Im Nachhinein hat man das Gefühl, dass es nicht so richtig klar ist, welcher Dozent ist denn nun als nächstes dranne. Welches Paket wird als nächstes geschürt, welches Modul wird angegangen? Da sieht man nicht so eine Linie drinne. Auch das die Module gemischt sind. Ich muss ja nicht ein Modul nach dem anderen abarbeiten, mir fällt es dadurch manchmal schwer, was Stud.IP anbelangt, die Zuordnung der Veranstaltungen zu den Modulen. Die sind da oft sehr durcheinander, das ist nicht so günstig.“ (URBE13)*

*„Man hat schon den Eindruck dass vieles noch spontan, will ich nicht sagen, aber dass im Laufe von einer Präsenzveranstaltung zur anderen doch überlegt wird, wie können wir etwas ändern.“ (URRO17)*

Bei Betrachtung der Lernbiografien der Befragten lässt sich keine Korrelation feststellen, ob Teilnehmer mit oder ohne Hochschulerfahrung den Aspekt „Reihenfolge der Module“ mehr oder weniger kritisch beurteilen.

### 5.3.2.5 Zufriedenheit mit Stud.IP

Obwohl in der hier betrachteten Interviewfrage die Zufriedenheit mit der Lernplattform Stud.IP nicht enthalten ist, äußern sich vier Teilnehmende explizit dazu. Zwei der Äußerungen fallen in die Kategorie „sehr gut/gut“, zwei unter „weniger gut“, wie die folgende aus Interview HERO12 belegt:

*„Das Einzige was mich stört, ist Stud.IP. Aber ok, das ist eine Plattform, damit arbeitet die Uni, damit muss man sich eben einschließen, das dauert eben ein bisschen Zeit.“*

### 5.3.2.6 Allgemeine Bemerkungen bzw. Zufriedenheit mit dem Kurs insgesamt

Fünf der Befragten äußern allgemeine Aussagen zum gesamten Kurs, deren Erwähnung auch bei dieser Betrachtung aufgenommen werden soll. In Interview PEST10, in dem insgesamt sehr ausführlich auf Details im Studienformat eingegangen wird, findet sich folgende Aussage in Bezug darauf, dass der Ablauf des Zertifikatskurses klarer kommuniziert werden müsse:

*„Letztendlich wenn man sich so miteinander unterhält, kommt eben doch viel raus, wenn die meisten Leute das vorher gewusst hätten, was so auf Sie zukommt, dass sie dann vielleicht gar nicht daran teilgenommen hätten.“*

Wie individuell unterschiedlich der Eindruck von unterschiedlichen Teilnehmenden des gleichen Studienformats sein kann, zeigt in Bezug darauf ein Zitat aus Interview BIRO18:

*„also die Organisation ist hervorragend, muss ich sagen. Da muss ich auch den Hut vor ziehen, also wie das alles organisiert ist, angefangen vom räumlichen, von den Dozenten. Das muss ja auch organisiert sein, das passt, das baut aufeinander auf, die Themen sind durchdacht. Also das ist wirklich sehr, sehr gut organisiert. Und auch überhaupt, die Anfahrt dorthin, das ist alles genau beschrieben, wo was stattfindet, wann was stattfindet. .. Das ist doch alles sehr, sehr durchdacht überhaupt, also, der Ablauf und gefällt mir sehr gut ja.“*

### 5.3.2.7 Fazit Auswertung Hochbegabtenförderung

Von den meisten Befragten wird der Entwicklungscharakter, den der Kurs besitzt, wahrgenommen. Vor allem auch dahingehend, dass manche organisatorischen Abläufe im Kurs oder auch die Reihenfolge von Inhalten noch nicht „vollständig“ sind. So bemerkten fünf Teilnehmende, dass man merke, „dass dies der erste Kurs“ sei, weil es teilweise noch etwas „chaotisch“ sei. Zugleich wird einschränkend positiv bemerkt, dass von Seiten des Studienteams immer versucht werde, alle Teilnehmer flexibel und gut zu betreuen.

## **5.4 Methodenkritik**

Bei Durchsicht und Auswertung der transkribierten Interviews kommen die Auswertenden zu dem Schluss, dass Verzerrungen durch Interviewer-Effekte möglich sind. Es ist der Eindruck entstanden, dass teilweise suggestive Fragen gestellt und den Befragten auch Antworten in den Mund gelegt wurden (z. B. HELÜ20). Teilweise wird eine objektive Haltung vermisst, beispielsweise wird negativen Aussagen sehr rasch beigeplichtet (z. B. HELÜ20). Der Interviewer sollte sich nicht mit dem Interviewten gemein machen. Außerdem werden bei der Hochbegabtenförderung vermehrt Nachfragen gestellt (z. B. INHA 19, PEST10), was bei den Befragten des Formats Gartentherapie zumeist ausbleibt. Der Grund hierfür erschließt sich den Auswertenden nicht.

## **5.5 Zusammenfassung – Diskussion und Ausblick**

Insgesamt sind nahezu alle Befragten beider Studienformate mit der Betreuung durch die Teams sehr zufrieden bis zufrieden, nur drei Teilnehmende des Zertifikatskurses »Garten & Gesundheit – Gartentherapie« sind weniger oder nicht zufrieden. Grundsätzlich fühlen sich alle Teilnehmenden individuell gut betreut, der Zugang zu Lehrmaterialien wird gelobt, die Organisation der Präsenzen sei gelungen. Die Planung des Kurses durch die Studententeams gibt häufiger Anlass für Kritik und Verbesserungsvorschläge: Vor allem die zeitliche Vorausplanung der Präsenztermine und Prüfungszeiträume wird thematisiert. Hier wünscht sich die Mehrheit der Teilnehmenden beider Studienformate eine frühere Terminankündigung und dadurch eine größere Planungssicherheit. Ein immer wieder geäußelter Wunsch ist, dass die Terminplanung möglichst zu Beginn eines Jahres stehen sollte, damit die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Weiterbildung gewährleistet werden kann.

Die thematische Reihenfolge der Module und deren Inhalte werden seltener in kritischer Weise thematisiert, hiermit sind die meisten Teilnehmenden sehr zufrieden bis zufrieden. Allgemein wird von rund der Hälfte der Befragten hier auf den Entwicklungscharakter der Formate in Erprobung verwiesen. Aus diesem Grund seien manche organisatorischen Abläufe im Kurs oder auch die Reihenfolge von Inhalten noch in der Erprobung oder ungeübt, wird von rund einem Viertel der Teilnehmenden angemerkt. Nichtsdestotrotz werden mit großer Mehrheit die Leistungen beider Studententeams in Bezug auf die individuelle Betreuung und Ansprechbarkeit positiv bewertet.

Für die weitere Entwicklung der Formate lässt sich festhalten, dass eine möglichst frühe Planung von Präsenz- und Prüfungsterminen für die individuelle Zufriedenheit der Teilnehmenden

den mit ihrem gewählten berufsbegleitenden Studienformat besonders ausschlaggebend ist. Dies sollte bei der zukünftigen Terminplanung so weit wie möglich berücksichtigt werden. Die Betreuungsleistung durch die Studienteams kann ohne Weiteres in der vorliegenden Ausprägung beibehalten werden und trägt maßgeblich zur individuellen Zufriedenheit der Teilnehmenden bei.

## **6 Praxis und Akzeptanz unterschiedlicher Studienformate für den Einsatz in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

*Konstantin von Freytag-Loringhoven & Wolfgang Nieke*

### **6.1 Fragestellung**

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

- Teilnehmerperspektive: Welche Studienformate werden von den Teilnehmern als geeignet empfunden? Welche als weniger geeignet empfunden? Welche Studienformate werden bevorzugt? (Abschnitt 6.3)
- Prägung durch Hochschulsozialisation: Gibt es bezüglich Wahrnehmung und Nutzung Unterschiede zwischen den Teilnehmern entsprechend ihrer bisherigen Bildungsbio-graphien (Abschnitt 6.4).
- Welche Ansprüche der Sinnggebung werden an die Lehre gestellt? (Abschnitt 6.5)
- Welche Implikationen ergeben sich bezüglich der Geeignetheit der Studienformate? (Abschnitt 6.7)
- Welche konkreten Empfehlungen lassen sich aus der Untersuchung ableiten? (Abschnitt 6.7).

### **6.2 Vorgehen der Untersuchung**

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

Aufgrund der offenen Fragestellung zu dem vielfältigen Thema der verschiedenen Studienformate äußern sich nicht alle Befragten explizit zu jedem Thema. Aus diesem Grund werden

bewusst nur begrenzte quantitative Gewichtung vorgenommen, wo anhand der Häufigkeit von angesprochenen Themen auf Tendenzen geschlossen werden kann. Kategorisierungen werden nur an den Stellen vorgenommen, an denen es sinnvoll erscheint.

### **6.3 Teilnehmerperspektive auf die Studienformate**

Die Forschungsfrage der Teilnehmerperspektive zielt auf die subjektive Wahrnehmung der angebotenen Lehr- und Lernformate ab: Welche Studienformate werden von den Teilnehmern als geeignet empfunden? Welche als weniger geeignet? Welche Studienformate wünschen sich die Teilnehmer? In den beiden Zertifikatskursen wurden didaktische Innovationen erprobt. Dabei nutzten Gartentherapie und Hochbegabtenförderung jeweils sehr unterschiedliche Ansätze; ebenso differieren Berufsorientierung und Disziplinarität der beiden Zertifikatskurse in einem Maße, dass die Lernformate in einem ersten Schritt getrennt betrachtet werden müssen.

#### **6.3.1 Ergebnisse aus dem Zertifikatskurs „Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“**

##### **6.3.1.1 Studienordnung**

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

##### **6.3.1.2 Präsenzphase**

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

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



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

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

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

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

einzubinden und „abwechslungsreichere Methoden“ anzuwenden. Bei denen hatte dann INHA19

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

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

Positiv fasst ELHA13 die Erfahrungen der Präsenztermine zusammen, mit denen sie sich *„sehr zufrieden“* zeigte: *„die Dozenten sind gut gewählt, die Themen sind immer sehr interessant.“* Etwas nüchterner beschreibt URBE13 die gute Durchführung der Präsenzphasen als erwartbare Mindestanforderung einer Weiterbildung: *„Ja, also die Präsenzveranstaltungen sind ok. Die sind so wie man die kennt. Man geht hin, hat die Dozenten, ist am Fach dranne. Das ist das Gewohnte, das man von jeder Fortbildung kennt.“*

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

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

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

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

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

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

### 6.3.1.3 Lerntagebuch

Als zentrales Reflexions- und Prüfungsinstrument setzt der Zertifikatskurs das „Lerntagebuch“ ein. Der Fokus des Lerntagebuchs liegt auf dem Lernprozess selbst, der Verarbeitung des Stoffes. Vom Organisationsteam werden dem Lerntagebuch vielfältige Funktionen in der Unterstützung des Lernprozesses und weitreichende Wirkungen zugeschrieben: *„Organisation, Vernetzung und Vertiefung von Wissen“*, *„Erhöhung der Merkfähigkeit von Wissen“*, *„Aufdecken von Verständnisdefiziten“*, *„Förderung kreativen Problemlösens“* sowie die *„Förderung und Forderung metakognitiver Fähigkeiten“*; für die Lernenden und für Betreuer sollen die Lerntagebücher *„Grundlage zur Diagnose von Lernschwierigkeiten“* und auch *„wirkungsvolles Evaluationsinstrument“* der *„Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen“*. Somit soll sich der Einsatz von Lerntagebüchern im Zertifikatskurs i.d.R. *„auf Lektüre eines Buchkapitels, Teilnahme an einer Präsenzveranstaltung oder Projekt am Arbeitsplatz“* beziehen. Als verpflichtender Bestandteil der Weiterbildung sollen pro Semester 3-4 Lerntagebücher angefertigt werden, die dem Studienteam am Ende eines Semesters zur Verfügung gestellt werden müssen (Mantey, Wojtaszek & Perleth, 2014).

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

*„1.) Organisation der Inhalte: „Wie kann ich den Lerninhalt am besten sinnvoll strukturieren? Welche Überschriften und Teilüberschriften ermöglichen es mir, den Lerninhalt logisch zu ordnen? Welches sind meiner Meinung nach die Hauptpunkte der Lehreinheit? 2.) weitere Elaboration der Inhalte: Welche Beispiele fallen mir ein, die die Lerninhalte illustrieren, bestätigen oder ihnen widersprechen? Welche Verbindungen zwischen den Lehrinhalten und meinem Wissen aus der Schule bzw. Alltagserfahrungen kann ich herstellen? Welche Aspekte des Lernmaterials finde ich interessant, brauchbar, überzeugend, und welche nicht? 3.) Überwachung des Gelernten: Welche Hauptpunkte habe ich schon gut verstanden? Welche Hauptpunkte habe ich noch nicht gut verstanden? Wie kann ich mein Verständnisproblem am besten beschreiben? Welche Fragen waren meiner Meinung nach noch nicht ausreichend durch die Lehreinheit geklärt? 4.) Planung von Verbesserungsstrategien: Welche Möglichkeiten habe ich, meine Verständnisprobleme zu bewältigen? Welche Passage der Vorlesung sollte ich mir noch einmal vergegenwärtigen?“* (Mantey et al., 2014)

Als Innovation soll *„das strukturierte Reflektieren des Lernprozesses sowie die strukturierte Erarbeitung des Lernstoffes ermöglichen“*. Beim Ausfüllen des Lerntagebuchs ist die Compu-

ternutzung zwingend; ein internetbasiertes Frageformular strukturiert die Fragen vor, welche die Teilnehmer von zu Hause aus beantworten sollen (Mantey et al., 2014).

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

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

Die Aussagen geben zahlreiche Hinweise auf Schwierigkeiten der Umsetzung. Den Teilnehmern ist dabei bewusst, dass die Lerntagebücher einen messbaren Arbeitsnachweis darstellen. ANLU20 etwa empfindet diesen „Ersatz für Belegarbeiten [...] im Grunde nur [als] eine besondere Form davon.“ Grundsätzlich wird die Fülle an Hausarbeit durch das Lerntagebuch als unangemessen betrachtet. Mehrere Teilnehmer sprechen die zeitintensive Arbeit am Lerntagebuch an, die vor allem mit den familiären Verpflichtungen kollidiert (3). BRTE18 beschreibt, dass dieses Rausziehen aus dem Alltag eine große Ausnahme ist und mit Belastung für das Familienleben verbunden ist:

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

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

Die Kritik von PEST10 verweist auf den Verdacht, dass die Lerntagebücher gar nicht dem individuellen Lernfortschritt gemäß ausgewertet würden, sondern es letztendlich auf eine rein schematische Kontrolle hinauslaufe: „Für wen gebe ich das ab? Da fühlt man sich auch so ein bisschen kontrolliert. Ich meine, die sehen doch nachher, ob man in dem Stoff drin steht oder nicht.“ Positiv stellt PEST10 dagegen den „totaler super Fragebogen“ mit „intelligenten“ Fragen, den der Ordinarius für Pädagogische Psychologie mit den Studenten angewendet hatte. Den Einsatz solcher Fragebögen, „wo das Fachwissen mit abgefordert wurde“ würde

PEST10 anstatt des Lerntagebuchs begrüßen. Auch die sehr positiv eingestellte HAHA02 bedauert, dass „noch keine Rückmeldung“ erfolgt sei.

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

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

Auch bei positiver Einstellung zum Lerntagebuch würde HAHA02 ganz anders an die Stoffnachbearbeitung gehen:

*„Ich werde jetzt weiter diese Lerntagebücher abarbeiten, aber so richtig doll komme ich damit noch nicht aus. Weil ich das Gefühl hab das berücksichtigt nicht so unbedingt, das was ich aus diesem Seminar ziehe. Und weil ich eben nicht weiß, was gefordert ist, somit ist das ebenfalls auch ein bisschen mehr eine Pflichtenachen. Ich persönlich würde sonst wahrscheinlich, also wenn ich alleine arbeiten müsste eher anders drangehen, anders arbeiten.“*

Mehreren Teilnehmern ist der Erprobungscharakter des Lerntagebuchs bewusst. URBE13 sieht da die Lehrenden wie auch die Studierenden noch etwas unbeholfen in der Anwendung: „Da fehlt mir noch das Feedback, es ist ja auch eine Lernform mit noch nicht viel Erfahrung. Das liegt sicher auch nicht an der Uni und es gibt noch andere Faktoren. Ist vielleicht auch mein Problem.“

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

*„Wenn ich jetzt frei wählen kann, dann nehme ich ein Thema raus aus diesem Komplex und bearbeitet das für mich, weil es mich total interessiert, das ist ja eigentlich das was man mit 40 [Jahren, Anm. KFL] möchte, man möchte ja für das Leben lernen. Und da such ich mir dann ein Teilgebiet raus und das bearbeite ich sehr intensiv und wenn ich dann das abgeben kann als Lerntagebuch, dann ist es für mich eine sehr sinnvolle Geschichte. Weil man mit diesen vorgefertigten Fragen in die Tiefe hinein kommt und das*

*von allen Seiten durchleuchtet, also in einem Themenkomplex da eine freie Wahl zu haben finde ich sehr sinnvoll, also ist es gut zur Vertiefung und nachhaltig.“ (INLU20).*

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

#### **6.3.1.4 Selbststudium**

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

Die Idee des selbstständigen Erarbeitens von Inhalten wird von keinem der Befragten grundsätzlich abgelehnt. Das eigenständige Erarbeiten von Inhalten wird als positiv empfunden (7). Die Mehrheit hat ihre Präferenz auf die (materielle Realisierung der Weiterbildung durch die) Präsenzphasen gelegt, mit Hinweis auf den individuellen Arbeitsstil gibt es aber auch Freunde des Selbststudiums. XXXX05 sieht die eigene Planung als Vorteil. Sie könne genau

*„dann arbeiten, wenn mir danach ist; wenn mein körperliches und geistiges Befinden danach ist. Ich kann mich selbst strukturieren, wie ich das gerne möchte. Das hat Vorteile. Aber man muss sich auch immer wieder überwinden, wenn man alleine ist.“ (XXXX05)*

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

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

ELHA13 erinnert an den Charakter der berufsbegleitenden Weiterbildung: *„Wir haben ja noch einen Vollzeitjob nebenbei bzw. das Studium neben dem Vollzeitjob und ist es natürlich schon schwierig mit dem Selbststudium. Also man muss sich die Zeit schon sehr sehr gut einteilen, meistens ist es das Wochenende.“* Vom Wochenende, so URRO17, bleibe *„nicht viel, die Familie hat auch ihren Anspruch“*; es müsse gesehen werden, *„dass wir halt keine Stu-*

*denten sind, die das Vollzeit machen im Studium. Sondern wir arbeiten [...], man muss dann alles andere noch hinten dran die, das ist schon eine große Herausforderung.“*

URBE13 konstruiert einen Gegensatz von Selbststudium und Lerntagebuch. Das Selbststudium gelinge ihr *„nicht so richtig, weil das an das Lerntagebuch gebunden ist; und diese Lerntagebücher sind wiederum meistens an die Veranstaltungen gebunden. Es gibt selten Texte, die angegeben sind, die man sich durcharbeiten sollte.“* Es fehle die Zeit, ganz alleine die Fachliteratur raus zu suchen und durcharbeiten. *„Das geht aber nicht; das kriege ich von der Zeit her nicht hin.“* URRO17 empfiehlt, die Selbstlernphasen als Ersatz für die Lerntagebücher zu setzen, indem man ein vorgegebenes Thema ganz frei bearbeiten darf.

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

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

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

### **6.3.1.5 Intervisionsgruppe**

Der Lernprozess des Zertifikatsstudienganges soll durch selbstorganisierte Intervisionsgruppen unterstützt werden, in denen ein Austausch ohne externe, professionelle Leitung stattfinden soll. Eine gemeinsam festgelegte Struktur soll in der lokalen Gruppe von vier bis sechs Gleichrangigen das *„Geben und Nehmen“* ermöglichen. Gemeinsam ist der berufliche Fokus sowie der zielgerichtet auf eine Lösungsfindung gerichtete Prozess. Vom Studienteam erfolgten Umsetzungs-Richtwerte bezüglich Transparenz, Häufigkeit der Sitzungen (mind. 3 x pro Semester; mind. 2 Stunden je Sitzung) und der Protokollführung. Ein Workshop führte zu Beginn der Weiterbildung in das Prinzip ein; durch einen Psychologen/Supervisor soll der Prozess beratend begleitet werden. Nach dem ersten Semester konnte Wojtaszek schon von



positiven Rückmeldungen berichten. Die hohe Motivation und Bereitschaft von Anfang an der Beteiligten unterstützen den Einzelnen im „Ankommen an der Universität“, verringerte „Angst und Druck“ und nahm die „organisatorischen Unsicherheiten“. Durch einen Praxis-transfer, die Klärung von Fragen wurde nicht nur der Lernprozess unterstützt, sondern auch die Motivation zum eigenständigen Arbeiten. Schon zu Beginn wurde der starke Zusammenhalt zwischen den Mitgliedern der Intervisionsgruppen deutlich; aber auch die nötige Unterstützung durch eine „regelmäßige Wiederholung des Workshops“ (Mantey et al., 2014).

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

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

Die Aussagen belegen eine weit darüber hinaus gehende Dynamik, etwa durch den Austausch mit Fachkollegen über die Praxis der Hochbegabtenförderung sowie die berufliche Praxis allgemein. CHRO24 berichtet von der einmaligen Chance des Austausches mit Fachkollegen an ihrem Arbeitsplatz:

*„Und wir treffen uns eigentlich wirklich jeden Monat und schauen dass wir weiterkommen, sicher ist es auch Praxisbezug, weil wir wollen ja persönlich weiterkommen in unserer Arbeit. Und es ist auch so, dass wir immer den Ort wechseln. Wir haben uns gegenseitig jetzt schon alle auf Arbeit kennen gelernt.“*

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

### **6.3.1.6 Portfolio**

Im Geiste „*einer neuen Lernkultur*“ soll ein individualisiertes Portfolio die Arbeit im Rahmen des Zertifikatsstudienganges belegen. Die freie Themenwahl soll die Teilnehmer intrinsisch motivieren und zu einem Theorie-Praxis-Transfer anregen. Das Portfolio soll die „mehrdimensionale Reflexions- und Dokumentationsmethode für die Nachzeichnung des eigenen Lernprozesses“ sein. In der äußeren Form bzw. Präsentation ist ein weites Spektrum erlaubt und erwünscht: Die Visualisierung darf selbst gewählt werden, die Strukturierung der Themen und Lerndokumente nach eigener Gliederung erfolgen. Diese freie Ausdrucksart baut auf dem während der Maßnahme entstandenen Austausch zwischen den Mitstreitern auf und soll „über die gesamte Weiterbildung“ fortlaufend gestützt werden. Insgesamt soll der Arbeitsaufwand ca. 100 Stunden betragen, wobei während der Präsenzveranstaltungen Zeit für den Austausch eingeräumt werden soll. Im Idealfall sollen die Dozenten die Themenwahl der Portfolios in ihre Lehre einbeziehen, wobei es in der Entscheidung der einzelnen Teilnehmer liegt, ob sie in den Arbeitsprozess Einsicht gewähren wollen. Nach jedem Semesterende soll eine kontinuierliche Abfrage erfolgen, die Reflexion des Portfolios soll die Themenwahl des Abschlusskolloquiums vorgeben. Bei ihrer Vorstellung der Lernmethoden nach einem halben Jahr Laufzeit der Weiterbildung berichtete Wojtaszek allerdings von den Unsicherheiten der Teilnehmerinnen und der großen Qualitätsunterschiede (Mantey et al., 2014).

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

### **6.3.1.7 Unterstützung durch Nutzung des Internet**

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

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

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

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

Eine Mehrzahl der Teilnehmer empfindet das Portal Stud.IP als hilfreich (6), alle Befragten monieren allerdings die Übersichtlichkeit. ANLU20 empfindet sich in der Nutzung „schon ziemlich routiniert. Also das Verfahren ist mir klar und das nutze ich auch, eben nach einer kleinen Anlaufphase aber eigentlich ist es gut zu durchschauen.“ Durch Hilfe durch Mitstreiter aus der Intervisionsgruppe erlernte BRTE18 die Nutzung „mit der Drop-Box; nun „gucke [sie] selber viel“. Die Bedienfreundlichkeit von Stud.IP wird von einer Mehrheit der Befragten kritisiert. Auch URBE13 ist nicht grundsätzlich negativ zur Nutzung von Stud.IP eingestellt, erläutert aber:

*„manchmal ist es schwierig irgendwelche Sachen wiederzufinden, die man mal gesehen hat. Da kommt man durcheinander. Wenn Neues da ist, das ist ja dann rot und das ist gut, das findet man ja dann. Aber sonst: Man klickt sich durch Dateien und findet es nicht wieder, wenn man es einmal aufgerufen hat, das ist schwierig. Ich zum Beispiel hatte jetzt schon wieder was, was ich wieder nicht finde. Dann ärgere ich mich schon wieder, dass ich es nicht aufgeschrieben habe, aber ist vielleicht auch ein Lernprozess. Das sind halt manchmal so Stolpersteine die man da nehmen muss.“*

Inhaltlich scheinen die auf Stud.IP herunterladbaren Materialien gut angenommen zu werden (7); erwähnt wurden Tests, abfotografierte Tafelbilder und natürlich die Literatur. „Das ist alles super.“ (REEI15). Positiv äußert sich KATE22, dass das Material oftmals über die Präsenzveranstaltungen hinausgeht, als Vor- und Nachbereitung dient. Fordernd wünscht sich INHA19 „ein bisschen mehr Input, also das ein bisschen mehr ins Material online gestellt wird [...], sodass man da einfach nachlesen kann. Und manchmal hat man so den Eindruck dass die Dozenten dann immer meinen: ‚Ja, ja, schicke ich Ihnen!‘ Ich weiß nicht, ob das dann immer überhaupt so passiert. Das hätte ich gerne oder so.“

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

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

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

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

über das offene Gespräch“ schätzt. Bemerkenswert ist die eine Teilnehmerin, die weder privat und beruflich einen Computer nutzt. PEST10 könne sich zum E-Learning eben

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

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

### **6.3.2 Ergebnisse aus dem Zertifikatskurs Gartentherapie**

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

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

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

#### **6.3.2.1 Präsenzveranstaltungen**

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

Durchgehend empfinden die Befragten die in Rostock und Güstrow durchgeführten Präsenzphasen als Kern des Zertifikatskurses. Eine Teilnehmerin drückt ihre Bereitschaft, sich auf das Angebot einzulassen durch die eigene Verbindlichkeit aus: *„Ich nehme mir Zeit und dann bin ich da und bereit zum Aufnehmen.“ (KANE30).* Eine Teilnehmerin betont die motivieren-

de Wirkung der „intensiven“ Präsenzen im Vergleich mit dem Selbststudium mit frei gewählter Literatur, für das es keinen formalen Kurses bedürfe (HATE04). Der Austausch mit den Dozenten und den anderen Teilnehmern erscheint den Befragten als durchwegs wesentlicher Lernprozess. So kann die Ausführung von BRME21 als exemplarisch stehen:

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

Dabei werden zahlreiche Anregungen zur Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen genannt. Eine Teilnehmerin empfindet gerade „Frontalunterricht“ als sinnvoll, „um erstmal so einen Input zu geben.“ (MAOE02). Nur so könne ihrer Ansicht nach der heterogene Wissensstand der Teilnehmer auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden. Gerade die Anteile des Selbststudiums seien nur so zu meistern, da sie auf den gemeinsamen Wissensstand aufbauen müssten. Dementsprechend empfindet die Teilnehmerin das Erarbeiten von nicht zuvor in den Präsenzphasen besprochenen Inhalten als problematisch, da ja der Mehrwert des Kurses sich nur durch die Einordnung zeige. Scheinbar entgegengesetzt dieser Einzelmeinung empfehlen mehrere andere Teilnehmer eine Verringerung des Frontalunterrichts zugunsten offener Diskussion über den zuvor erarbeiteten Stoff. Der Wunsch einer Verbindung zwischen den zu Hause erarbeiteten und in der Präsenzphase präsentierten Inhalten zielt allerdings in die gleiche Richtung. UTMA24 äußert somit den Wunsch nach mehr Reflexion, da der Stoff der Präsenzphase praktisch komplett neu sei und erst durch das Nacharbeiten Fragen entstünden, für die Klärungsbedarf bestehe. Ob diese Klärung durch die Dozenten erfolgen soll oder durch die Interaktion mit den anderen Teilnehmern wird nicht ganz deutlich. Doch werden in dem häufig geäußerten Wunsch nach Austausch vor allem auch die Mitteilnehmer erwähnt:

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

Die Mehrheit der Veranstaltungen wurde von allen Teilnehmern als positiv empfunden, dabei wurden in ungefähr der Hälfte der Fälle ausdrücklich das Engagement der Dozenten und die Rahmenbedingungen erwähnt. ERGÜ17 erwähnt so ausdrücklich die begeisternde Botanik-

Veranstaltung, die vom Ordinarius für Allgemeine und Spezielle Botanik durchgeführt wurde. In seiner im Botanischen Garten durchgeführten Veranstaltung waren Zwischenfragen erlaubt, die vom Professor mit Begeisterung aufgenommen wurden: *„Da hatten wir auch viel Spaß. Er ist auch so enthusiastisch da in seiner Sache, das war wirklich auch ganz herrlich.“* Ähnlich positiv erwähnt HAGÜ21 das Engagement eines als Dozenten eingesetzten Landschaftsarchitekten, der selbst den Lehrgang als Experte in Gartentherapie in Wien besucht hat. Die Ortswahl der Präsenzen, die Gartenbauschule in Güstrow oder der Botanische Garten in Rostock scheinen unmittelbar positiv auf die Wahrnehmung der Präsenzphasen einzuwirken. Allerdings dient bei der Beurteilung einer Veranstaltung als ‚gelingen‘ vor allem die thematische Schwerpunktsetzung als Begründung. HAGÜ21 erwähnt die Einführungsveranstaltung von der *„sehr netten Dame“* aus Wien als ausgesprochen sympathisch, aber bezüglich der geforderten Tiefe nicht befriedigend:

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

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

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

Als Beispiel nennt HELÜ20 eine Unterrichtseinheit über psychische Erkrankungen, bei der sie den Eindruck gewann, dass allein die Klassifizierung der Krankheiten dargestellt werde anstatt einer Auseinandersetzung mit dem Krankheitsbild. Aus Perspektive der Ausrichtung hätte sich die Teilnehmerin „mehr Tiefe“ und die Begründung der Relevanz gewünscht. Mehrere Teilnehmerinnen (5) äußern Kritik an dieser Lehreinheit eines Dozenten. Drei Teilneh-

merinnen äußerten sich kritisch zur gleichen Veranstaltung. In diesem Sinne ist die Einschätzung von ERGÜ17 zu sehen:

*„Die etwas negative Sache das war der Einsatz der Psychotherapie, also eigentlich der Einsatz von Gartentherapie für psychisch Kranke, das war mir einfach zu wenig. Der Psychologe, der das gemacht hat, der hat sehr viel über Diagnoseschlüssel also die ICD 10 erzählt, das ist eigentlich gar nicht mein Thema. Wir kriegen natürlich Patienten, wo ein Diagnoseschlüssel schon draufsteht, aber wir diagnostizieren ja nicht selber und das ging so ein bisschen in die Richtung. Ich hätte mir da ein bisschen gewünscht, dass er auf Erkrankungen eingeht und sagt, was man jetzt mit depressiven Menschen in der Gartentherapie machen kann, was man dort beachten muss, dass man die nicht überfordert, solche Geschichten, das wäre irgendwie passender gewesen, als jetzt diese ganzen psychologischen Erkrankungen aufzuzählen, was es da alles gibt. Das war nicht so förderlich.“*

In dem Fall der einen Veranstaltung scheint sich die Kritik auch eindeutig gegen den mehrfach namentlich genannten Dozenten zu richten. Der Unterricht *„ging mal so ein bisschen sehr in die Hose von einem Gastdozenten, der uns da so gar nicht gefallen hat. Also das war wirklich nicht gut.“* (HAGÜ21).

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

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

Die Befragte vermisst die Klarheit im inhaltlichen Gesamtkonzept. Seit den „schwammigen“ Anfängen habe der Kurs nun allerdings schon eine Richtung bekommen. Immer wieder wird dabei auf den heterogenen Interessensstand verwiesen, der sich insbesondere im Vergleich der beiden Teilnehmergruppen aus der therapeutischen und der botanischen Berufspraxis ergibt. In diesem Sinne empfindet Teilnehmerin XXXX03 ihre Teilnahme an einigen Veranstaltungen



gen als unsinnig und bereute auch nicht ihr Fehlen bei einer Veranstaltung, bei der sie keinen Wissenszuwachs vermutete.

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

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

Der werbende Charakter einer rhetorisch geschickten Präsentation und eines kohärent aufgebauten Unterrichts scheint die Teilnehmer auch zu Befassung mit Inhalten zu animieren, die im Vorfeld nicht den Erwartungen entsprachen. In diesem Sinne lässt sich auch die häufige Kritik an der „Theorielastigkeit“ sehen. In Ihrer Zusammenfassung bemerkt Teilnehmerin XXXX02 eine mehrheitliche Zufriedenheit mit den bislang erlebten Präsenzphasen:

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

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

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

*kann, dass man sich dann vorbereiten kann und dass man dann die Präsenz wirklich ganz intensiv nutzt. Und da eben auch nicht mitschreiben muss und solche Sachen.“ (ERGÜ17)*

Die Argumente gegen weitere Präsenzzeiten beziehen sich auf exogene Einflüsse. Neben allgemeinen Hinweisen auf familiäre Verpflichtungen gibt es konkrete Hinweise auf das Regenerationsbedürfnis und die berufliche Einspannung. REEI15 etwa muss jeden zweiten Sonntag arbeiten, womit inklusive der Anreise bei einem Präsenzwochenende keinerlei Regeneration mehr möglich ist. SIGÜ17 formuliert diese Probleme:

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

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

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

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

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

*„Also dass man mehr so praktische Sachen macht, damit man mehr so wach bleibt. Das ist so, wenn man den ganzen Tag gearbeitet hat. Es kommt natürlich auch immer darauf*

*an, was für Gesprächsthemen es sind, aber beim letzten Mal da wäre ich bald eingeschlafen. Das muss ich ehrlich so sagen. Ich würde mir mehr wünschen, dass da mehr praktische Sachen gemacht werden. Ein Achtstudententag und danach dann noch mal stundenlang zuzuhören, also da ist man nicht ständig hellwach. Das würde ich mir wünschen am Freitag. Man kann ja am Samstag ins Detail reingehen, aber am Freitag ist es eben so.“ (REEI15).*

### **6.3.2.2 Selbststudium**

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

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

Mehrere Teilnehmer nutzen die Lehrbriefe zur Vorbereitung auf die jeweils kommende Präsenzveranstaltung (4); bitten aber um rechtzeitige Lieferung (*„am Freitag vorab“*, HELÜ20).

Moniert wurde, dass Lehrbriefe schon zu spät oder gar nicht bereitgestellt werden konnten. INLU05 würde das Selbststudiums-Konzept *„besser finden, wenn die Materialien zu den Präsenzen schon vorher da wären um sie vorher durcharbeiten zu können und darüber dann in den Präsenzveranstaltungen zu diskutieren. Ich würde mir wünschen, mich mehr darüber austauschen zu können in den Präsenzen.“* Von den Inhalten in den Lehrbriefen ausgehen erhofft sich BRME21,

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

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

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

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

Mehrere Befragte lassen einen wesentlich weiteren Begriff des Selbststudiums durchblicken, indem sie auf die Nutzung selbst recherchierter, weiterführender Literatur verweisen (4). HA-TE04 empfindet im Selbststudium

*„keine konkreten Aufgaben. Das ist ja das, dass man sich vorbereitet, dass man nachbereitet und dann das für die Hausarbeit, also das was einen interessiert, dass man danach, also ich habe mir diverse Bücher, also alles das, was einen so noch interessiert*

*noch zusätzlich irgendwie besorgt, auf Grund dass die Gartentherapie da ist. Ich habe mir auch den Ordner, von Niebel, der dort ausgeliehen werden kann, den habe ich mir halt gekauft, weil ich einfach damit arbeiten möchte. Ja das macht man so Selbststudium. Ich bin da so, dass das was mich dort gerade so interessiert, das ist für mich mir dieses Gärtnerische, dieses Therapeutische, also diese Kommunikation und aus dem Stressmanagement da komme ich, da besorge ich mir auch noch viele Dinge drumherum.“ (HATE04).*

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

### **6.3.2.3 Gelenkte Selbststudienphasen (mit Internet-Unterstützung)**

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

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

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

XXXX01 empfand die Fragestellungen als „zu schwammig und offen gehalten“; wobei man „eine negative Bewertung [bekomme], wenn man diese Themen dann eben so offen bearbeitet.“ Ihre Empfehlung zielt auf eine konsequentere Feedbackkultur, etwa eine Korrektur der

ersten Hausarbeit vor Anfertigung der zweiten. Mangelnde „*Absprache zwischen den Dozenten*“ sieht WAUA30 als ein inhaltliches Problem der Hausarbeiten:

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

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

Differenzierte E-Learning-Technologien finden keine Anwendung, sodass sich einige Teilnehmer angesichts der Frage erstaunt zeigten (5). Unter E-Learning hatte sich HELÜ20 im Vorfeld

*„auch mehr drunter vorgestellt. Ich dachte, das ist jetzt ganz interessant dass man da mal gucken kann, was es so neues gibt, dass da so ein paar Dokumente hochgeladen werden oder auch der eine oder andere Zeitungsartikel vom Kommilitonen oder so hochgeladen wird.“* (HELÜ20).

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

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

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

ihrem Studium kannte, als „Katastrophe“; bei der Gartentherapie sei es noch übersichtlich, da es ja nicht viele Dozenten seien, die etwas bei Stud.IP einstellen.

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

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

#### **6.3.2.4 Reflexionsphasen**

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

Die Rückmeldung auf die erst kurz vor der Befragung stattgefundene Veranstaltung ist durchwegs positiv. Die Veranstaltung wurde von einem Psychologen abgehalten, den einige Befragte namentlich erwähnen (4). In mehrfacher Hinsicht wurde die Veranstaltung als bereichernd empfunden, da die Reflexion des eigenen Handelns über den eigenen konkreten Fall der Weiterbildung auch die Herangehensweise behandelte. ERGÜ17 die Kleingruppenarbeit als

*„etwas, was ich sofort umsetzen konnte in meiner Arbeit; [...] auch diese Reflexionsgeschichten: auf welchem Niveau rede ich jetzt mit meinen Klienten, Patienten? Das war [...] sehr gut gemacht, auch diese praktischen Übungen, das hat sehr viel gebracht, dass man das auch einmal selber ausspricht und selbst in diese Position kommt: ‚ups jetzt bin ich aber in diese Kinderrolle gerutscht‘; das war sehr spannend, das hat wie gesagt auch richtig Spaß gemacht.“*

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

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

Bei der Einführungsveranstaltung sei es *„gleich um Ablauf, um Internetnutzung, um Stud.IP usw.“* gegangen, *„gruppenbildende Maßnahmen waren da gar nicht.“* (ERGÜ17).

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

### **6.3.2.5 Praktikum**

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



menbedingungen, die das Praktikum bzw. die Praktikumsseinrichtung erfüllen muss, werden nachgereicht“ (ZQS Garten 2013).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Allerdings liegen die konkreten Praxiserfahrungen des Praktikums noch nicht vor.

## **6.4 Prägung durch die Hochschulsozialisation**

### **6.4.1 Uneindeutige Aussagen zu Studienerfolg nach Vorbildung**

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

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

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

#### **6.4.2 Zeitmangel als einende Erfahrung**

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

*„Aber ich muss sagen, dass es mir momentan doch sehr schwer fällt so neben der Arbeit mich damit zu beschäftigen. Also ich habe mir jetzt letzte Woche habe ich mir im Kalender einen regelmäßigen Eintrag gemacht, wann ich üben will und mir quasi einen festen Termin verordnet; weil es sonst ganz häufig so ist, dass es wirklich auf den letzten Drücker wenn eine Hausarbeit anliegt, dass es wirklich so recht kurzfristig dann stattfinden. Und dieses kontinuierliche jede Woche daran zu arbeiten, ich lese immer mal hier und mal da aber dieses kontinuierliche richtige Lernen im Selbststudium fällt mir noch ein bisschen schwer.“* (XXXX02)

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

#### **6.4.3 Computeraffinität nicht nach Bildungsgrad**

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

#### 6.4.4 Kritik am Auseinanderspreizen der Vorbildung

Ironischerweise ist es eine Teilnehmerin des Zertifikatskurses Hochbegabtenförderung mit Hochschulabschluss, die diese *„Mischung aus nicht universitär Vorgebildeten und bereits Studierthabenden“* als nicht günstig bezeichnet: *„Das bereichert sicherlich in einigen Bereichen, weil man in den Vorschulbereich reingehen kann, in den Kitabereich oder Krippenbereich. Aber es bremst natürlich aus, weil man viele Sachen, wenn man studiert hat, schon weiß, wie der Umgang mit Stud.IP oder ähnlichen Sachen, wissenschaftlichen Arbeiten etc. Dass dann das doppelt ist und es sich dann in die Länge zieht, obwohl man das vielleicht nicht so bräuchte.“* Da seien die Voraussetzungen einfach zu unterschiedlich. *„Also weil wir alle ein wissenschaftliches Studium in welcher Form auch immer schon hinter uns haben. Und natürlich auch die Anerkennung, das ist auch noch eine wichtige Geschichte“* (XXXX05). Ihr Vorschlag wäre eine teilweise Trennung der Kurse, die dann parallel laufen könnten.

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

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

#### 6.4.5 Erwartungen von Teilnehmern ohne Hochschulsozialisation

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

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

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

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

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

## **6.5 Sinnerwartung an die Weiterbildung**

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

*„Also ich sage, mal jetzt ganz knallhart: das kann man nicht vergleichen, weil das sind ja spezielle Weiterbildungen. Ich kann mir in meiner Berufsbranche jede Woche zur Weiterbildung fahren. Und es gibt da so viele Sachen, was man wissen kann, was man machen kann. Und die sind da einfach auf das reduziert. Es sei denn, ich mache wirklich eine umfassende, wodurch vielleicht mal mehrere Wochen, oder über ein halbes Jahr verteilt. Da gibt es so ein paar Angebote. Einstiegskurs, Weiterbildungskurs, solche Sachen. Aber im Prinzip ist das immer ein verlängertes Wochenende. Dann ist das erledigt, sage ich mal. [...] Es ist eigentlich, ja: viel zu viel. Und ich würde das auch nie als Berufstätige machen. Ich weiß, irgendwo steht, mindestens zwei Stunden am Tag sind für diesen Kurs aufzubringen. Es tut mir leid geht nicht. Gar nicht! Ich gehe um*

*sieben aus dem Haus und ich bin in der Regel nicht vor 19:00 Uhr wieder hier.*“ (ELRO31)

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

### **6.5.1 Sinnfrage durch Berufserfahrung**

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

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

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

Man könnte diese beruflichen Erwartungen an das Studium unter „Praxisbezug“ zusammenfassen, der tatsächlich ja von einer Mehrheit der Teilnehmer beider Zertifikatskurse gefordert wird. Nur ein geringerer Teil der Teilnehmer hat sich bewusst für das universitäre Angebot

entschieden, zumal beide Weiterbildungsangebote in ihrer Spezifik als regional unique angesehen werden können.

### **6.5.2 Sinnggebung durch berufliche Verwendbarkeit**

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

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

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

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

### **6.5.3 Unklarheit über den Abschluss**

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

*„Also der Abschluss vielleicht etwas anders. Also dass es schon ein Unterschied zu den anderen Weiterbildung ist, also dass man das vielleicht, ich weiß ja nicht wie das so läuft, aber dass man es vielleicht noch anders benennt, also nicht Zertifikat. Ich meine die meisten können sich damit bestimmt schon die Häuser tapezieren, dass es da noch so einen kleinen Unterschied gibt. Es ist schon eine andere Arbeit, als wenn ich mich irgendwo hinsetzte und mich berieseln lasse und da so ein Schein kriege, also das ist so das wo ich sage da müsste es doch etwas anderes geben. [Eine Mitarbeiterin des Studienteams] hatte gesagt, es würde auch Punkte an der Uni geben, wenn man weiter studiert, aber das macht ja nicht jeder. Also[...] es ist ja was ganz anderes als wenn ich nur eine ganz normale Weiterbildung buche. Dass man doch dem Arbeitgeber noch sagen kann, so das ist was anderes vielleicht bekomme ich doch ein bisschen mehr Geld. Die freuen sich natürlich das wird dann überall auftauchen und wir hatten dieses Gespräch letztens erst, dass die dann rein schreiben können in Ihrem Konzept, das sie einen Hochbegabten-Pädagogen haben. Denn würde ich auch gerne sage. Ich hätte gerne ein bisschen mehr Lohn für meine Arbeit und dann heißt es ja wieso, ist doch nur ein Zertifikat. Nach außen wird damit geworben, aber als Person hat man davon nicht viel.“ (KATE22)*

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

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

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

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

Angesichts der zwingend vorgeschriebenen Studienbestandteile und der besonderen Definitionshoheit der Universität ist die Begründung dieses Sinnzusammenhangs sehr wohl eine ori-



ginnäre Aufgabe des Anbieters des Studienangebots. XXXX03, die selbst studiert hat, verlangt „mehr Klarheit“ auch bei einer grundsätzlich positiven Einstellung zu dem Angebot, dass die Teilnehmerin für sich als „ein Puzzleteil dieser Ausbildung zur Gartentherapie“ ansieht. Gerade aus diesem Grund ist ihr aber die Anerkennung durch Zertifizierung wichtig.

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

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

*„In diesen Vorbereitungen, als wir die ersten Male anwesend waren an der Uni, wurde uns ausgegeben: das Modul, was für eine Qualität hat, jedes einzelne Modul. Und da stand zum Beispiel, dass die Qualität ein Bachelor ist. Und da denke ich so: wenn das die Qualität des Bettlers ist, wieso kriege ich hier nur ein Zertifikat? Wissen Sie: es ist mir zu umfangreich. Es ist mir alles viel zu ausführlich, viel zu viel. Mag ja gut sein, aber für mich persönlich so: es ist gut, wenn ich ein paar Namen lateinisch weiß... Es ist so: wenn ich die Erzieher Ausbildung mache und die Namen vom kompletten Körper wissen muss, das ist zwar ganz nett, aber das ist nur für die Prüfung. Das ist einmal. Und danach wird es nie wieder gefragt. Und das ist nicht praxisbezogen.“ (ELRO31).*

#### **6.5.4 Begründung der Anwendbarkeit**

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

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

*„Diese wissenschaftlichen Arbeiten, wenn wir beispielsweise Dozenten haben als Psychologen: Die verwenden in ihren Vorträgen relativ viele Fremdwörter. Das spreche ich der Uni Rostock auch zu, dass man gar nicht immer alles verstehen kann, was*

*die sagen. Und das ist auch von den Texten und den Vorlesungen ein recht hohes Niveau hat, was andere Weiterbildungsbereiche nicht haben. Und auch von den wissenschaftlichen Arbeiten und den Nachforschungen, und die Verbindlichkeiten mit der Uni in Kontakt zu bleiben, das ist auch nur bei der Uni gewesen und nicht bei anderen Weiterbildungsträgern.“ (INRO17)*

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

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

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

*„vielleicht auch, wie ich das umgesetzt kriege, wie ich das in den Arbeitsalltag integrieren kann oder wie ich mich damit selbstständig machen kann. Mir ist schon klar, dass ich da keine umfassende Beratung jetzt bekommen kann wie man das bekommt in einem Seminar wo es jetzt um Existenzgründung geht oder so aber auf der anderen Seite natürlich jetzt an der Uni, alle kennen sich mit dem Thema aus und wissen, was man jetzt hiermit speziell zumindest im theoretischen anfangen könnte. Da würde ich mir noch Beratung wünschen dann.“ (XXXX02).*

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

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

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

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

#### **6.5.4.1 Zeitliche Belastung**

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

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

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

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

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

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

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

Die Wahrnehmung einer zeitlichen Überforderung bei gleichzeitiger Sinnlücke finden sich in beiden Weiterbildungsangeboten wieder. Es ergibt sich ein Konfliktpotential mit der im Handbuch „Gartentherapie“ festgelegten Studienordnung, die mindestens 75 Anwesende bei

den Präsenzphasen verlangt; sowie die Entschuldigung per ärztlichem Attest „innerhalb von drei Werktagen“ bzw. ein amtsärztliches Attest ab der dritten Krankschreibung (ZQS Garten 2013). Einzelne Teilnehmer empfinden diese Festlegungen als Zumutung:

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

#### **6.5.4.2 Berechenbarkeit**

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

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

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

*ser Ausbildung bzw. Weiterbildung mit Kenntnissen. Kenntnisse und Fertigkeiten. Da würde ich mir wünschen, dass die Dozenten sich besser absprechen.“ (REEI15).*

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

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

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

In beiden Zertifikatskursen äußern Befragte Ängste, die angekündigten Prüfungsleistungen im Zusammenhang stehen. Rahmen und Arbeitsaufwand für die Portfolios (Hochbegabtenpädagogik) oder die Praktika (Gartentherapie) erscheinen vielen Teilnehmern noch unklar; ob der bestehenden Arbeitsbelastung werden sie aber schon im Vorfeld als Belastung empfunden (z.B. ANEW13).

## **6.6 Implikationen bezüglich der Geeignetheit der Studienformate**

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

### **6.6.1 Präsenzphasen**

Die Präsenzphasen werden von den Teilnehmern mehrheitlich als Kern der Weiterbildung empfunden. Die Mehrheit sieht die Präsenz dabei als Gelegenheit zur Diskussion eines vorher erarbeiteten Stoffes; nur einzelne erwarten diese Stoffpräsentation während der Präsenzphase. In beiden Fällen wird eine höhere Verzahnung des Stoffes in den Büchern und der Präsentati-

on der Dozenten sowie Absprache der Dozenten untereinander gefordert. Wesentlich scheint der interaktive Austausch, der eine Ordnung in das diffundierende Wissen gibt:

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

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

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

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

### **6.6.2 Eigenständiges Lernen**

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

Zu dem zweiten Fall gibt es wenige Aussagen, nur Hinweise, insbesondere aus dem Zertifikatskurs Gartentherapie. Als Vorbereitung der Präsenzveranstaltungen wird den Studierenden entsprechendes Lehrmaterial zur Verfügung gestellt; dabei nutzen alle Teilnehmer auch die

entsprechenden Funktionen bei Stud.IP, um die Materialien runterzuladen. Über Intensität der heimischen Lektüre ist wenig bekannt; allein die Hinweise auf eine große empathische Bindung an die Idee „Gartentherapie“ und das geäußerte Lektüreinteresse weisen darauf hin, dass einzelne Teilnehmer sich aktiv um weitergehende Literatur bemühen.

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

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

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

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

### **6.6.3 E-Learning**

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



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

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

#### **6.6.4 Kombination der Studienformate**

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

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

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

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

## **6.7 Konkrete Empfehlungen**

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

### **6.7.1 Rahmensetzung**

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

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

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

### **6.7.2 Durchführung der Präsenzveranstaltungen**

**d) Auswahl der Dozenten:** Da insbesondere das Lehr-Feedback sich nur begrenzt skalieren lässt, ist stets der einzelne Dozent gefragt. Letztendlich ist es der individuelle Lehrstil eines

Dozenten, der bestimmt, in welcher Form ein Stoff erarbeitet wird. Der Leitgedanke des Seminars, stets offene Frage zu stellen, gilt auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

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

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

### 6.7.3 Fern- und Selbststudiumsphase

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

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

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

## **7 Wahrnehmung der Online-Unterstützung in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

*Ulrike Borchardt & Kurt Sandkuhl*

Ziel des Arbeitspaketes 1.5 ist der Aufbau einer medialen Infrastruktur zur Unterstützung des lebenslangen Lernens. Diese Infrastruktur muss der Tatsache gerecht werden, dass neue Zielgruppen, Studienformate und Lernkulturen auch neue Anforderungen an die unterstützenden IT-Systeme (z. B. sogenannte Learning Management Systeme oder auch Lernsysteme) und die dort bereitzustellenden Inhalte bedeuten können. Ein wichtiger Aspekt im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung ist dabei, dass die mediale Unterstützung auch die Zeiten zwischen den Präsenzphasen unterstützen müssen, in denen die Studierenden von unterschiedlichen Orten aus allein oder gemeinsam mit anderen Studierenden an Aufgaben arbeiten oder an unterschiedlichen Lehrveranstaltungsformen teilnehmen können.

Im Rahmen des Arbeitspaketes wird dazu ein Portal für den Einsatz in KOSMOS konzipiert und realisiert, das in verschiedenen Studienformaten und für unterschiedliche Zielgruppen eingesetzt werden kann. Informationstechnische Portale bündeln im Allgemeinen den Zugang zu unterschiedlichen Anwendungen und Informationsquellen unter einer Oberfläche, die auf den aktuellen Benutzer ausgerichtet ist und vor ihr/ihm verbirgt, dass verschiedene Anwendungen dahinter liegen.

Neben technischen und inhaltlichen Aspekten ist für die Konzeption eines solchen Portals auch von Bedeutung, wie die existierende Online-Unterstützung in der wissenschaftlichen Weiterbildung von den zukünftigen Nutzergruppen des Portals wahrgenommen wird. Dies ist sowohl für die Gestaltung der Bedienoberflächen und Nutzerführung von Bedeutung als auch bei der Ermittlung der erforderlichen Funktionalität. Im Folgenden werden Motivation und Ergebnisse einer Nutzerumfrage auf diesem Gebiet dargestellt.

### **7.1 Motivation**

Kerngedanke der medialen Unterstützung ist die nutzerorientierte Bereitstellung von Angeboten über ein Onlineportal. Der Teilnehmer der wissenschaftlichen Weiterbildung, also der potentielle Nutzer, steht dabei im Fokus, denn es gibt bereits eine ausreichende Anzahl von Online-Angeboten und Applikationen, diese sollen aber gebündelt werden und bedarfsgerecht zur Verfügung gestellt werden. Der Bedarf der Teilnehmer an Unterstützung steht jedoch im Zusammenhang mit der Informations- und Medienkompetenz, die sie/er mitbringt. Überpro-

portionierte Lösungen, die zwar technisch auf dem neuesten Stand aber hinsichtlich ihres Funktionsumfangs überladen sind, werden potenzielle Nutzer eher abschrecken. Im Rahmen der durchgeführten Befragung war es das Ziel die aktuelle Wahrnehmung der Nutzer der wissenschaftlichen Weiterbildung bezüglich ihrer Wahrnehmung des aktuellen Online-Angebotes bzw. des E-Learning und auch ihrer Informations-/Medienkompetenz zu ermitteln um die entsprechenden Dimensionen des Bedarfes abzuklären.

Im Rahmen der Befragung wurden unterschiedliche Aspekte untersucht. Die für die Wahrnehmung der Online-Unterstützung relevanten Fragen waren dabei:

- In ihrer Weiterbildung haben Sie verschiedene Lernformen kennengelernt: Selbststudium, Präsenzphasen, E-Learning. Wie zufrieden sind Sie mit diesen Lernformen und deren Kombination?
- Wie oft und wofür nutzen Sie beruflich und privat das Internet?
- Wie zufrieden sind Sie mit den Online-Angeboten in der Weiterbildung an der Universität Rostock? Was hätten Sie gerne verändert?

Während die erste Frage speziell den Term des E-Learning benutzt und auch auf das Zusammenspiel mit weiteren Lernformen eingeht, rückt die letzte Frage die Online-Unterstützung allgemein in den Vordergrund. So ist der Fokus trotz ähnlichem Wortlaut unterschiedlich gesetzt und bewusst gewählt. Frage 2 hingegen fragt nach den Kompetenzen bei der Informationssuche und Medienverwendung. Diese sind zwar durch den Nutzer selbst nur subjektiv einzuschätzen, bieten aber einen Anhaltspunkt für die Einschätzung des Kompetenzniveaus der Befragten, das sonst nur durch aufwändige Beobachtungen zu erfassen wäre. Für die folgende Auswertung wird diese Frage zuerst ausgewertet, um die Nutzertypen und Kompetenzen zu identifizieren. Anschließend werden die anderen beiden Fragen den aktuellen Stand der Online-Unterstützung aufarbeiten. Die Auswertung der Fragen sollte generell mittels Kategorienbildung für die Auswertung qualitativer Datenbestände nach Mayring (2006) vorgenommen werden, wie dies auch bei den anderen Teilen der Befragung erfolgt ist.

## **7.2 Auswertung**

Informationskompetenz kann in aktive (produktive) und passive (rezeptive) Informationskompetenz unterschieden werden. Während die passive Komponente *„das effiziente und effektive Beschaffen, Bewerten und Nutzen von Informationen,“* umschreibt, ist die aktive Komponente *„die Fähigkeit, eigene, selbst produzierte Informationen in einer Informationsumgebung zu präsentieren.“* (Tappenbeck, 2005, S. 63-73). Gerade der aktive Bereich der Informations-

kompetenz geht dabei fließend in den Bereich der Medienkompetenz über die sich nach (Röll, 2003) als „[...] die Befähigung des kompetenten Umgangs mit dem Computer und dem Internet [...]“ definiert. Die Einschätzung der Teilnehmer bezüglich dieser Kompetenzen sollte mit Frage 2 eruiert werden. Für die Teilnehmer an der Befragung lässt sich durch die vorliegenden demographischen Grunddaten und die Aussagen in den Interviews sehr deutlich feststellen, dass die beiden untersuchten Formate „Gartentherapie“ und „Hochbegabtenförderung“, viele Teilnehmer umfassen, die bereits beruflich bedingt nur teilweise oder gar keinen Umgang mit dem Internet haben, da ihre berufliche Haupttätigkeit ohne die Nutzung eines PCs statt findet (z. B. Erzieher/in, Gärtner/in), was auch nach eigenen Aussagen Einfluss auf den Umgang mit dem Rechner/ Internet hat. Diese Teilnehmer haben für den Umgang mit dem Internet drei Optionen: a) die Beschäftigung mit dem Internet außerhalb der Arbeitszeit, b) die rein privat basierte Internetnutzung und c) die Nichtnutzung. Die in der dritten Kategorie zu findenden Teilnehmer, sind mit einer Online Unterstützung nicht zu erreichen, wenn sie nicht bereit sind diese Einstellung zur Nichtnutzung aufzugeben. Im Rahmen der Befragung zeigte sich für drei Teilnehmer eine vollständige Verweigerung (PEST10, MAPA28, ELRO31). Diese Teilnehmer verfügen über keinen Zugang zum Internet oder Verstehen sich als Aussteiger, die das Medium Internet komplett umgehen.

Weniger verbunden mit der reinen Informationskompetenz als mit aktiven Komponenten der Medienkompetenz, und der Annahme dieser als Notwendigkeit, lässt sich durch die Befragung ein Nutzer- und Lerntyp identifizieren, der an den aus der Schule bekannten papierbasierten Arbeitsweisen festhält. Diese Teilnehmer, sind sowohl durch Arbeit als auch Privatleben umfassend zur Nutzung des Rechners befähigt, nehmen das computerbasierte Arbeiten aber für sich als aktive Arbeitsform nicht an. Diese Kategorisierung wurde vorgenommen auf Grund von Aussagen wie „*Ich bin nicht so der große Computerbenutzer*“ (URRO17) bei beruflicher Nichtnutzung, „*Ich brauche Papier in der Hand*“ (ELWE16) trotz aktiver beruflicher und privater Nutzung des Rechners. Dieser Nutzertyp holt sich die für die Weiterbildung bereitgestellten Materialien bzw. Informationen lediglich ab, eine weitere Verarbeitung findet nicht computerbasiert statt, sondern papiergebunden „*Ich bin der Typ [...], der Papier braucht, der markert [...]*.“ (CHRO24). Auch sind diese Teilnehmer nicht diejenigen, die aktiv weitere Inhalte im Stud.IP zur Verfügung stellen. Die Arbeit auf elektronischer Basis wird häufig als zu „*zeitintensiv*“ (INLU05) empfunden. Bei genereller Auswertung ist es bei den meisten Teilnehmern so, dass sie ihre Informationen mit Hilfe des Internets finden können. So können sie einen gewissen Zufriedenheitsgrad im Umgang mit dem Online Medium erreichen. Viele der Teilnehmer haben sich bereits in Vorbereitung auf die Weiterbildung mit den zu erwar-

tenden Inhalten in irgendeiner Form auseinander gesetzt und verfolgen aktiv das Geschehen auf den relevanten, für den Teilnehmer interessanten, Gebieten der Weiterbildung.

Einen Kontrast zu dieser Gruppe bilden dennoch die aktiven Nutzer, die durch regelmäßigen Gebrauch der ihnen zu Verfügung stehenden Möglichkeiten auch den Austausch in digitaler Form suchen. Aussagen wie „*Ich bin der E-Mail Favorit*“ (UTMA24) zeigen dabei sogar eine Präferenz der digitalen Medien gegenüber dem direkten Kontakt per Telefon. Diese aktiven Nutzer sind auch diejenigen, die selber Inhalte in die Module und Veranstaltungen einbringen, sind aber teilweise enttäuscht ob der fehlenden Resonanz von Seiten der anderen Teilnehmer. Da es sich bei den Teilnehmern, auch ihrem eigenen Empfinden nach, nicht um die „Generation Internet“ handelt, ist für sie die Verwendung der Online-Unterstützung mit einem Lernerlebnis verbunden. Die Interpretation dieses Lernens und die Annahme des Prozesses fällt jedoch unterschiedlich aus: zum einen findet sich die Einstellung, dass es sich um eine einfache durchzustehende Notwendigkeit handelt, während auf der anderen Seite noch echte Neugier und die Option auf die Erweiterung des eigenen Wissens gesehen wird, da kann man „*mit modernen Medien arbeiten, sodass man da einen Tick weiter kommt*“ (JODA30), im dritten Fall ist es dann die Ablehnung der Unterstützungsform als „*zu viel*“ (ELRO31). Die Anzahl der Teilnehmer in die jeweiligen Gruppen wird in Tabelle 7.1 gezeigt.

**Tabelle 7.1: Klassifikation der Teilnehmer nach Online-Verhalten**

Verweigerer	Papierbasiertes Arbeiten	Passive Teilnehmer	Aktive Teilnehmer
4	6	21	8

Bei der Wahrnehmung der aktuellen Online-Unterstützung lassen sich verschiedene auswertungsrelevante Punkte erkennen. Erstens sind die Teilnehmer nicht mit dem Term des E-Learning vertraut, er wird also im Rahmen der Weiterbildung nicht geprägt, dennoch verbinden ihn die Teilnehmer zumeist mit der Nutzung von Stud.IP. Einige Teilnehmer, die bereits Kontakt mit E-Learning hatten, merken an, dass es eigentlich keine „*echte*“ Form des E-Learning sei, sondern nur eine Bereitstellung von Inhalten. Damit wurde zunächst einmal ermittelt, dass außerhalb des Stud.IP keine weiteren festen Angebote in den Ablauf der Weiterbildung integriert sind. Die Zufriedenheit mit dem Stud.IP als Lernplattform wurde dann in Frage 3 weiter ausgeführt. Bemerkenswert auch im Zusammenhang mit der Unterstützung der Online Angebote, berichteten die Teilnehmer des Kurses Hochbegabtenförderung auch häufig über das angebotene Modul zur „*Teamarbeit im Internet*“, was bei einem Teil der Teilnehmer auch dazu führte z. B. für ihre Intervisionsgruppe auf Google Drive/Dropbox zuzugreifen und

gruppenorientierte Unterstützung durch das Netz in Anspruch zu nehmen. Diese Anwendungen werden deutlich auch als Online Unterstützung wahrgenommen, aber nur von wenigen Teilnehmern genutzt. Des Weiteren ist Stud.IP zwar nicht immer als Plattform für den direkten Kontakt erwünscht, doch als Plattform zur Kontaktaufnahme weithin akzeptiert.

Bei Stellung der Frage 3 wird bei eigentlich allen Teilnehmern sofort der Bezug zum Stud.IP hergestellt. Hierbei lassen sich verschiedene Kategorien der Zufriedenheit feststellen. Nimmt man eine Klassifizierung vor, so finden sich drei Hauptkategorien: diejenigen, die mit dem Stud.IP zufrieden sind, diejenigen, die überhaupt nicht zufrieden sind und die Teilnehmern, die sich damit arrangiert haben, aber doch deutliche Kritikpunkte benennen können. Bei den Kritikpunkten lassen zwei Dimensionen trennen: zum einen die Inhalte, und zum anderen die Darstellung von Informationen im Stud.IP. Der Punkt mit der meisten Kritik ist dabei die Anordnung und Suche der Elemente innerhalb der Lernplattform, da diese häufig als unübersichtlich, auf jeden Fall als „*gewöhnungsbedürftig*“ (KATE22), empfunden wird. Die kritischen Anmerkungen zur Darstellung in Stud.IP sind in Tabelle 7.2 zusammengefasst.

**Tabelle 7.2: Benannte Kritikpunkte Stud.IP**

Kritikpunkte Stud.IP
- „bisschen benutzerunfreundlich“ (UTMA24)
- „die Übersichtlichkeit ist nicht so gut gelöst“ (SIGÜ17)
- „Manchmal ist es schwierig irgendwelche Sachen wiederzufinden, die man mal gesehen hat“ (URBE13)
- „da habe ich bisschen das Gefühl, dass es auch falsch einsortiert wird“ (UTMA24)
- „Das man das besser nach Datum findet. Nur die Sortierung nach Modulen sollte verbessert werden“ (URBE13)
- „da hat man ja keine Möglichkeit auszusortieren“ (SIGÜ17)
- „Stud.IP ist einfach nur unübersichtlich und zeitraubend“ (KANE30)

Trotz der Vielzahl von Kritiken am Stud.IP ist anzumerken, dass viele der Teilnehmer der Befragung dennoch angeben mit der Arbeit im Stud.IP zufrieden zu sein, was einer Dul-



dungsmentalität gleich kommt. Eine Begründung dafür liegt scheinbar in dem Fakt, dass überhaupt eine Bereitstellung der Materialien zeitnah erfolgt, was in anderen, vor allem eintägigen Weiterbildungen nicht üblich scheint. Häufig wird die Kritik am System erst auf Nachfrage bereitgestellt und gleichzeitig mit dem Kommentar versehen, dass man „*schlecht davon träumen [kann] was da alles möglich wäre*“ (MAOE02). Dennoch bleibt eine Unsicherheit im Umgang mit dem System, sowie ein erhöhter Einarbeitungsaufwand, den die Teilnehmer unterschiedlich akzeptieren. Eine aktive Unterstützung bei der Einarbeitung wurde auf jeden Fall positiv aufgenommen, denn „*Sehr hilfreich war die Stud.IP-Einführung, da man sonst nicht gewusst hätte, wie man damit umgehen soll*“ (INLU05). Hierzu gehört auch das im Zertifikatskurs Hochbegabtenförderung angebotene Modul „*Teamarbeit im Internet*“. Die quantitative Zusammenfassung in Kategorien zur Nutzerzufriedenheit mit Stud.IP findet sich in Tabelle 7.3.

**Tabelle 7.3: Kategorisierte Zufriedenheit mit Stud.IP**

Zufrieden	Zufrieden mit deutlichen Kritikpunkten	Nicht zufrieden
9	21	8

Im reinen Bezug auf die Inhalte werden diese meist als aktuell, vollständig und umfassend angesehen, aber „*es war ja auch mal die Idee, dass da mehr eingestellt werden sollte, auch von den Studierenden, das fehlt*“ (ERGÜ17). Es findet also hauptsächlich ein Austausch von den Dozenten zu den Studenten statt. Einige Teilnehmer äußerten auch den Wunsch nach tiefer gehenden Inhalten, was der Verstärkung der E-Learning Komponente entspräche, so wurden z.B. freiwillige Hausaufgaben zur Vertiefung oder der Austausch von geschriebenen Arbeiten benannt.

### 7.3 Fazit

Nimmt man die Informationskompetenz der Teilnehmer als Bezugsrahmen für eine Einteilung lassen sich drei Gruppen unterscheiden. Zum einen die Teilnehmer mit sehr geringer Kompetenzausprägung, die die Online-Unterstützung nicht annehmen, da sie damit überfordert sind. Diese machen nur einen geringen Anteil aus, sind aber gesondert zu betrachten, da für sie aus diesem Grund die Lehrmittelbereitstellung nur unzufriedenstellend funktioniert. Unter den verbleibenden Teilnehmern lässt sich feststellen, dass grundsätzlich alle in der Lage sind, sich ihre Informationen Online zu beschaffen, was zwar mit unterschiedlichen Aufwänden verbunden, aber durchgängig möglich ist. Hierbei sind vor allem die Teilnehmer zu bemerken, die keinen permanenten PC Arbeitsplatz haben, die im Rahmen dieser Befragung der Zertifi-

katskurse Gartentherapie und Hochbegabtenförderung einen hohen Anteil ausmachten, da diese ihre Kompetenzen rein privat erlangen und auch den Zeitaufwand dafür privat tragen. Ein weiterer Teil der Teilnehmer ist mit seinen Kompetenzen so weit fortgeschritten, dass sie diese auch aktiv einsetzen möchten um auch einen Austausch im Sinne des Web 2.0 voranzutreiben. Der Anteil dieser Teilnehmer ist aber zu gering um eine kritische Masse zu erreichen, die für einen erfolgreichen Betrieb im Sinne des „User generated Content“ notwendig ist. Dabei treten die alle Teilnehmer allgemein untereinander in Kontakt, doch tun sie dies zumeist bidirektional per E-Mail und nicht an die gesamte Gruppe gerichtet. Nimmt man diese Nutzertypen zusammen lässt sich die klassische Webnutzung, des Web Nutzers 1.0 erkennen. Der Einfluss sozialer Medien/ Netzwerke ist noch relativ gering insbesondere in Bezug auf die Komponente des „User Generated Content“ (O’reilly, 2007). Das Potential des Mediums zur Vernetzung und Kommunikation wird zwar erkannt und privat auch genutzt, aber der Übertrag in die Fachwelt ist bei den Teilnehmern noch nicht zu erkennen.

Für die Wahrnehmung der Online-Unterstützung gibt es keinen direkten Übertrag der Kompetenzgruppen, dennoch lassen sich für das Arbeitspaket 1.5 wertvolle Anhaltspunkte entnehmen. Die Zufriedenheit mit der Bereitstellung der Inhalte ist im Allgemeinen vorhanden. Ein großer Kritikpunkt ist aber die Benutzerunfreundlichkeit der aktuellen Unterstützung im Rahmen des Stud.IP, die sich vor allem in den unzureichenden Such- und Anzeigemechanismen manifestiert. Viele Teilnehmer geben zwar an, mit dem Stud.IP nach einer Eingewöhnungszeit umgehen zu können, doch ist dies sicherlich eine Barriere, die für eine ansprechende Unterstützung überwunden werden müsste. Des Weiteren wurde durch die Befragung ebenfalls noch einmal klar gestellt, dass es sich nicht um eine Unterstützung des Lernprozesses handelt, sondern lediglich um ein Lehrmanagementsystem, dass aber eine weitergehende Unterstützung wünschenswert sei. Dazu ist aber auch die Integration in den Lernprozess und die Module zu verstärken, um die Potenziale der Unterstützung außerhalb der Präsenzphasen zu aktivieren. Überträgt man die aktuelle Wahrnehmung in einen wahrgenommenen Nutzen, so ist dieser für die Teilnehmer vor allem darin begründet, dass es überhaupt eine Unterstützung gibt, die vor allem von der Qualität der Inhalte lebt und des Services um die Anwendung profitiert, aber selbst eher Barrieren aufwirft.

Für die Arbeit an der Online Unterstützung ergeben sich aus der Befragung verschiedene Ansatzpunkte zur umfangreicheren Unterstützung der Teilnehmer in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Da es besonders angemerkt wurde, ist bei der Konzeption der Unterstützung besonderer Augenmerk auf die Problematik der Suche und Anordnung/ Übersichtlichkeit im

Portal zu legen. Gleichzeitig zeigt die Befragung deutlich die Interdisziplinarität der Fragestellung des E-Learning auf. Soll eine echte E-Learning Plattform umgesetzt werden, so ist es notwendig, dass eine Integration mit dem Lehrbetrieb stattfindet, sodass es zu mehr Austausch und Ausnutzung der entsprechenden Möglichkeiten kommt. Ebenfalls ist eine kontinuierliche Zusammenarbeit über die Module hinweg anzustreben, die eine zusammenhängende Darstellung der Inhalte über die Plattform ermöglicht. Hier hat sicherlich die elektronische Unterstützung die Möglichkeit diesen Rahmen den Teilnehmern zu verdeutlichen, ist aber auf eine entsprechende Einbettung angewiesen. Des Weiteren zeigt die Befragung deutlich die Nutzergruppe auf, die aktuell nicht aus dem Kreis der „Digital Natives“ stammt, so wie es in den grundständigen Studiengängen der Fall ist. Entsprechend ist die Nutzergruppe hinsichtlich Benutzerfreundlichkeit besonders zu betrachten und auch im Rahmen einer Validierung der Online-Plattform gezielt mit einzubeziehen. Eine Veränderung dieser Benutzerfreundlichkeit sollte auch bedenken mehr Nutzer zu „aktivieren“, also eine aktive Teilnahme in Form von Beiträgen zu ermöglichen, aber auch einzufordern. Letzteres kann sicherlich auch wieder über die Integration mit dem Studienformat an sich in die Praxis umgesetzt werden.

Hier werden auch die Grenzen der durchgeführten Befragung deutlich, denn obwohl es sich um eine qualitative Befragung handelt, lässt sich feststellen, dass Aussagen über einen technischen Sachverhalt nur schwer generalisiert zu treffen und einfacher in der Nutzung der entsprechenden Anwendung über begleitende Beobachtungen (Schnell et.al., 2011) kombiniert z. B. mit der Methode des „Thinking Aloud“ zu gewinnen sind.

## **8 Die Wahrnehmung der universitären Weiterbildung und der Organisation der Universität aus Sicht nicht-traditioneller Studierender**

*Tina Breyer, Beatrice C. Büttner, Susann Krugmann & Friedemann W. Nerdinger*

### **8.1 Zielstellung und Vorgehen**

Für das Arbeitspaket KOSMOS 2.1: Organisationsentwicklung (OE) lag der Schwerpunkt der durchgeführten Teilnehmerbefragung auf der Wahrnehmung der Organisation der Universität durch die Lernenden. Nachdem die bisherigen Untersuchungen des Arbeitspakets OE eher auf die interne Struktur der Organisation fokussierten, um so die Grundlage für die nachhaltige und erfolgreiche Umsetzung eines LLL-Konzeptes an der Universität Rostock zu legen, sollte in der beschriebenen Studie untersucht werden, inwiefern die Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierende, also auch für die Endkonsumenten der Bildungsangebote, bereits spürbar geworden ist. So war es das Ziel der vorliegenden Studie, zu ermitteln, wie sich die Teilnehmer der ersten beiden, im Rahmen des KOSMOS-Projekts implementierten Studienformate an der Universität auch als nicht-traditionelle Zielgruppen und demnach untypische Studierende aufgenommen gefühlt haben und woran sie dies festmachen. Des Weiteren soll untersucht werden, welche Gründe für die Entscheidung für ein universitäres Weiterbildungsangebot ausschlaggebend waren und welche Merkmale der Organisation Universität sie im Vergleich zu anderen Weiterbildungsträgern wahrgenommen haben.

Die Eindrücke der Teilnehmer an den beiden ersten implementierten KOSMOS-Studienformaten können erste Anhaltspunkte liefern, inwieweit die Bemühungen bereits erfolgreich verlaufen sind, die Universität Rostock gegenüber nicht-traditionellen Studierenden zu öffnen. Antworten auf die genannten Fragen könnten weiterhin dabei helfen, die Organisation der angebotenen Kurse und auch zukünftiger Weiterbildungsangebote so weiterzuentwickeln, dass sich die anvisierten nichttraditionellen Studierenden auch tatsächlich angesprochen fühlen, Angebote im Sinne des lebenslangen Lernens nutzen und gegebenenfalls sogar weiterempfehlen.

Zur Erreichung der genannten Ziel wurden folgende Fragen in den gemeinsamen Leitfaden aufgenommen:

- *Haben Sie sich an der Universität Rostock gut aufgenommen gefühlt? Woran machen Sie das fest?*

- *Aus welchen Gründen haben Sie sich für eine universitäre Weiterbildung entschieden?*
- *Welche Besonderheiten sind Ihnen am Bildungsträger Universität Rostock (im Vergleich zu den anderen Weiterbildungen, die Sie schon besucht haben), aufgefallen?*

Da es sich bei den Teilnehmern um nicht-traditionelle Studierende und damit um eine sehr heterogene Personengruppe (Kerres, Schmidt & Wolff-Bendik, 2012) handelt, die dementsprechend unterschiedliche Erfahrungen und damit Sichtweisen besitzen, wurden die Antworten auf die Fragen nach einer anfänglichen Kategorisierung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) noch hinsichtlich einiger verfügbarer soziodemografischer Daten differenziert betrachtet.

Im Weiteren werden die Ergebnisse dieser Analysen betrachtet, wobei zunächst die Frage nach den Erwartungen an den Weiterbildungsanbieter Universität bzw. eine wissenschaftliche Weiterbildung durch die nicht-traditionellen Studierenden geklärt wird. Im Anschluss erfolgt die Betrachtung der während der Weiterbildung tatsächlich wahrgenommenen Besonderheiten der Universität als Weiterbildungsträger sowie ihrer wahrgenommenen Offenheit gegenüber den Teilnehmern der untersuchten Zertifikatskurse sowie eine hinsichtlich der Kruse sowie einiger soziodemografischer Faktoren differenzierte Analyse dieser Fragen.

## **8.2 Ergebnisse**

### **8.2.1 Gründe für die Entscheidung zu einer universitären Weiterbildung - Erwartungen der nicht-traditionellen Studierenden an die wissenschaftliche Weiterbildung**

In Bezug auf die Gründe, warum sich die Teilnehmer<sup>7</sup> für eine universitäre und damit wissenschaftliche Weiterbildung entschieden hätten, wurden insgesamt 61 Codiereinheiten identifiziert, die hierüber Aufschluss gaben. Diese wurden insgesamt fünf Kategorien zugeordnet, die in Tabelle 8.1 dargestellt sind.

Die Kategorie *Keine Präferenz für die Universität* beinhaltete 31 Aussagen, deren Inhalt darauf hindeutet, dass es für die Befragten nicht entscheidungsrelevant war, dass der Weiterbildungsträger eine Universität war. Vielmehr waren für die Befragten die jeweiligen Themen-

---

<sup>7</sup> Zu besseren Verständlichkeit und um die Anonymität der Befragten zu bewahren, wird im Weiteren lediglich die männliche Form verwendet. Bei Aussagen über die Gesamtheit der Teilnehmenden werden selbstverständlich beide Geschlechter gemeint. Bei der Aufbereitung der Interviewausschnitte kann es sich sowohl um einen Mann als auch um eine Frau handeln. Der Genderaspekt spielt in der vorliegenden Untersuchung keine Rolle, weshalb auf eine Differenzierung verzichtet wird.

gebiete (17 Aussagen) ausschlaggebend sowie der Umstand, dass diese nur von der Universität Rostock als Weiterbildung angeboten wurden (11 Aussagen). So gab ein Teilnehmer an:

*„Und das hat eigentlich nichts mit Uni zu tun, sondern einfach damit, dass es um die Problematik „Begabtenförderung“ geht; und ich gefunden habe: das müsste ich mal machen, weil das Problem haben die schon seit vielen Jahren, und da komme ich nicht weiter. Also wäre es jetzt woanders angeboten worden, hätte ich es vielleicht auch woanders gemacht.“ (CHRO25).*

In der Aussage wird deutlich, dass das konkrete Weiterbildungsangebot durch keinen anderen Träger angeboten wird. Auch folgende Aussagen können der Kategorie „Keine Präferenz für die Universität“ zugeordnet werden:

*„Ja, weil dieser Kurs Gartentherapie [...] der wird ja auch nirgendwo weiter durchgeführt.“ (ELRO 15)*

und

*„Weil meine Kollegin mich auf diese Fortbildung aufmerksam gemacht hat. Also das hat eher nichts damit zu tun, dass die von Uni ausgerichtet wird. Es gab zu diesem Zeitpunkt keine andere.“ (MAOE02).*

**Tabelle 8.1: Beschreibung und Häufigkeiten der Kategorien für die Gründe der Entscheidung für eine universitäre Weiterbildung.**

Bezeichnung	Beschreibung	Anzahl der Nennungen
Keine Präferenz für die Universität	Beinhaltet Nennungen, die explizit sagen, dass es unerheblich war, dass es sich beim Weiterbildungsträger um eine Universität handelte, dass die Entscheidung auf Grund des Themas gefällt wurde und dieses Thema an keinem anderen Ort angeboten wurde.	31
Wissenschaftlichkeit und Qualität	Umfasst Aussagen, die den Bezug der Weiterbildungsinhalt zu aktueller Forschung sowie die Qualität der Lehre an einer Universität hervorheben	12
Gutes Image des Abschlusses	Die höhere Bedeutung eines universitären Zertifikates gegenüber Zertifikaten von anderen Anbietern wird angesprochen.	7
Ort der Weiterbildung	Als Grund wurde angegeben, dass die Weiterbildung in Rostock stattfand.	5
Sonstiges	Umfasst Aussagen, die nur von wenigen oder Einzelpersonen getroffen wurden. Gute Erfahrungen mit der Universität, Kosten der Weiterbildung, Zeitraum der Weiterbildung.	6

Die beschriebene Kategorie stellt in dem Sinne kein bewusstes Entscheidungskriterium dar, obwohl die gestellte Frage genau darauf abgezielt hatte. Vielmehr deutet die Einordnung einer Antwort in diese Kategorie darauf hin, dass sich die Befragten eben nicht willentlich zu einer universitären Weiterbildung entschlossen, sondern sie aufgrund äußerer Umstände teilnahmen.

In die Kategorie *Wissenschaftlichkeit und Qualität* fielen insgesamt 12 Aussagen. In diesen spiegelte sich wider, dass die Entscheidung für eine universitäre Weiterbildung bewusst getroffen wurde, weil sich die Teilnehmer von einer universitären Weiterbildung einen aktuellen Wissenschafts- und Forschungsbezugs der Inhalte, ein höheres Niveau und eine höhere Qualität erwarteten. Dies wird deutlich in Aussagen wie:

*„Aufgrund des Wissens, also der wissenschaftlichen Grundlage [...]also ich brauche immer eine wissenschaftliche Grundlage für das, was man lernt. Deshalb war – die Uni arbeitet wissenschaftlich – entsprechend, war die Uni für mich natürlich auch interessant für eine Weiterbildung“ (HERO12)*

und

*„Weil ich mir erhofft habe, dass das über die Universität qualitativ eine hochwertigere Fortbildung ist.“ (HAHA02).*

Erstaunlicherweise wurden Wissenschaftlichkeit und Qualität auch von drei Befragten als Gründe für ihre Entscheidung zur Weiterbildungsteilnahme angeführt, die zuvor betont hatten, dass das Auftreten der Universität als Weiterbildungsanbieter keinen Einfluss auf ihre Entscheidung für eine Weiterbildungsteilnahme hatte. Dies könnte dafür sprechen, dass die Befragten doch in gewissem Maße ein bestimmtes Image von wissenschaftlicher Weiterbildung besitzen, wenngleich dies erst bei genauerem Überlegen als Legitimationsgrund für die Weiterbildung an einer Universität eine Rolle spielt.

Das gute Image des Abschlusses wurde von sieben Personen als Grund für die Entscheidung für eine universitäre Weiterbildung genannt. Aussagen wie:

*„Weil ich denke und hoffe, dass die später besser anerkannt wird. [...]Also dass es auch anerkannt wird (...). Manche andere Weiterbildungen werden ja auch von anderen Anbietern gemacht und auf dem freien Berufsmarkt wird das eben nicht anerkannt, weil es ja eben nur ein XY war“ (UTMA24),*

*„Das hat natürlich einen gewissen Stellenwert schon, die Universitätsausbildung. Das hört sich schon nicht schlecht an [...].“ (ANEW13)*

sowie

*„Naja, erst einmal die Anerkennung ist ganz wichtig. Dass man später etwas in der Hand hat, was einen auch weiterbringt“ (XXXX05\_mH).*

Von fünf Personen wurde der Weiterbildungsort Rostock als Entscheidungskriterium angeführt.

*„Es war in der Stadt Rostock. Das war für mich ausschlaggebend. Ich wäre nicht woanders hingefahren, das wäre beruflich gar nicht möglich gewesen.“ (KARO17)*

oder

*„Ich habe mich jetzt letztendlich für diese Weiterbildung entschieden, weil sie in der Nähe, oder sagen wir mal so, über eineinhalb Stunden Fahrt von zu Hause war, weil das mit das wichtigste war, wo eben halt dieser Kurs angeboten wurde. Wenn der weiter weg gewesen wäre, hätte ich das nicht gemacht.“ (PEST10)*

sind Beispielaussagen dieser Kategorie.

Schließlich wurde für die übrigen Antworten, die nur von sehr wenigen Befragten genannt wurden oder bei denen es sich sogar um Einzelnennungen handelte, eine Kategorie für *Sonstiges* gebildet. Aussagen, die hier einsortiert wurden, bezogen sich auf gute Erfahrungen mit Universitäten, darauf, dass für die Weiterbildung an sich keine Kosten anfallen und auf die zeitliche Anlage der Weiterbildung.

### **8.2.2 Wahrgenommene Besonderheiten der Universität**

In der zweiten relevanten Interviewfrage ging es darum, welche Besonderheiten der Institution Universität durch die Teilnehmer wahrgenommen werden. Ziel dieser Frage war es, ein möglichst konkretes Bild der Universität bzw. der Weiterbildung an der Universität aus der Perspektive der Teilnehmenden zu ermitteln. Einige der identifizierten Antwortkategorien ähneln den Kategorien der Frage nach den Gründen für die universitäre Weiterbildung. Bei den im Folgenden beschriebenen Kategorien ist zu beachten, dass sich in den Aussagen sowohl positive als auch negative Stimmen zum jeweiligen Thema finden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass anders als in den erhobenen Erwartungen in 0, die Beschreibungen nicht mehr auf bloßen Erwartungen fußen, sondern von den tatsächlichen Erfahrungen im jeweiligen Weiterbildungskurs ausgehen. Zunächst soll aber auf die grundsätzlich ermittelten Kategorien eingegangen werden (siehe Tabelle 8.2).

Ähnlich wie bei der Frage nach den Gründen der Entscheidung für eine universitäre Weiterbildung, beinhaltete ein Teil der Antworten auf die Frage nach den wahrgenommenen Besonderheiten der Universität bzw. der dort angebotenen Weiterbildungen Aussagen zur *Wissen-*



*schaftlichkeit und Qualität* der Weiterbildungen beim Träger Universität. Insgesamt 22 Statements wurden dieser Kategorie zugeordnet. Die Befragten gaben an:

*„[...] das Niveau ist in er Universität doch um einiges höher als bei anderen Weiterbildungsträgern“ (BRTE18).*

Derselbe Interviewte äußerte zudem:

*„Der einzige Riesenunterschied ist halt, dass es wissenschaftlicher ist an der Universität. [...] Grundlagen, über die man spricht, sind einfach wissenschaftlich fundiert und das lässt bei manchen Weiterbildungen da etwas zu wünschen übrig, wenn man da etwas weiter und tiefer nachfragt.“ (BRTE18).*

**Tabelle 8.2: Beschreibung und Häufigkeiten der Kategorien zu den wahrgenommenen Besonderheiten der Organisation Universität.**

Bezeichnung	Beschreibung	Anzahl der Nennungen
Anlage des Studiums	Beinhaltet Aussagen zu organisatorischen Besonderheiten der universitären Weiterbildung.	31
Wissenschaftlichkeit und Qualität	Beinhaltet Aussagen, dahingehend, dass die Weiterbildung ein hohes Niveau und eine hohe Qualität aufweist. Sie wird als tiefgründig und wissenschaftlich fundiert wahrgenommen. Außerdem besitzt sie einen starken Theoriebezug.	22
Praxisorientierung	Beinhaltet Aussagen Anwendbarkeit des erworbenen Wissens z.B. bei der Arbeit.	7
Aufwand und Nutzen des Abschlusses	Beinhaltet Aussagen über die Wertigkeit des erworbenen Abschlusses und/oder die Verhältnismäßigkeit zwischen dem entstehenden Aufwand bei der Erlangung des Abschlusses und dessen Wert.	7
Sonstiges	Umfasst unterschiedliche Aussagen z.B. zur Offenheit der Weiterbildung gegenüber nicht-traditionellen Studierenden, zu den universitären Einrichtungen und die Betreuung der Lernenden.	12

Ein anderer Teilnehmer sagte:

*„Naja, ich denke vom Niveau und der Qualität, das ist ja schon ein großer Unterschied. [...] Man merkt schon, es ist ein ganz anderer Anspruch, auch alleine schon die Vermittlung, ist ganz anders.“ (KATE22).*

Sieben Aussagen wurden der Kategorie *Praxisorientierung* zugeordnet. Diese bezogen sich auf den Bezug der Weiterbildungsinhalte zu konkreten Arbeitsfeldern und die Anwendbarkeit

des Gelernten. So wurde gesagt: *„Ich bin mit den Dozenten sehr zufrieden, weil sie den Praxisbezug bringen.“* (ANEW13) und *„dass es einen unheimlich hohen Praxisbezug hat von Anfang an,“* (ELHA13). In der Kategorie Praxisorientierung gab es sowohl positive als auch negative Stimmen, worauf im Abschnitt 0 näher eingegangen werden soll.

Die Kategorie *Anlage des Studiums*, auf die die meisten (32) Äußerungen fielen, bezieht sich auf Aussagen, in denen die organisatorischen Besonderheiten der Weiterbildungskurse an der Universität angesprochen werden. Hierbei wurden die bestehende Anwesenheitspflicht bei Präsenzveranstaltungen, die Betreuung durch unterschiedliche Professoren, die zeitliche Anlage der Weiterbildung, die verwendeten Lernformen, die Modulstruktur und die Art der Prüfungsleistungen angesprochen. Beispielaussagen in dieser Kategorie lauten, bspw. im Hinblick auf die Anwesenheitspflicht bei den Präsenzveranstaltungen (Prüfungsvorleistung):

*„Ja, also, die Anwesenheit an sich, die man da sein muss, war bei anderen Bildungsträgern großzügiger. Wenn man bei der Uni nicht da gewesen ist aus Krankheitsgründen oder Urlaub, muss man quasi eine Hausarbeit machen und dann noch mal eine Hausarbeit, also quasi zwei Hausarbeiten“* (INRO17).

Ein anderer Befragter ergänzt:

*„Man fühlt sich wie der kleine Student. Der sind wir aber nicht. Ich nehme eine Dienstleistung in Anspruch, dafür soll ich später vielleicht auch noch bezahlen. Die Uni muss sich da auch umstellen, dass sie eine andere Zielgruppe bekommen. Und es eine Dienstleistung ist.“* (KANE30).

Unabhängig davon ging es um die Besonderheit, dass es sich bei den Unterrichtenden um hochqualifizierte Personen z. B. mit akademischen Titeln handelte:

*„Wenn man einen Professor als Dozenten hat. Das hat man in anderen Fortbildungen vielleicht nicht“* (MAEO02).

In der Kategorie *Aufwand und Nutzen* des Abschlusses wurden sieben Aussagen zusammengefasst, die sich auf den erforderlichen Einsatz zur Erlangung des Weiterbildungszertifikates sowie auf das Zertifikat und dessen Ansehen beziehen. So wurden beispielsweise die Aussagen:

*„Man kriegt ja ein Zertifikat. Ich denke mal, das ist schon ein bisschen hochwertiger. Habe ich jetzt so den Eindruck“* (ELRO15)

oder

*„Wozu braucht man denn jetzt diese großen Klausuren oder Hausarbeiten [...], da fragen uns dann hinterher was haben wir dadurch für einen Abschluss?[...] Bei den gan-*

*zen anderen klar hat man hinterher auch ein Zertifikat [...] und bin dann auch Entspannungstherapeutin ohne eine Klausur geschrieben zu haben. Also so ein Zertifikat kann einem ja jeder ausstellen. Das ist halt nur etwas anderes, wenn der Uni-Stempel darunter ist“ (HATE04).*

In der Kategorie *Sonstiges* (12 Aussagen) finden sich Aussagen, die weitere, aber weniger häufig angesprochene Aspekte enthalten. So wurde bspw. die Offenheit der Weiterbildung für eine sehr heterogene Zielgruppe genannt, die vorhandenen universitären Einrichtungen und Gebäude als universitäre Besonderheit genannt oder die Unterstützung der Lernenden durch bestimmte Ansprechpartner erwähnt.

### **8.2.3 Die Wahrnehmung der Offenheit der Universität**

Die Frage, inwiefern und warum sich die Befragten in der Universität gut aufgenommen gefühlt haben, zielte darauf ab, Anhaltspunkte dafür zu ermitteln, worauf in zukünftigen Weiterbildungen wieder oder zusätzlich geachtet werden könnte, damit sich die nicht-traditionellen Studierenden möglichst willkommen fühlen und eventuell zusätzliche Weiterbildungsangebote in Anspruch nehmen oder die Weiterbildungen an der Universität weiterempfehlen. 35 der 36 Befragten beantworteten die Frage, ob sie sich an der Universität willkommen gefühlt haben, mit „Ja“. Lediglich ein Teilnehmer entgegnete ein „Jein“. Als Begründung führte der Befragte anfängliche Schwierigkeiten an, sich in der Weiterbildung zurechtzufinden<sup>8</sup> (XXXX03), die er auf seine Nicht-Teilnahme an der Auftaktveranstaltung zurückzuführen konnte.

Bei der Auswertung der übrigen Begründungen für diese erste Antwort wurden die insgesamt 65 Aussagen fünf Kategorien zugeordnet.

---

<sup>8</sup> Diese Begründung wurde in der weiteren Betrachtung in die Kategorie *Sonstiges* eingeordnet.

**Tabelle 8.3: Beschreibung und Häufigkeiten der Kategorien zur wahrgenommenen Offenheit der Universität.**

Bezeichnung	Beschreibung	Anzahl der Nennungen
Studienteam und Dozenten	Beinhaltet Aussagen über die freundliche, hilfsbereite und offene Betreuung durch das Studienteam und die Dozenten.	29
Auftaktveranstaltung	Enthält Aussagen zur Auftaktveranstaltung der jeweiligen Weiterbildung und zu weiteren Einführungsseminaren.	18
Organisation	Bezieht sich auf Aussagen, zur generellen Organisation der Weiterbildungen durch die Veranstalter sowie auf praktische Unterstützungsangebote im Rahmen der Organisation.	10
Offenheit der Hochschule	Beinhaltet Aussagen darüber, inwiefern sich die Befragten, als Studierende der Universität Rostock fühlen.	5
Sonstiges	Umfasst Aussagen zur Atmosphäre der Universität und persönliche Gründe für das nicht Willkommen-Fühlen.	3

In der ersten Kategorie wurden all jene Aussagen gebündelt, die sich auf die Betreuung der Lernenden in erster Linie durch das jeweilige Studienteam<sup>9</sup>, aber auch auf die eingesetzten Dozenten beziehen. Alle Befragten, deren Aussagen in die Kategorie *Studienteam und Dozenten* einsortiert wurden, äußerten sich positiv. Typische Aussagen lauteten:

*„Einfach an der Herzlichkeit und der offenen Art und Weise unseres Studienteams und der Dozenten. Die sind gleich auf uns zugegangen und haben uns angesprochen, das war sehr angenehm, das hat mir sehr gut gefallen.“ (ANEW13)*

oder

*„Einfach auch durch die Freundlichkeit von allen, die das organisieren und durch die Dozenten.“ (ELHA13).*

Neben der Freundlichkeit und Offenheit wurden auch immer wieder die Hilfsbereitschaft und das Interesse an den Studierenden angesprochen.

<sup>9</sup> Der Begriff Studienteam bezieht sich auf die Universitätsmitarbeiter, die die Weiterbildungskurse rein organisatorisch begleiten und sowohl bei der Anmeldung als auch im Verlauf der Weiterbildung als ständiger, modulübergreifender Ansprechpartner für die Teilnehmenden zur Verfügung stehen. Bei Mitgliedern des Studienteams handelt es sich üblicherweise nicht um Personen, die in den untersuchten Weiterbildungen als Dozenten eingesetzt werden.

Die Kategorie *Auftaktveranstaltung* beinhaltet alle Aussagen, die sich auf die erste gemeinsame Präsenz der Lernenden an der Universität Rostock bezogen. In dieser Kategorie wurde bspw. gesagt:

*„Es hat ja dann auch aus jedem Bereich jemand gesprochen, sodass man eben auch gleich wusste, was kommt auf einen zu [...] Man wurde dann auch richtig aufgeklärt, was man zu erwarten hat.“ (ELRO15)*

und

*„Erst einmal war das eine sehr gute Eröffnungssequenz. Das Studienteam hatte sich Gedanken gemacht, wie man die Teilnehmer auch nett aufnimmt, wie man eine Begegnungsstätte schafft, wo gar nicht großes Schweigen auftritt, sondern alle locker und zwanglos gleich miteinander ins Gespräch kommen, sowohl das Studienteam als auch der Professor haben das in einer sehr angenehmen Art und Weise gemacht und haben dort auch bei vielen Teilnehmern gut Hemmung abgebaut und Ängste.“ (JODA30).*

Zehn Antworten auf die Frage nach dem Sich-Willkommen- bzw. Gut-Aufgenommen-Fühlen wurden unter der Kategorie *Organisation* subsumiert. Die Aussagen bezogen sich auf Unterstützungsangebote, die die Lernenden in Anspruch nehmen konnten oder sie äußerten sich allgemein sehr positiv über die Planung und Organisation der Weiterbildungen. Typische Begründungen für das Sich-Willkommen Fühlen lauteten:

*„Es wurde alles ausgedehnt an der Uni. Also da ist uns das große Plakat gezeigt [worden], sozusagen. Und dass man auch schon, wenn man reinkommt, wusste: ja, o.k., das ist jetzt ja auch Thema und ich muss nicht einfach jetzt hier selber suchen.“ (BIRO18)*

oder auch

*„Also ja ich fühle mich gut aufgehoben und aufgenommen und ich mache das eigentlich an den ersten Tagen dran fest. Von der ersten Auftaktveranstaltung an ist wirklich alles super gut organisiert.“ (REEI15).*

Die letzte spezifische Kategorie *Offenheit der Hochschule* beinhaltete Aussagen, in denen deutlich wird, dass sich die Lernenden an der Universität gut integriert fühlen.

*„Und vor allem das man alles nutzen kann dort. Man kann jetzt die Bibliothek nutzen, man könne die Mensa nutzen. Im Prinzip alles, was jeder andere dort auch nutzt.“ (ELHA13);*

*„Und das ist irgendwie so toll gewesen, wieder zur Uni zu gehen und quasi wieder Student zu sein. [...] Und irgendwie war dieses Gefühl Uni auch toll.“ (ELRO15)*

oder

*„Ich finde es einfach schön, dass die Uni hier als Bildungsträger infrage kommt, [...] dass man das Wissen auch weitergibt an Leute, die nicht mehr Studenten sind in dem Sinne. Das finde ich sehr schön, dass man sich da ein bisschen öffnet und auch den anderen, die schon im Berufsleben sind, die Chance gibt, daran teilhaben zu können.“ (ERGÜ17).*

Allerdings gab es unter den insgesamt fünf Aussagen dieser Kategorie auch eine kritische Stimme. So wurde berichtet, dass kaum Kontakt zu den übrigen Studierenden bestünde:

*„Mit der Uni hat man ja gar nicht, also habe ich das Gefühl, ja gar nicht so viel zu tun. Wir sind ja in unserer Gruppe. Und über diesen Tellerrand voraus kriegt man ja eigentlich gar nicht so viel mit. Die Studenten sind meistens nicht da, wenn wir da sind oder gehen dann nach Hause“ (xxxx05\_mH).*

Schließlich umfasste die Kategorie *Sonstiges* zwei Äußerungen zur typischen Atmosphäre an der Universität, z. B.

*„Wenn man dort in die Ulmenstraße einbiegt, dann ist das immer schon so... ach Backstein... das ist immer schon so, so schön. Doch ich muss sagen ich freue mich auch jedes Mal. Das ist alles in Ordnung.“ (HATE04)*

sowie eine Aussage zu persönlichen Anlaufschwierigkeiten.

#### **8.2.4 Differenzierung des Feedbacks nach Kursen und ausgewählten soziodemografischen Charakteristika**

Nachdem die durch die Teilnehmerbefragung identifizierten Kategorien beschrieben wurden, sollen im Weiteren Vergleiche zwischen verschiedenen Teilgruppenkonstellationen angestellt werden, um dadurch Erkenntnisse zu erlangen, wie die Universität und die von ihr angebotene wissenschaftliche Weiterbildung von verschiedenen Personenkreisen wahrgenommen wird. Als Differenzierungskriterien werden hierzu der jeweils besuchte Weiterbildungskurs sowie ausgewählte soziodemografische Merkmale verwendet, da sich aus der separaten Betrachtung der Kurse Gartentherapie und Hochbegabtenförderung für den jeweiligen Kurs und aus der differenzierten Analyse der im Folgenden näher beleuchteten Bildungshintergründe (Art des Schulabschlusses, ggf. abgeschlossene Berufsausbildung und ggf. akademischer Abschluss), die für die Zielgruppe der im KOSMOS-Projekt betrachteten nicht-traditionellen Studierenden charakteristisch sind, konkrete Handlungsempfehlungen ableiten lassen. Die weitere Gliederung des Abschnitts folgt dabei, wie zuvor auch, wieder der Einteilung nach gestellten Fragen im Interview.

### 8.2.4.1 Gründe für die universitäre Weiterbildung

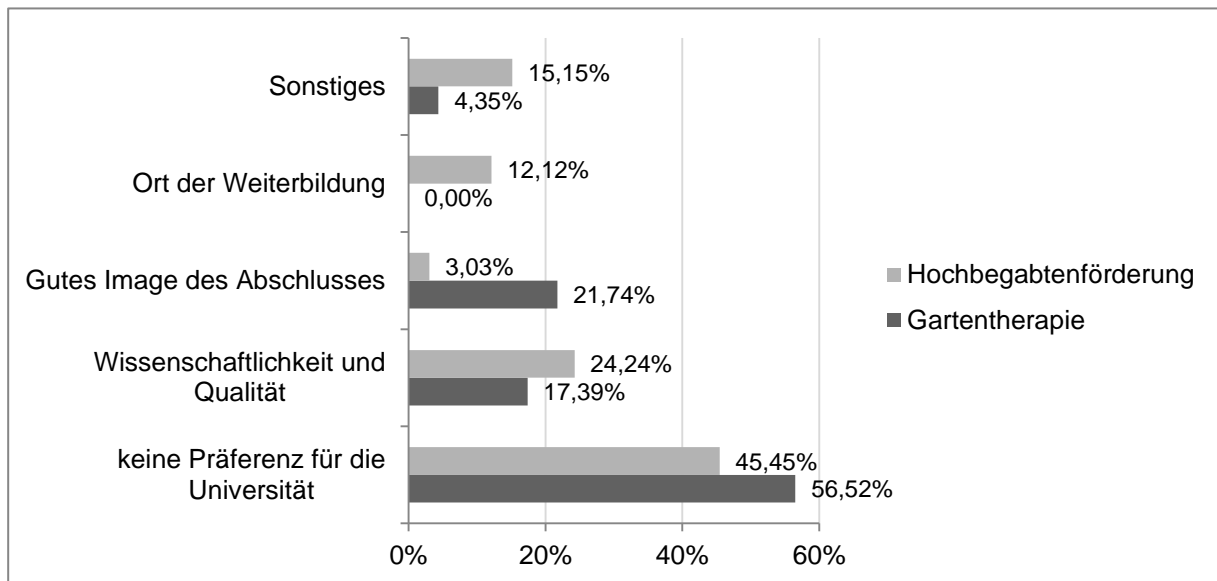


Abbildung 8.1: Gründe für die universitäre Weiterbildung differenziert nach Kursen.

Zunächst sollen die Gründe für die universitäre Weiterbildung differenziert nach den beiden angebotenen Kursen Gartentherapie und Hochbegabtenförderung betrachtet werden (siehe hierzu Abbildung 8.1<sup>10</sup>).

Es wird deutlich, dass in beiden Kursen keine eindeutige Präferenz darauf lag, an einer universitären Weiterbildung teilzunehmen. So wurden insgesamt rund 57 % aller Antworten der Gartentherapie-Teilnehmer auf die Frage nach den Gründen für eine universitäre Weiterbildung in die Kategorie *keine Präferenz für eine Universität* eingeordnet. Im Kurs Hochbegabtenförderung lag dieser Anteil mit ca. 45 % zwar etwas darunter, stellte aber auch für diese Gruppe die Hauptantwort dar. Zu einem großen Teil handelte es sich bei der Entscheidung zur Teilnahme am jeweiligen Kurs demnach weniger um eine bewusste Entscheidung für die Universität als Anbieter, sondern vielmehr um die äußeren Rahmenbedingungen, die zu einer Anmeldung zum jeweiligen Kurs führten. Hierbei war nach Aussage der Befragten vor allem das Kursthema ausschlaggebend. Des Weiteren fällt auf, dass die *Wissenschaftlichkeit und Qualität* einer universitären Weiterbildung für die Teilnehmer der Hochbegabtenförderung mit ca. 24 % den am zweithäufigsten genannten Grund darstellen. Hierin unterscheidet sich die Gruppe von den Teilnehmern der Gartentherapie, für die *das gute Image des Abschlusses* am zweitwichtigsten ist. Dies könnte damit zu erklären sein, dass es sich gerade bei der Gar-

<sup>10</sup> Dargestellt sind die prozentualen Anteile der Aussagen, die einer Kategorie zugeordnet wurden in Relation zur Gesamtanzahl von Aussagen, die von einer Gruppe getroffen wurden. Die Darstellungsweise wird in den weiteren Abbildungen fortgeführt.

tentherapie, um einen neuartigen und daher bisher vielleicht weniger anerkannten Therapieansatz handelt (für einen Überblick zu diesem Kurs und seiner Akzeptanz bei unterschiedlichen Stakeholdern siehe Maaß, Büttner & Nerdinger, 2013), bei dem ein Zertifikat eines anerkannten Anbieters dringender zur Legitimation benötigt wird als bei Themen, die sich bereits in der Weiterbildung etabliert haben und auch von weiteren Bildungsträgern angeboten werden, wie es etwa beim Thema Hochbegabtenförderung der Fall ist. Hierfür spräche auch, dass lediglich von den Befragten der Hochbegabtenförderung der Weiterbildungsort Rostock als Grund für eine Entscheidung zur Kursteilnahme genannt wurde. So konnte eventuell zwischen verschiedenen Anbietern gewählt werden, wobei die Erreichbarkeit zu einem relevanten Kriterium wurde.

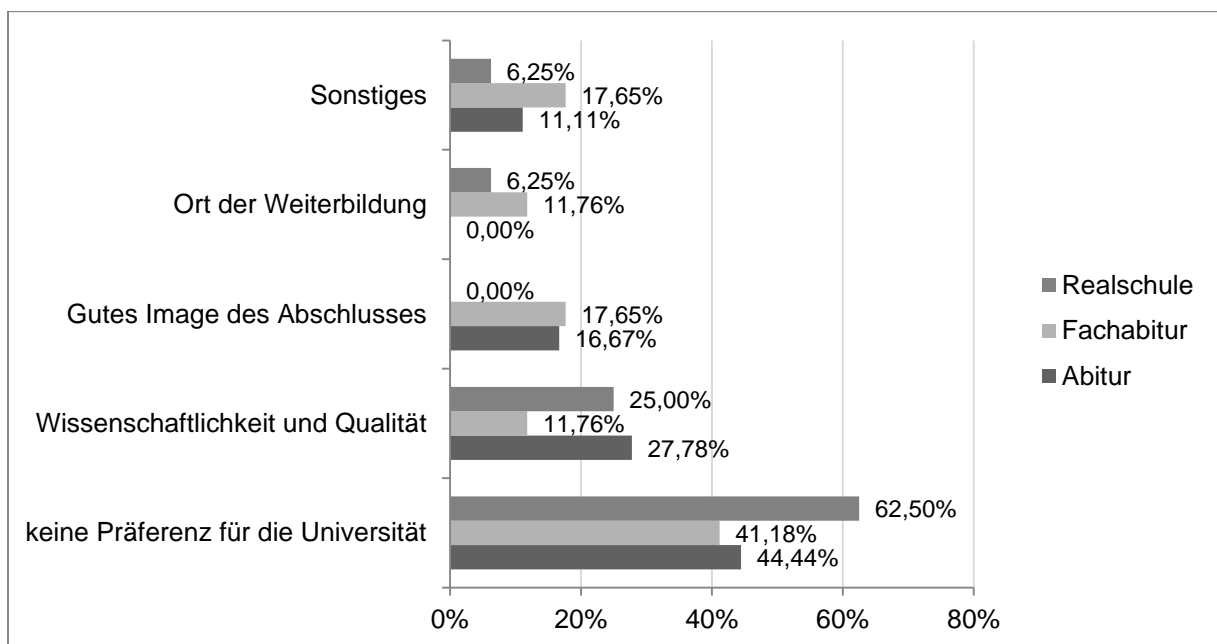


Abbildung 8.2: Gründe für die Weiterbildung differenziert nach dem Schulabschluss.

Auch bei einer Differenzierung der Antworten nach dem Schulabschluss der Befragten (Abitur, Fachabitur, Realschulabschluss; siehe hierzu Abbildung 8.2) kristallisiert sich die Kategorie *keine Präferenz für die Universität* als Hauptantwort für alle drei Gruppen heraus, wobei fast zwei Drittel aller Antworten von Personen mit Realschulabschluss in diese Kategorie eingruppiert wurden. Bei den beiden anderen Gruppen (mit Abitur bzw. mit Fachabitur) fällt die Ausprägung mit 44 % bzw. 41 % der Aussagen etwas geringer aus. Die *Wissenschaftlichkeit und Qualität* der Weiterbildung als weitere Kategorie stellt für die Personen mit Abitur und jene mit Realschulabschluss den zweitbedeutendsten Grund dar, nicht aber für die Personen mit Fachabitur, bei denen *das gute Image des Abschlusses* den zweitwichtigsten Grund darstellt. Letzteres scheint aber auch für die Personen mit Abitur von Bedeutung zu sein, de-



ren Anteil an dieser Kategorie mit 16,67 % nahezu ebenso hoch ist wie der der Fachabiturienten (17,65 %). Für die Personen mit Realschulabschluss hingegen scheint das Ansehen des Abschlusses nicht von Bedeutung zu sein. Aus dieser Gruppe findet sich keine Aussage, das in diese Kategorie eingeordnet werden konnte.

Schließlich scheint es nur für die Teilnehmer mit Fachabitur und Realschulabschluss von Bedeutung gewesen zu sein, dass die Weiterbildung in Rostock stattfand. Aussagen von Abiturienten, die in die Kategorie *Ort der Weiterbildung* eingeordnet werden konnten, lagen nicht vor.

Im Hinblick auf das Vorhandensein einer abgeschlossenen Berufsausbildung bzw. eines akademischen Abschlusses (siehe hierzu Abbildung 8.3 und Abbildung 8.4) ergaben sich ebenfalls kleinere Unterschiede zwischen den Personen mit und ohne den jeweiligen Abschluss. Wie aus beiden Abbildungen hervorgeht, bildet wieder die Kategorie *keine Präferenz für die Universität* die Hauptantwort, wobei jeweils der Anteil der Aussagen derjenigen Personen ohne Abschluss in dieser Kategorie höher ist. Da sich dementsprechend die Antworten der Personen mit den jeweiligen Abschlüssen auf die anderen Kategorien, die eher bewusste Entscheidungskriterien darstellen verteilen, deutet sich an, dass die Gruppen eventuell eine etwas dezidiere Vorstellung davon haben, was sie von einer universitären Weiterbildung zu erwarten haben, was bei den Personen ohne Abschluss weniger der Fall zu sein scheint.

Sowohl für Personen mit als auch ohne abgeschlossene Berufsausbildung zeigt sich die *Wissenschaftlichkeit und Qualität* als die zweithäufigste Kategorie dar. Dieser Ruf scheint der Universität vorauszuweichen und unabhängig vom Schul- oder akademischen Abschluss bei den sich Weiterbildenden angekommen zu sein. Bei den Personen ohne Berufsausbildung sieht es aber auch noch zusätzlich so aus, als ob das *Image* eines universitären Abschlusses von Bedeutung ist, was in der Gruppe ohne Berufsausbildung offensichtlich keine Rolle spielt. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass überhaupt ein Abschluss erzielt wird, unabhängig davon, welchen Ruf dieser genießt. Den Personen ohne Abschluss scheint es darüber hinaus eher auf den Standort Rostock als *Ort der Weiterbildung*, anzukommen, der als gut erreichbar beschrieben wurde, was auf eine eingeschränktere Mobilität dieser Teilgruppe im Vergleich zu den übrigen Gruppen hinweisen könnte.

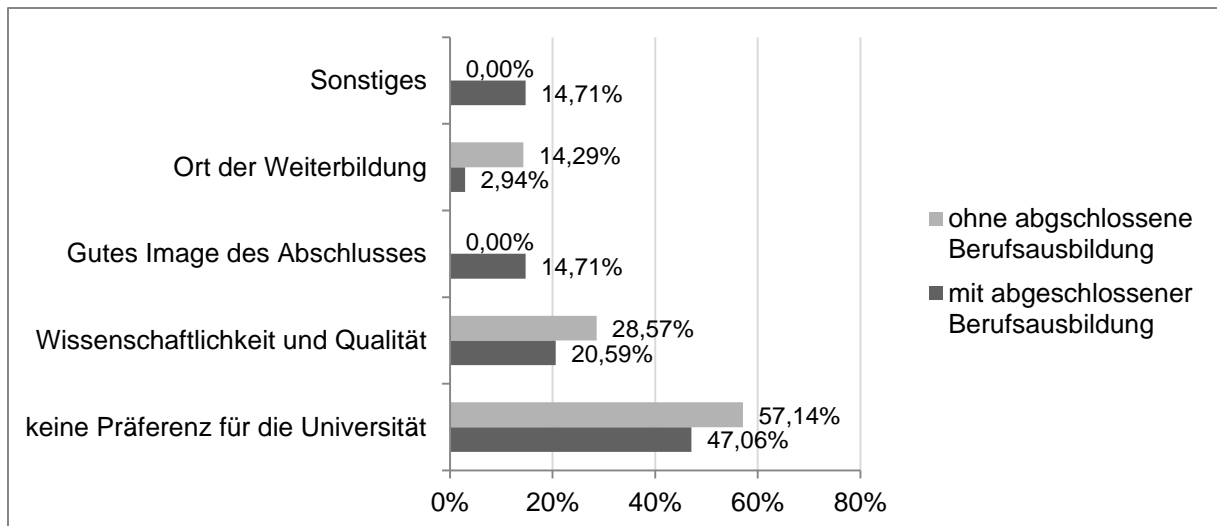


Abbildung 8.3: Gründe für die Weiterbildung nach abgeschlossener Berufsausbildung.

Bei einer Differenzierung nach akademischem Abschluss zeigt sich ein ähnliches Bild. Es wird deutlich, dass sowohl Personen mit als auch ohne akademischen Abschluss einen ähnlich hohen Wert auf die *Wissenschaftlichkeit und Qualität* legen. Das *gute Image des Abschlusses* scheint zwar eher für die Personen, die schon Erfahrung mit einem akademischen Abschluss gemacht haben, von Bedeutung zu sein aber auch Personen ohne Abschluss gaben Antworten, die in diese Kategorie einsortiert wurden. Der *Ort der Weiterbildung* scheint innerhalb der Differenzierung nach akademischem Abschluss eine eher untergeordnete Rolle zu spielen.

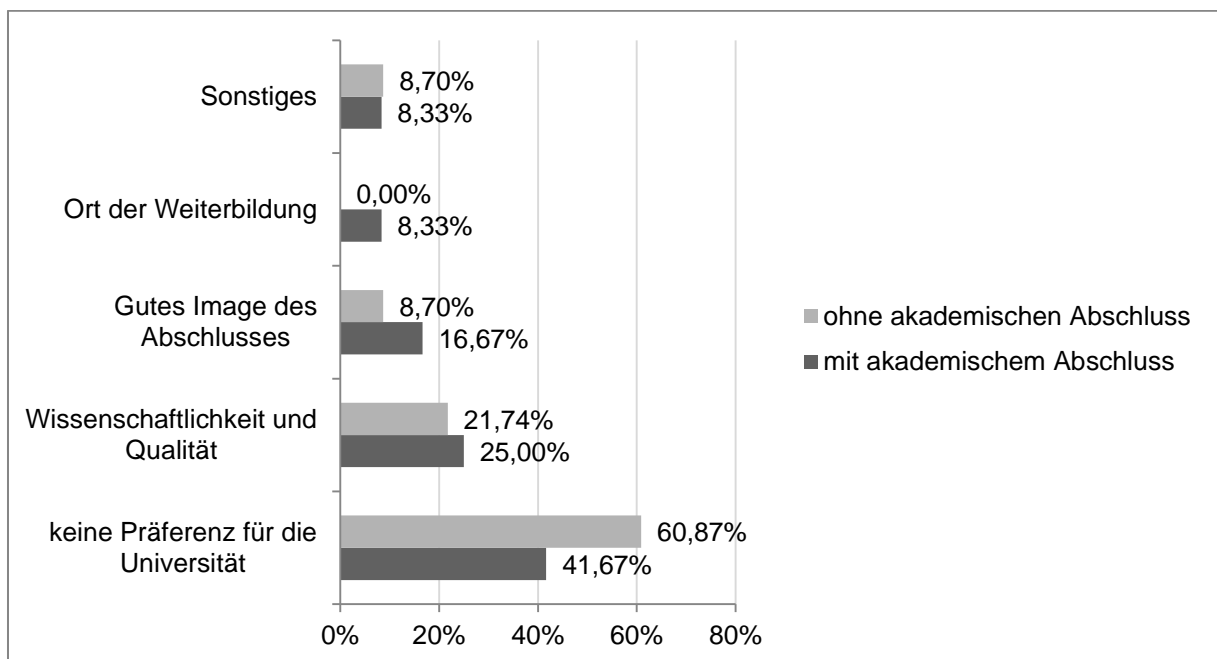


Abbildung 8.4: Gründe für die Weiterbildung nach akademischem Abschluss.

#### 8.2.4.2 Wahrnehmung der Offenheit der Universität

Wie schon bei den Gründen für die Entscheidung die Weiterbildung an der Universität Rostock zu absolvieren soll auch die Wahrnehmung der Offenheit zunächst differenziert nach dem Kurs und anschließend unterschieden nach den bisher betrachteten soziodemografischen Variablen des Bildungshintergrundes analysiert werden.

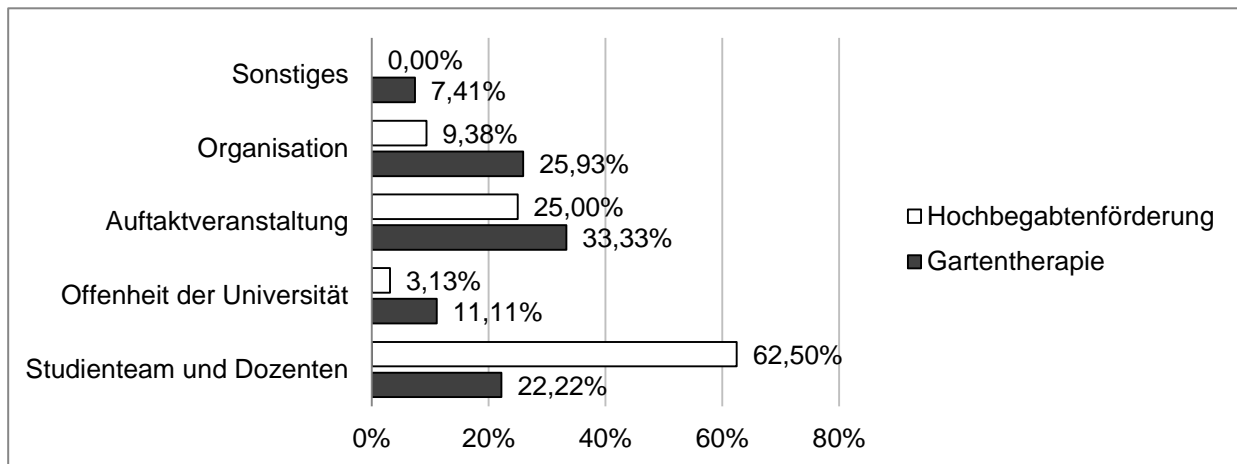


Abbildung 8.5: Wahrgenommene Offenheit differenziert nach Kursen

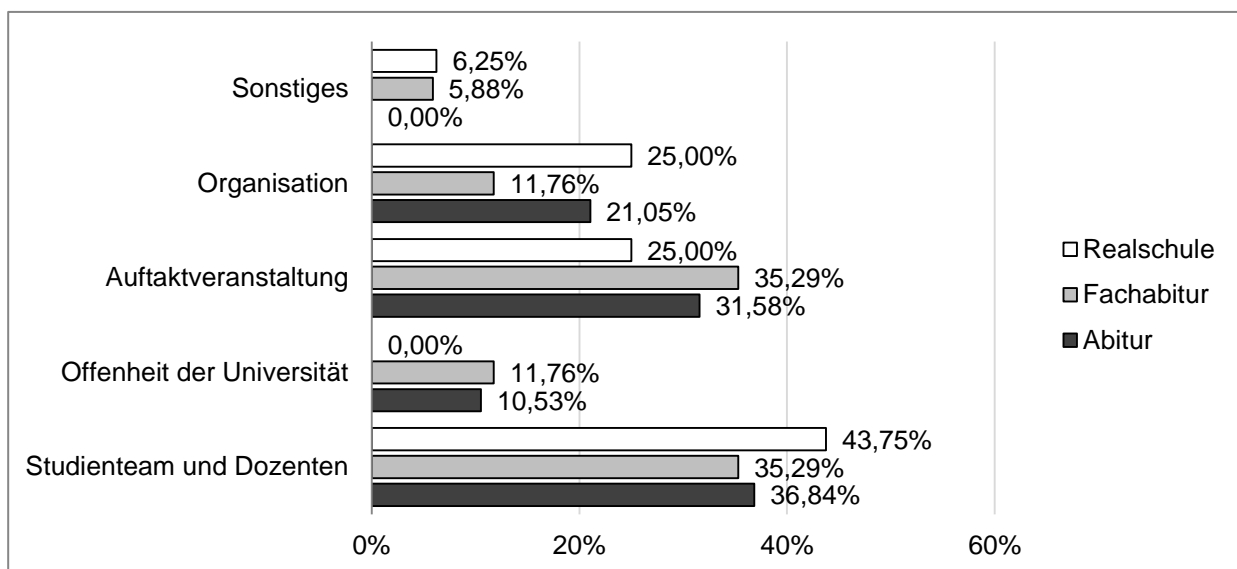
Bei der Differenzierung nach Kursen (siehe Abbildung 8.5) fällt zuerst auf, dass bei den Teilnehmern der Hochbegabtenförderung mit fast zwei Dritteln aller von ihnen geäußerten Statements offensichtlich das verantwortliche *Studienteam und die Dozenten* mit ihrer offenen und freundlichen Art dafür gesorgt haben, dass sie sich an der Universität gut aufgenommen gefühlt haben. Dem gegenüber entfallen bei den Teilnehmern der Gartentherapie nur etwas über 20 % der Aussagen in diese Kategorie. Diese Kategorie bildet bei den Gartentherapeuten damit nur die dritthäufigste. Die Kategorie mit den meisten Aussagen bildet bei ihnen die Kategorie *Auftaktveranstaltung*, die bei den Teilnehmern der Hochbegabtenförderung mit 25 % am zweithäufigsten belegt wurde. Die Auftaktveranstaltung scheint damit in beiden Gruppen einen hohen Beitrag dazu geleistet zu haben, dass sich die Teilnehmer gut aufgenommen fühlten.

Fast 26 % aller Aussagen der Teilnehmer der Gartentherapieweiterbildung wurden in die Kategorie *Organisation* eingeordnet. Diese stellt damit die zweitbedeutendste Kategorie für sie dar. Unter den sieben Aussagen der Gartentherapeuten befanden sich vier Hinweise auf die praktische Unterstützung mittel der Bereitstellung von Materialien, Literatur und die hilfreiche Ausschilderung bei Präsenzveranstaltungen. Eine weitere Nennung bezog sich auf die rechtzeitige Bekanntgabe von Terminen. Die beiden übrigen Antworten waren weniger spezi-

fisch. Hier wurde lediglich gesagt, dass die Veranstaltungen gut organisiert seien und dass man sich räumlich immer gut zurechtfindet.

Die drei Aussagen der Teilnehmer der Gartentherapie verwiesen ebenfalls auf die gute Ausschilderung bei Veranstaltungen und auf kleine Aufmerksamkeiten, die man von den Organisatoren erhalten hätte. Die dritte Antwort war ähnlich unspezifisch, wie es schon bei den Gartentherapeuten vorgekommen war, und sagte lediglich: „Jede Veranstaltung, die ich bis jetzt besucht habe, ist sehr gut organisiert gewesen“ (URRO17).

Schließlich wurde von beiden Teilnehmergruppen Aussagen getroffen die in eine Kategorie fielen, die mit *Offenheit der Universität* bezeichnet wurde. Lediglich vier dieser Aussagen konnten jedoch einer Teilnehmergruppe zugeordnet werden. Drei hiervon stammten aus der Gruppe der Gartentherapeuten. Zwei der Aussagen bezogen sich darauf, dass sich die Befragten darüber freuten, sich wie richtige Studenten zu fühlen, weil alle Einrichtungen nutzbar seien, die sonst nur Studenten zugänglich seien. Hierauf bezog sich auch die eine Aussage aus der Gruppe der Hochbegabtenförderung. Die dritte Antwort aus der Gruppe der Gartentherapie äußerte sich positiv darüber, dass auch nichttraditionelle Zielgruppen die Chance erhalten, an universitärer Weiterbildung zu partizipieren.

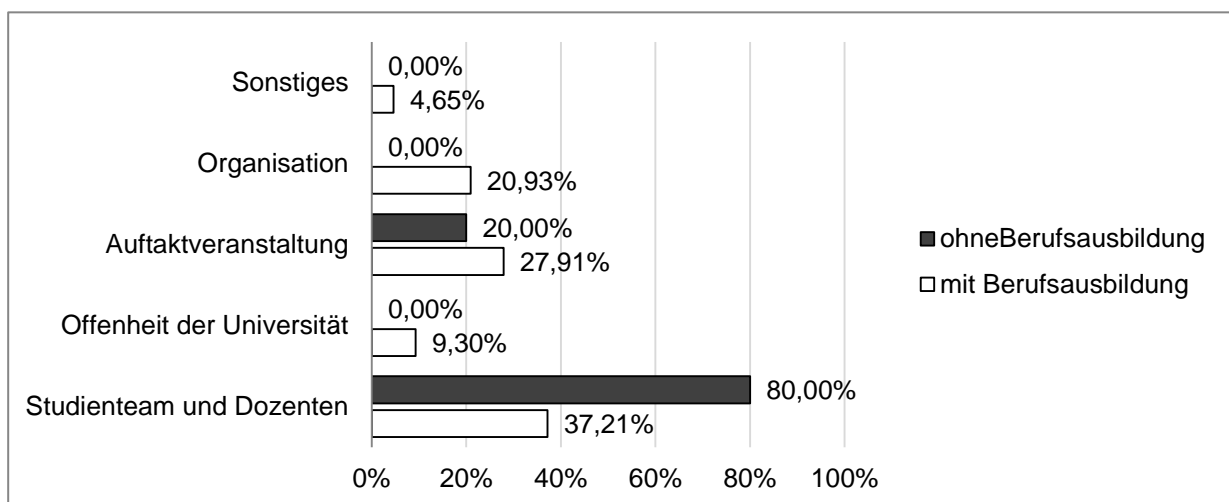


**Abbildung 8.6: Wahrgenommene Offenheit differenziert nach Schulabschluss**

Differenziert hinsichtlich der soziodemografischen Merkmale ergaben sich zunächst weniger auffällige Unterschiede zwischen den Gruppen, was dafür spricht, dass die zuvor festgestellten Abweichungen eher auf die Kursausgestaltung und –betreuung zurückzuführen sind, als auf Merkmale der befragten Personen. So bildete unabhängig vom Schulabschluss (siehe Ab-

bildung 8.6) die Kategorie *Studienteam und Dozenten* in allen Gruppen die häufigste Antwort, wobei prozentual mehr Antworten der Personen mit mittlerer Reife, das Gefühl, gut aufgenommen worden zu sein, mit der Freundlichkeit, Offenheit und Hilfsbereitschaft ihres jeweiligen Studienteams sowie der jeweiligen Dozenten beinhalteten. Bei den Personen mit Fachabitur, wurden ebenso viele Äußerungen in die Kategorie *Auftaktveranstaltung* einsortiert, welche für die beiden anderen Gruppen die zweithäufigste Kategorie darstellte. Prozentual gleich auf lag in der Gruppe der Teilnehmer mit Mittlerer Reife die Kategorie *Organisation*, die wiederum für die übrigen beiden Gruppen die dritthäufigste Antwort darstellten. Der geringste Teil der Aussagen bezog sich auf die Offenheit der Universität und kam nur bei mit Abitur und Fachabitur vor.

Unregelmäßiger und damit abweichend von der Betrachtung der Schulabschlüsse fällt die Untersuchung differenziert nach der Berufsausbildung aus (siehe Abbildung 8.7). Aussagen der Gruppe ohne abgeschlossene Berufsausbildung fielen nur in die Kategorien Studienteam und Dozenten sowie Auftaktveranstaltungen, wobei die erstgenannte Kategorie 80 % aller Aussagen dieser Gruppe ausmacht. Die übrigen Kategorien scheinen für die Gruppe ohne abgeschlossene Berufsausbildung nicht von Bedeutung zu sein, was darauf hindeutet, dass sowohl das Auftreten der Betreuer (Studienteam) als auch die Auftaktveranstaltung für Personen ohne Berufsausbildung unverzichtbar sind, um sich gut in der Universität aufgenommen zu fühlen.

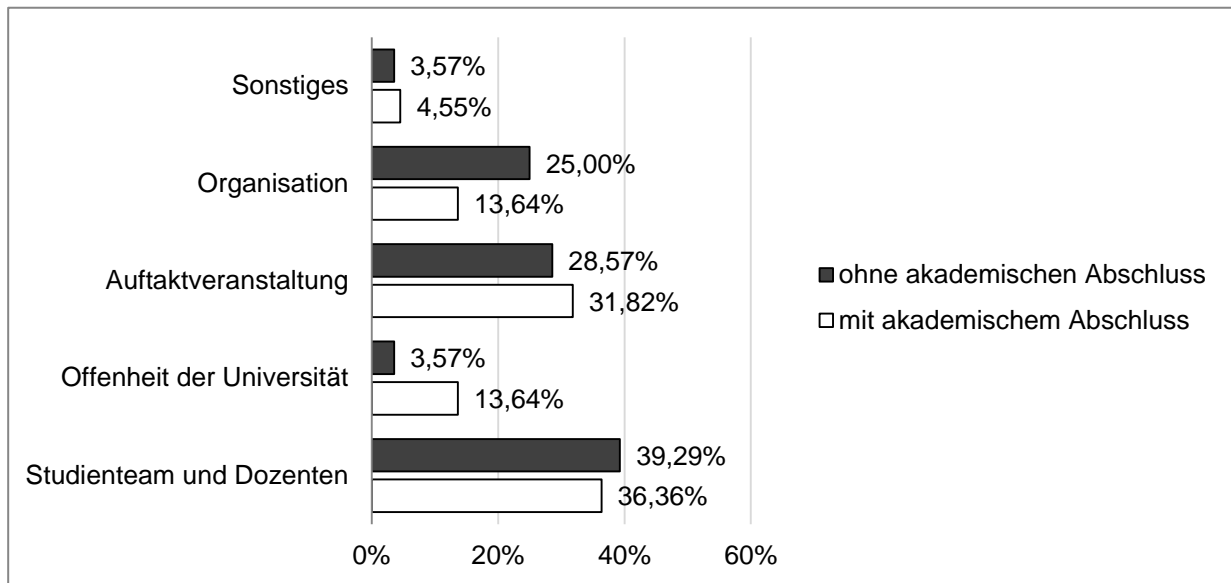


**Abbildung 8.7: Wahrgenommene Offenheit differenziert nach Berufsausbildung**

Für Personen mit Berufsausbildung stellen diese beiden Kategorien, als am häufigsten genannte, ebenfalls eine wesentliche Instanz dar, jedoch scheinen darüber hinaus auch die Offenheit der Universität und dem sich daraus ergebenden erlebten Studentenstatus und die gene-

relle Organisation der Veranstaltungen eine Rolle zu spielen. Da sich die Verteilung auf die Kategorien sehr von den übrigen Differenzierungen abhebt, scheint die Beachtung des Vorhandenseins eines Berufsabschlusses als ein wichtiges Merkmal bei der Gestaltung von Weiterbildungen bei nichttraditionellen Zielgruppen zu sein.

Bei einer Differenzierung hinsichtlich des Vorhandenseins eines akademischen Abschlusses zeigt sich wiederum ein ähnliches Bild wie bei der Unterscheidung nach dem Schulabschluss (siehe hierzu Abbildung 8.8).



**Abbildung 8.8: Wahrgenommene Offenheit differenziert nach akademischem Abschluss**

Erneut bilden die Kategorien Studienteam und Dozenten, Auftaktveranstaltung und Organisation die am häufigsten belegten Kategorien, wobei beide Gruppen insbesondere bei den beiden erstgenannten Kategorien sehr nah beieinander liegen. Hinsichtlich der Organisation zeigt sich für die Personen mit akademischem Abschluss, dass sie in dieser Gruppe eine etwas geringere Rolle spielt als bei Personen ohne akademischen Abschluss und dass die Offenheit der Universität einen ebenso wichtigen Aspekt wie die Organisation darstellt, was in der Gruppe ohne Abschluss nicht der Fall ist.

### **8.2.4.3 Besonderheiten der Organisation der Universität bzw. der universitären Weiterbildung**

Die Differenzierung der Antworten zur Frage, was das Besondere an der Institution Universität bzw. an der universitären Weiterbildung sei, lieferte nicht nur Hinweise auf die Sichtweisen der Befragten auf die Organisation Universität oder die wissenschaftliche Weiterbildung allgemein, sondern es wurden auch Probleme innerhalb der Pilotläufe der angebotenen Wei-

terbildungen Gartentherapie und Hochbegabtenförderung sichtbar. So fanden sich unter den insgesamt 79 Aussagen 18 negative und 16 positive Aussagen<sup>11</sup>. Die absoluten Häufigkeiten der positiven, negativen und neutralen Stimmen beider Kurse sind Tabelle 8.4 zu entnehmen.

**Tabelle 8.4: Anzahl positiver und negativer Äußerungen zu Besonderheiten von Universität und universitärer Weiterbildung.**

	Anzahl positiver Aussagen	Anzahl negativer Aussagen	Anzahl neutraler Aussagen	Summe
<b>Gartentherapie</b>	5	11	18	34
<b>Hochbegabtenförderung</b>	10	5	24	39
<b>Ohne Kurszuordnung<sup>12</sup></b>	1	2	3	6
<b>Summe</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>45</b>	<b>79</b>

### Kritik aus der Gartentherapie

Bei der Differenzierung zwischen den beiden angebotenen Kursen Gartentherapie und Hochbegabtenförderung fiel zunächst auf, dass sich die kritischen Stimmen insbesondere im Kurs Gartentherapie häuften. Im Weiteren werden die Äußerungen sowie deren Verteilung auf die bereits vorgestellten Kategorien für jeden Kurs einzeln beleuchtet, um so Schlussfolgerungen für die künftige Gestaltung des jeweiligen Weiterbildungsangebotes zu ermöglichen. Abbildung 8.9 zeigt zunächst die Verteilung der positiven, negativen und neutralen Äußerungen auf die Kategorien *Anlage*, *Wissenschaftlichkeit und Qualität*, *Sonstiges*, *Praxisorientierung* und *Aufwand und Nutzen*.

Die meisten Aussagen der Teilnehmer der Gartentherapie bezogen sich auf die generelle Anlage der Weiterbildung. Von den 18 Äußerungen wurden elf als neutral, eine als positiv aber auch sechs als negativ eingestuft. Zwei Befragte beschwerten sich über fehlende Austausch- bzw. Gruppenarbeitsmöglichkeiten mit ihren Kommilitonen. So berichtete bspw. REE115:

*„Und da würde ich mir wünschen, dass man nicht immer so als Einzelkämpfer betrachtet wird, sondern viel mehr Gruppenarbeit, also so eine Hausarbeit vielleicht zu viert oder zu fünft, anfertigen kann. [...] Im späteren Berufsleben muss ich ja auch im Team*

<sup>11</sup> 45 Aussagen wurden von den Auswertern als neutral eingestuft, da ihnen keine eindeutige Wertung zu entnehmen war.

<sup>12</sup> Aufgrund fehlender Angaben in den Teilnehmerunterlagen oder wegen einer fehlenden Zustimmung zur Verwendung der persönlichen Daten konnten für diese und auch für weitere Auswertungen, keine Zuordnungen zu den im Speziellen untersuchten Gruppen getroffen werden.

arbeiten. Das begegnet mir immer wieder in der Arbeitswelt. Das ist einfach so. Und warum kann ich nicht sowas auch an der Universität mal machen?".

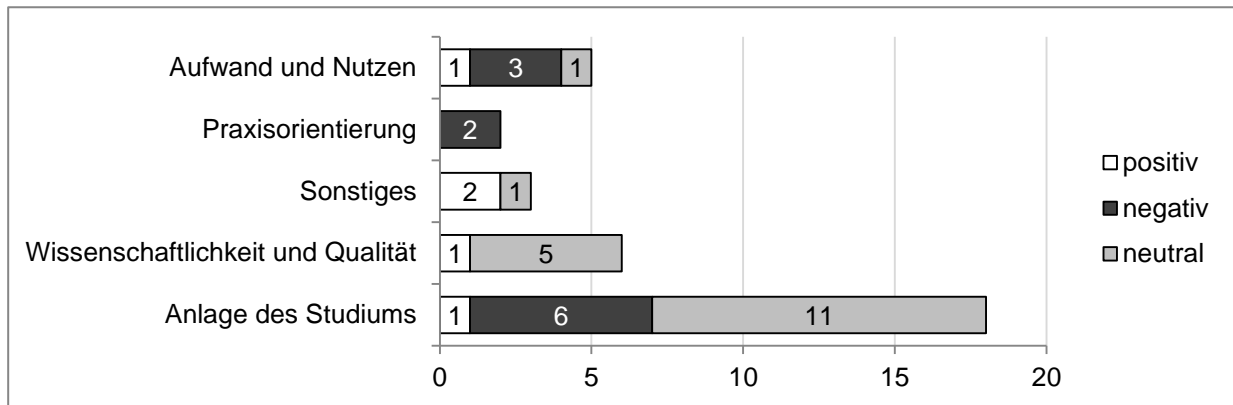


Abbildung 8.9: Wertende Äußerungen zu Universität und Weiterbildung aus der Gartentherapie

Drei der kritischen Aussagen bezogen sich auf fehlende Absprachen der verschiedenen Dozenten, was die Erstellung von Prüfungsleistungen in Form von Hausarbeiten betraf. Die fehlende Koordination untereinander habe zur doppelten Bearbeitung des nahezu gleichen Themas in zwei voneinander unabhängigen Hausarbeiten geführt. So gab ebenfalls REEI15 an:

*„Zum Beispiel dass die Dozenten nur ihre Sachen sehen. Also die Dozenten, die jetzt direkt an der Universität richtig angestellt sind, dass die sich nicht so richtig untereinander absprechen. Also in punkto Hausarbeit: Wenn ich überlege als wir eine Modulararbeit schon geschrieben haben, [...] dass die zweite Modulararbeit dann fast schon identisch war mit der ersten Aufgabenstellung. Also da frage ich mich manchmal, sprechen die Dozenten sich untereinander eigentlich ab?“*

Schließlich wurde von einem Teilnehmer der Gartentherapie bezüglich der Anwesenheitspflicht bemerkt, dass die zu erbringenden Ersatzleistungen für die Nicht-Teilnahme an Präsenzveranstaltungen unverhältnismäßig seien:

*„Wenn man mal nicht teilnehmen kann, muss man – ich sag das jetzt mal so – Strafarbeit machen. Das ist vielleicht unverhältnismäßig.“ (KANE30).*

Obwohl sich in den Kategorien *Wissenschaftlichkeit und Qualität* und *Sonstiges* keine Kritiken fanden, wurden in den verbleibenden Kategorien, *Praxisorientierung* und *Aufwand und Nutzen* hingegen wieder negative Stimmen laut. So beinhalteten beide Äußerungen zum Thema *Praxisorientierung* in der Gruppe Gartentherapie Beanstandungen. Hier wurde gesagt:

*„Bei der anderen Fortbildung eigentlich schöner. Da ging es tatsächlich um Inhalte: Wie erreicht ihr die Leute, wie können wir euch da unterstützen, die Leute mit denen ihr arbeitet zu motivieren. Und das war für mich so insgesamt da einfach so ein bisschen*



*sinnvoller und da ging nicht so um diese Wissensabfragen, sondern mehr um den Prozess“ (HELÜ20).*

Obwohl der zweite Kritiker Teile der Ausbildung lobte, wie z. B. die Kleingruppenarbeit, wie sie von einem Dozenten anscheinend forciert wurde, bemerkte er:

*„Die etwas negative Sache, das war der Einsatz der Psychotherapie, also eigentlich der Einsatz von Gartentherapie für psychisch Kranke, das war mir einfach zu wenig. Der Psychologe, der das gemacht hat, der hat sehr viel über Diagnoseschlüssel also die ICD 10 erzählt, das ist eigentlich gar nicht mein Thema. Wir kriegen natürlich Patienten, wo ein Diagnoseschlüssel schon draufsteht, aber wir diagnostizieren ja nicht selber und das ging so ein bisschen in die Richtung. Ich hätte mir da ein bisschen gewünscht, dass er auf Erkrankungen eingeht und sagt, was man jetzt mit depressiven Menschen in der Gartentherapie machen kann, was man dort beachten muss, dass man die nicht überfordert, solche Geschichten, das wäre irgendwie passender gewesen, als jetzt diese ganzen psychologischen Erkrankungen aufzuzählen, was es da alles gibt. Das war nicht so förderlich“ (ERGÜ17).*

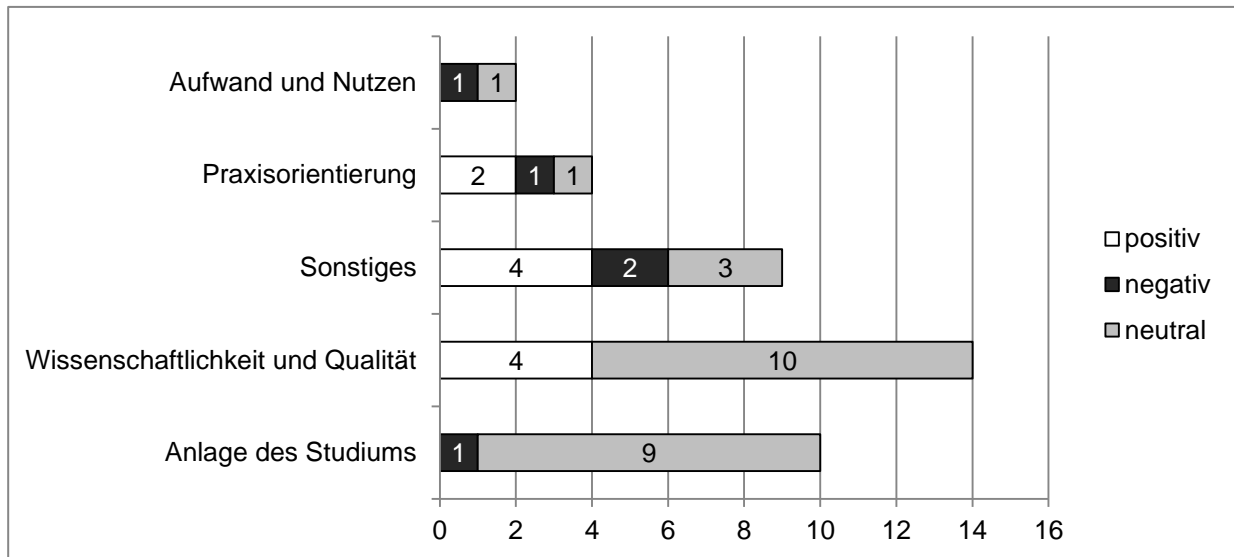
Der Kategorie *Aufwand und Nutzen* wurden fünf Aussagen von Teilnehmern der Gartentherapie zu geordnet, wovon jeweils eine Aussage als positiv bzw. neutral eingestuft wurde aber auch drei Äußerungen als negativ. Sowohl in der positiven als auch in der negativen Äußerung wird festgestellt, dass die zu erbringenden Prüfungsleistungen sehr anspruchsvoll sind, das angestrebte Zertifikat wurde aber gleichzeitig höherwertig eingestuft als bspw. Bei anderen Anbietern, sodass sich ein angemessenes Verhältnis aus Aufwand und Nutzen bei der Weiterbildung ergibt (ELRO15, KANE30). Von den 3 übrigen Äußerungen hingegen sprechen zwei explizit von einem Missverhältnis zwischen den notwendigen Anstrengungen und dem Ansehen des erworbenen Abschlusses. So meint ELRO31:

*„Ja, also ich muss gestehen, für mich ist das viel zu umfangreich! Mir ist es viel zu viel! [...] Weil also: ich bin stark am Zweifeln! So gut es sein mag und so gut es auch wirklich funktionieren mag, für mich ist das alles viel zu viel. (...) In diesen Vorbereitungen, als wir die ersten Male anwesend waren an der Uni, wurde uns ausgegeben: das Modul, was für eine Qualität es hat, jedes einzelne Modul. Und da stand zum Beispiel, dass die Qualität ein Bachelor ist. Und da denke ich so: wenn das die Qualität des Bachelors ist, wieso kriege ich hier nur ein Zertifikat?“. HATE04 bemerkt: „Wozu braucht man denn jetzt diese großen Klausuren oder Hausarbeiten, die [...] ein sehr hohes Niveau haben, da fragen uns dann hinterher was haben wir dadurch für einen Abschluss[...]. Bei den ganzen anderen klar hat man hinterher auch ein Zertifikat steht es dann auch drauf, also ich war eine Woche Berlin an einem Institut tut für Entspannungskommunikation, und bin dann auch Entspannungstherapeutin ohne eine Klausur geschrieben zu haben, also so ein Zertifikat kann einem ja jeder ausstellen das ist halt nur etwas ande-*

res, wenn der Uni Stempel darunter ist.“ Der dritte Kritiker spricht schlicht von „ein bisschen viel Arbeit,“ (HELÜ20).

### Kritik aus der Hochbegabtenförderung

Insgesamt weniger kritische Stimmen gab es von Teilnehmern der Hochbegabtenförderung (siehe Abbildung 8.10).



**Abbildung 8.10: Wertende Äußerungen zu Universität und Weiterbildung aus der Hochbegabtenförderung**

Unter den insgesamt 10 Aussagen zur *Anlage des Studiums* der Weiterbildung im Kurs Hochbegabtenförderung fand sich nur eine negative Wertung, womit es in diesem Kurs offensichtlich weniger organisatorische Schwierigkeiten gab. Die eine kritische Stimme bezog sich ähnlich wie es in der Gartentherapie auch der Fall war auf die Handhabung der Anwesenheitspflicht, wurde aber etwas milder formuliert:

„Anwesenheit an sich, die man da sein muss, war bei anderen Bildungsträgern großzügiger“ (INRO17).

Bei den Teilnehmenden der Hochbegabtenförderung bildete mit über einem Drittel aller Aussagen (insgesamt 14 Statements die *Wissenschaftlichkeit und Qualität* der Weiterbildung die am häufigsten festgestellte Besonderheit. Der Anteil bei der Gruppe Gartentherapie, bei denen dies nur die zweithäufigste Kategorie darstellte lag mit knapp 18 % (sechs Aussagen) deutlich darunter. In dieser Kategorie fanden sich wie bei den Gartentherapeuten ebenfalls keine negativen Äußerungen. Dies überrascht insofern nicht, da bei der Frage nach den Gründen für die Entscheidung zu einer universitären Weiterbildung schon von einer höheren *Wissenschaftlichkeit und Qualität* der Weiterbildung ausgegangen worden war und sich im Verlauf der

Weiterbildungen diese Erwartungen offensichtlich lediglich bestätigten. Negative Überraschungen durch bspw. durch eine zu hohe Wissenschaftlichkeit oder einen zu starken Theoriebezug wurden in keinem der beiden Kurse verzeichnet, was dafür spricht, dass die Teilnehmer von Beginn an in beiden Kursen ein realistisches Bild von den Anforderungen innerhalb ihrer Kurse hatten. Auch die sonstigen Äußerungen enthielten keine kritischen Aussagen. Wie zuvor berichtet, handelte es sich bei den beiden Äußerungen zur *Praxisorientierung* der Gartentherapie um negative Äußerungen. Die Teilnehmer der Hochbegabtenförderung hingegen äußerten sich zum Aspekt der *Praxisorientierung* zwiegespalten. So fielen zwei der insgesamt vier Aussagen dieser Kategorie positiv aus. Hier wurde unter anderem gesagt:

*"Theoretisch intensiver. Auf alle Fälle. Die Theorie hat einen größeren Schwerpunkt und ja: ich bin mit den Dozenten sehr zufrieden, weil sie den Praxisbezug bringen, auch mitliefern, aber der Theorie-Bezug die Grundlagen, die fachlichen Grundlagen sind intensiver, besser abgesichert." (ANEW13).*

Die beiden übrigen Kommentare zeigen jedoch, dass den Teilnehmern die praktische Ausrichtung der Weiterbildungsinhalte im Vergleich zu Angeboten anderer Träger zu kurz kommt. So meinte ELHA13:

*„Am Anfang war es ein bisschen, dass mir der Bezug zur Praxis gefehlt hat. Das war halt stark theorielastig, Konstruktivismus und etc. [...]. Ja, ich hoffe jetzt immer noch auf den Praxisbezug. Das wir halt wirklich noch einmal mehr für die Praxis bekommen.“*

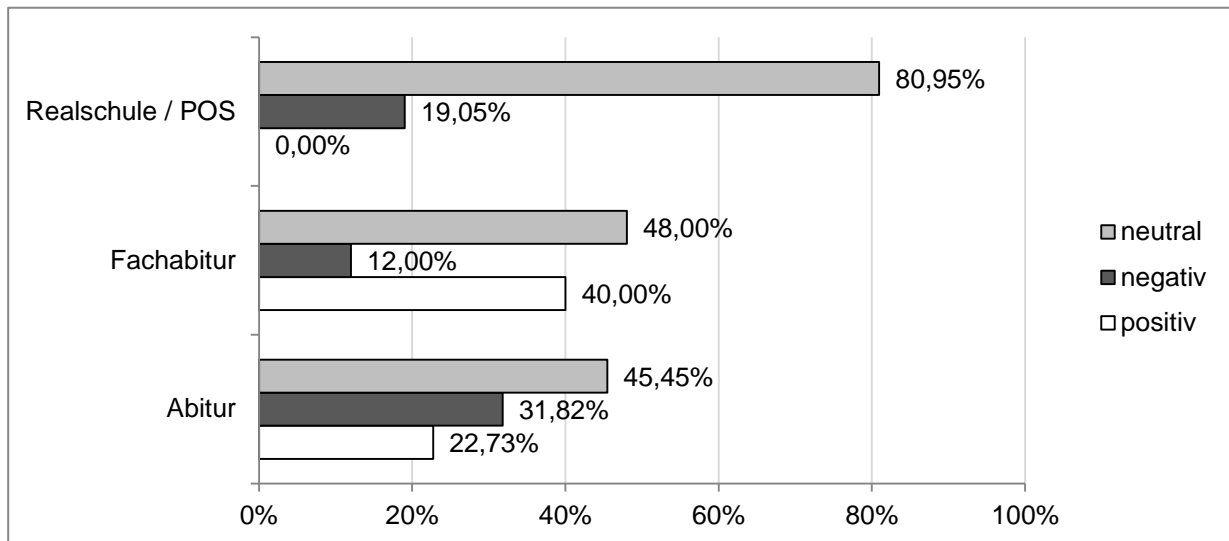
Der Kategorie *Aufwand und Nutzen* wurden fünf Aussagen von Teilnehmern der Gartentherapie zu geordnet. In der Hochbegabtenförderung gab es lediglich zwei Aussagen von Teilnehmern der Hochbegabtenförderung. Ähnlich wie schon weiter oben berichtet, ging eine dieser beiden Aussagen in die Richtung, dass ein Missverhältnis zwischen Aufwand bei der Weiterbildung und der Wertigkeit des Abschlusses besteht. So sagte URBE13:

*„Die Prüfung als solches und der Abschluss wiegt das nicht auf. Wenn ich nur ein Zertifikat habe. Das ist für die Arbeitgeber nicht verständlich und neu. Der Wert für den Aufwand ist zu gering. Vielleicht sind wir aber noch Pioniere. Einerseits ist der Aufbau gut, aber der Abschluss als solches zu wenig.“*

#### **8.2.4.4 Exkurs: Wertungstendenzen der Aussagen nach soziodemografischen Variablen**

Bei einem Vergleich hinsichtlich des höchsten, erreichten Schulabschlusses fällt auf, dass von Teilnehmern, die die Mittlere Reife besitzen, keine positiven Äußerungen vorkamen. Ein

Fünftel der Aussagen dieser Gruppe ist kritisch, die übrigen ca. 80 %<sup>13</sup> sind neutral. Abiturienten und Fachabiturienten hingegen äußern sich etwas wertender; lediglich 45 % bzw. 48 % der Aussagen der jeweiligen Gruppe beinhalten keine Wertung. Hierbei äußern sich Fachabiturienten deutlich positiver als Abiturienten. 40% ihrer Aussagen wurden als positiv eingeschätzt, bei den Abiturienten waren es nur 23% aller Aussagen. Demgegenüber beinhaltete knapp ein Drittel der Äußerungen von Abiturienten negative Kritik. Bei den Fachabiturienten lag dieser Anteil nur bei 12% (siehe hierzu Abbildung 8.11).



**Abbildung 8.11: Wertungstendenzen nach Schulabschluss**

Bei der Differenzierung der Daten hinsichtlich der Variable abgeschlossene Berufsausbildung wurde deutlich, dass in beiden Gruppen, also mit und ohne abgeschlossene Berufsausbildung, der Anteil neutraler Aussagen ähnlich hoch ist. Bei den wertenden Aussagen hingegen zeigte sich, dass sich positive und negative Aussagen bei Personen mit Berufsausbildung die Waage halten, wohingegen Personen ohne kritischer zu sein scheinen (siehe hierzu Abbildung 8.12).

Wesentliche Unterschiede bei einer Differenzierung der Aussagen nach dem vorhandenen oder nicht vorhandenen akademischen Abschluss der Befragten zeigen sich hingegen nicht (siehe Abbildung 8.13). Unabhängig vom Abschluss fallen die Antworttendenzen in beiden Gruppen ähnlich aus. Über die Hälfte der Aussagen enthält jeweils keine Wertungstendenz, positive und negative Äußerungen halten sich die Waage.

<sup>13</sup> Die Prozentangabe bezieht sich auf den Anteil der Aussagen der betrachteten Gruppe an allen Aussagen dieser Gruppe. 80 % bedeutet somit in diesem Fall, dass 80 % von allen Aussagen, die Personen mit Mittlerer Reife zugeordnet werden konnten, als nicht wertend eingestuft wurden.

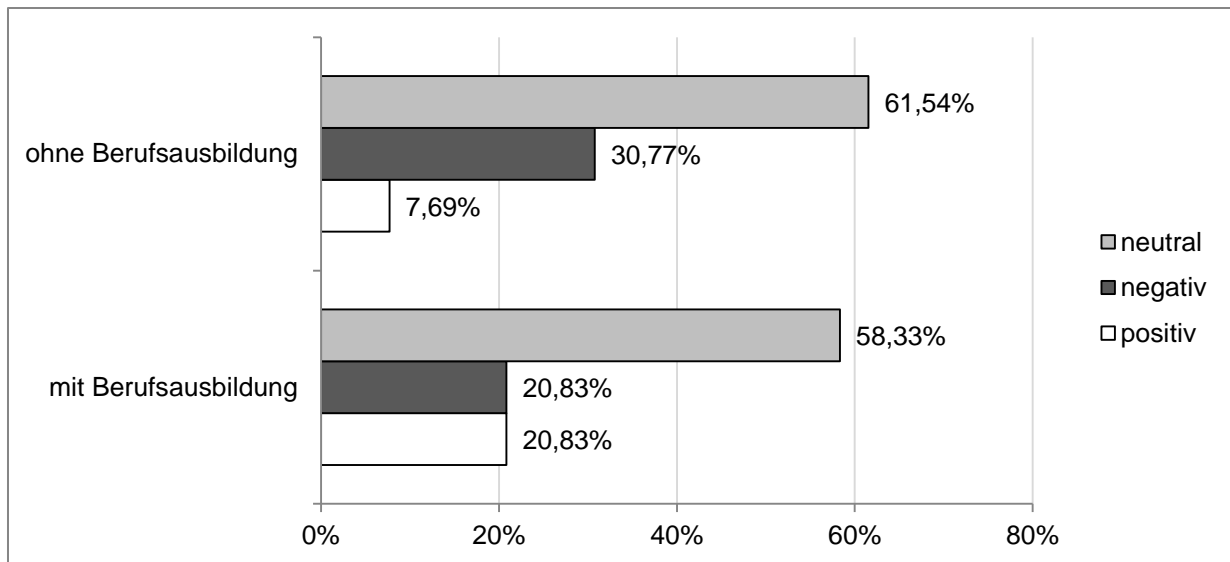


Abbildung 8.12: Wertungstendenzen nach abgeschlossener Berufsausbildung

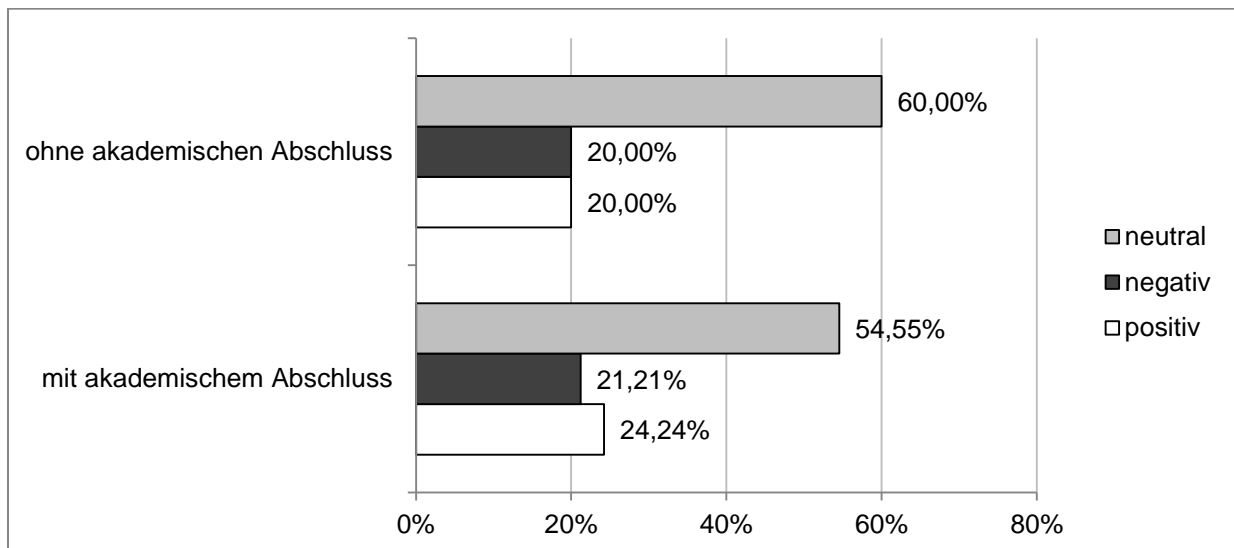


Abbildung 8.13: Wertungstendenzen nach akademischem Abschluss

### **Fazit**

Insgesamt wurde bei der Differenzierung nach Kursen hinsichtlich der Wahrnehmung von Besonderheiten der Universität bzw. der von ihr angebotenen Weiterbildung deutlich, dass es in Bezug auf beide Kurse sowohl positive als auch negative Eindrücke gab, wobei sich die Teilnehmer der Gartentherapie häufiger kritisch äußerten als die der Hochbegabtenförderung. In den Aussagen, die den jeweiligen Kursen eindeutig zugeordnet werden konnten zeigte sich, dass sowohl die *Wissenschaftlichkeit und Qualität* sowie die Aspekte, die unter *Sonstiges* fielen, keinerlei Kritik enthielten. Die Kategorien *Anlage, Praxisorientierung* und *Aufwand und Nutzen* hingegen enthielten in beiden Weiterbildungen negative Aussagen. Die Kritik bei der *Anlage* bezog sich in beiden Kursen auf die Handhabung der Anwesenheitspflicht, in der Gar-

tentherapie darüber hinausgehend auch auf fehlende Austauschmöglichkeiten mit Kommilitonen und auf mangelnde Absprachen der unterschiedlichen Dozenten, was Hausarbeiten betrifft.

In den kritisierten Bereichen scheint es im Hinblick auf die Verstärkung des Angebots der beiden Kurse Weiterentwicklungs- bzw. Handlungsbedarf zu geben, um die wahrgenommenen Missstände zu beheben. Darüber hinaus wurde bei einer Analyse der Wertungstendenzen bezüglich ausgewählter soziodemografischer Variablen deutlich, dass die negativen Äußerungen sich bei Teilnehmern mit Mittlerer Reife sowie bei Abiturienten häufen. Personen mit einer Fachhochschulzugangsberechtigung hingegen äußerten den größten Teil an positiver Kritik. Dies könnte darauf hindeuten, dass die momentane Gestaltung der Weiterbildungen auf diese Zielgruppe besonders gut passt und dementsprechend Anpassungen vorgenommen werden müssten, die auch Abiturienten oder Teilnehmer mit mittlerer Reife besser integrieren. Zudem zeigten sich mehr negative Stimmen in der Gruppe der Teilnehmer ohne abgeschlossene Berufsausbildung, wohingegen es keine nennenswerten Unterschiede zwischen Teilnehmern mit oder ohne akademischen Abschluss gab. In den Teilgruppen mit einem hohen Anteil negativer Äußerungen sollte in weiteren Analysen des vorhandenen Datenmaterials bspw. mit Hilfe der anderen im Leitfaden vorhandenen Fragen nach Gründen für die Häufung des negativen Feedbacks geforscht werden, um konkrete Anhaltspunkte für Verbesserungen zu identifizieren.

### **8.3 Diskussion**

Das Ziel des vorliegenden Beitrages bestand in der Beantwortung der Frage, inwiefern auf Basis der bisherigen Bemühungen zur Öffnung der Universität Rostock gegenüber der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden bereits erste Erfolge verzeichnet werden konnten. Die durchgeführte Teilnehmerbefragung der Zertifikatskurse Hochbegabtenförderung und Gartentherapie liefert hierzu unterschiedliche Anhaltspunkte.

So ist zunächst festzuhalten, dass in den genannten Kursen die Entscheidung zur wissenschaftlichen/universitären Weiterbildung bislang von vielen Teilnehmern noch nicht bewusst getroffen wurde. Die Befragten gaben zu einem Großteil an, dass eher die behandelte Thematik der Weiterbildung als die Tatsache, dass der Weiterbildungsträger eine Universität ist, den Ausschlag für das Belegen des jeweiligen Kurses gab. Bei denjenigen Teilnehmern, die sich jedoch bewusst für die Universität entschieden hatten, bestand der Anreiz im erwarteten wissenschaftlichen Anspruch der Kurs. Darüber hinaus stellte das gute Image der Institution Universität als Bildungsträger und das damit verbundene höherwertig eingestufte Kurszertifikat

eines der Entscheidungskriterien für die Teilnehmer dar. Hieraus lassen sich zwei Schlussfolgerungen ableiten. Zum Einen scheint es von Bedeutung zu sein, einen für die Interessierten offensichtlichen Bezug zur Wissenschaft bzw. den wissenschaftlichen Anspruch der Kurse hervorzuheben. Zur Förderung der Öffnung der Hochschule für die neue Zielgruppe im Sinne einer Gewinnung von Interessierten bzw. potenziellen Teilnehmern, könnte es daher von Vorteil sein, bei öffentlichen Auftritten z. B. bei der Ankündigung eines Kurse über Medien, den Bezug der Weiterbildungsinhalte zur aktuellen Wissenschaft und Forschung explizit herzustellen, um das Interesse von Teilnehmern zu wecken, die insbesondere am wissenschaftlichen Anspruch von Weiterbildungen interessiert sind.

Zum anderen könnte Bezug zur aktuellen Forschungs- und Wissenschaftslandschaft unabhängig von seiner Erwähnung in Kursankündigungen auch deshalb von hoher Bedeutung sein, weil sich die Teilnehmer maßgeblich am angebotenen Thema einer Weiterbildung orientieren. Die reguläre Forschungstätigkeit an der Universität könnte also dazu beitragen, aktuelle bzw. erst in der Zukunft relevante Themenfelder durch den Kontakt zur aktuellen Forschungslandschaft zu identifizieren, zu denen Weiterbildungen angeboten werden könnten.

Im Hinblick auf die wahrgenommenen Besonderheiten der universitären, wissenschaftlichen Weiterbildung stellte sich heraus, dass insbesondere die Anlage der Kurse (Anwesenheitspflicht, zeitliche Ausdehnung, Engagement unterschiedlicher Dozenten im Vergleich zu Angeboten, die von nur einer Lehrkraft durchgeführt werden, die Vielfalt der verwendeten Lehrformen (bspw. Präsenz und Online-Lernen)), der wissenschaftliche Anspruch, der Bezug des Erlernen zur Praxis sowie das Aufwand-Nutzen-Verhältnis bei der Erlangung eines Zertifikats besonders ins Auge fielen. Hierbei zeigten die Aussagen zum wissenschaftlichen Anspruch, dass die Erwartungen der Teilnehmer erfüllt wurden. Im Hinblick auf die Praxisorientierung, zu der bei der Abfrage der Entscheidungskriterien keinerlei Erwartungen geäußert wurden, die Auffassungen ambivalent waren. So war sowohl von einem guten Verhältnis von Theorie und Anwendungsbezug die Rede aber es gab auch Stimmen, die den Kursen eine gewisse Praxisferne attestierten. Hieraus könnte geschlussfolgert werden, dass bei der Ankündigung und Vermarktung von Weiterbildungen hinsichtlich des Praxisbezugs eine realistischere Darstellung erfolgt bzw. der Schwerpunkt der theoretischen Durchdringung des Faches innerhalb der Weiterbildung stärker verdeutlicht wird, um negativen Erfahrungen vorzubeugen. Dies gilt auch für die Informationen bezüglich der anlage des Studiums, bei denen sich die Befragten insbesondere zur Anwesenheitspflicht eher negativ äußerten. Dies könnte ebenfalls kritischen Stimmen zum Aufwand-Nutzen-Verhältnis vorbeugen. Hierzu wurde in der Befra-

gung deutlich, dass das gute Image des angestrebten Abschlusses zwar prinzipiell als wichtig und positiv eingestuft wird, allerdings, dass die hierfür zu erbringenden Leistungen zum Teil als unverhältnismaßig eingestuft werden. Das verstärkte Informieren potenzieller Teilnehmer über die zu erbringenden Leistungen im Vorfeld könnte hier ebenfalls eine Lösung sein, nichterfüllbare Erwartungen von Beginn an zu vermeiden.

Bei der differenzierten Betrachtung der Antworten nach Kursen und soziodemografischen Angaben zeigte sich, dass insbesondere im Zertifikatskurs Hochbegabtenförderung der wissenschaftliche Bezug der Weiterbildung von großer Bedeutung war. Für die Teilnehmer des Kurses Gartentherapie hingegen stellte das gute Image des Abschlusses das stärkere Entscheidungskriterium dar. Hieraus könnte geschlussfolgert werden, dass abhängig vom Kursthema eine differenzierte Ansprache potenzieller Teilnehmer erfolgen sollte. So ist zu vermuten, dass bei Themen wie alternativen Heilmethoden, die bislang weniger von der ernsthaften Wissenschaft betrachtet wurden, eher auf die Seriösität des erlangten Abschlusses hingewiesen wird, als bei Themen, die in Bereichen zu verorten sind bereits wissenschaftlich und in der Fachwelt etabliert sind.

Auch eine nach Bildungshistorie (Schul-, Berufs- und akademischem Abschluss) differenzierte Ansprache potenzieller Teilnehmer erscheint sinnvoll. So zeigte sich bspw., dass insbesondere Teilnehmer mit Realschulabschluss im Vergleich zu Teilnehmern mit Abitur oder Fachabitur eine noch geringere explizite Präferenz für wissenschaftliche bzw. von einer Universität angebotenen Weiterbildung hatten. Ihnen scheint die eigentliche Thematik der Weiterbildung wichtiger zu sein. Fachabiturienten und Abiturienten war auch das gute Image der Weiterbildung wichtiger als Realschulabsolventen, dass von Realschulabsolventen gar nicht angeführt wurde.

Schließlich zeigte sich in der Befragung, dass unter den Teilnehmern der Gartentherapie häufiger kritische i. S. v. negativen Äußerungen vorkamen als bei der Vergleichsgruppe der Hochbegabtenförderung. Die Kritik bezog sich hierbei insbesondere auf die Anlage des Studiums, was darauf hindeutet, dass in dem untersuchten Kurs vorgekommene Überschneidungen im Prüfungsstoff in der Zukunft eliminiert werden bzw. hier gegebenenfalls weitere Veränderungen vorgenommen werden sollten, um die Weiterbildung bedarfsgerechter zu gestalten. Zusätzlich wäre aber auch hier denkbar, die Teilnehmer im Vorfeld deutlicher darüber in Kenntnis gesetzt werden, was während der Weiterbildung auf sie zukommt.

Hinsichtlich der wahrgenommenen Offenheit der Universität für die nicht-traditionellen Studierenden gaben die Befragten bis auf eine Ausnahme an, sich an der Universität willkommen



zu fühlen. Hauptsächlich wurde dies an den engagierten Studienteams sowie an den involvierten Dozenten festgemacht. In die entsprechende Kategorie fielen ca. zwei Drittel aller Aussagen der Teilnehmer der Begabtenförderung. Im Kurs Gartentherapie wurden daneben die Auftaktveranstaltungen und die gute Organisation der Weiterbildung ähnlich häufig als Gründe genannt. Angesichts der hohen Zustimmung bei der Frage nach dem Willkommensein scheinen sich also hinsichtlich der subjektiv von den bisherigen Teilnehmern erlebten Öffnung bereits erste Erfolge abzuzeichnen. Die Faktoren Betreuung durch Studienteams und Dozenten, einführende Auftaktveranstaltungen sowie eine gute Organisation inklusive unterschiedlicher, kleiner Unterstützungsangebote, scheinen bedeutende Basiselemente für die Einschätzung der bisherigen Teilnehmer zu sein, sodass geschlussfolgert werden kann, dass auch in Zukunft ein starkes Augenmerk hierauf gerichtet werden sollte.

Insgesamt deuten die Ergebnisse der Befragung darauf hin, dass die vom Projekt KOSMOS angestoßenen Veränderungsprozesse in der Universität Rostock auch von den Betroffenen Teilnehmern an den Zertifikatskursen wahrgenommen werden. Die nicht-traditionellen Studierenden fühlen sich an der Universität gut aufgenommen, was als Voraussetzung dafür gesehen werden kann, dass wissenschaftliche Weiterbildung von dieser Zielgruppe überhaupt angenommen und eine nachhaltige Implementierung von LLL überhaupt erst möglich wird. Eine differenzierte Ansprache potenzieller Lernender sowie eine bedarfsorientierte Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung und scheinen für die zukünftige Arbeit im Projekt KOSMOS ein solider Ausgangspunkt zu sein.

## **9 Zusammenfassende Diskussion**

*Tina Breyer, Beatrice C. Büttner, Susann Krugmann & Friedemann W. Nerdinger*

### **9.1 Zusammenfassung und Implikationen für die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung an der Universität Rostock**

Das Ziel der vorliegenden Beitragssammlung bestand in der Beantwortung unterschiedlicher Forschungsfragen, die sich für die bearbeitenden Arbeitspakete aus ihrer jeweiligen wissenschaftlichen Perspektive auf die wissenschaftliche Weiterbildung bzw. auf nicht-traditionelle Studierende ergaben. Auf Basis einer telefonischen Befragung von 36 der insgesamt 45 Teilnehmer der beiden derzeit an der Universität Rostock angebotenen KOSMOS-Zertifikatskurse Gartentherapie und Inklusive Hochbegabtenförderung konnten die Beiträge dieser Sammlung insgesamt eine Vielzahl wertvoller Hinweise zur weiteren Gestaltung der Kurse liefern und beinhalten darüber hinaus Anhaltspunkte dazu, wie universitäre Weiterbildung im Sinne einer nachhaltigen Implementierung von LLL zu gestalten ist, um nicht-traditionelle Studierende zu einem erfolgreichen Abschluss oder Zertifikat zu führen.

So zeigte sich in der Betrachtung der Bildungsbiografien (Kapitel 3), dass Bildungsentscheidungen überwiegend von einer Vielfalt unterschiedlicher Lebensumstände beeinflusst werden, wobei insbesondere persönliche Faktoren, wie einem inneren Wunsch nach Veränderung oder danach, die eigenen beruflichen Perspektiven zu erweitern, von Bedeutung zu sein scheinen. Bei der Datenauswertung wurde deutlich, dass gerade letzterer Grund mit steigendem Alter an Bedeutung gewinnt. Die Berücksichtigung der demografischen Entwicklung bei der an Bedeutung gewinnenden Zielgruppe der nicht-traditionellen Studierenden erscheint demnach mehr als geboten.

Die Auswertung zur Unterstützung und Beratung (Kapitel 4) hat gezeigt, dass die Teilnehmenden sowohl außerhalb der Universität als auch direkt von der Universität sehr viel Unterstützung erfahren. So spielt die Familie eine entscheidende Rolle und ermöglicht in vielen Fällen erst die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung parallel zum Berufsleben. Darüber hinaus können Regelungen zu Freistellungen oder flexiblen Arbeitszeiten die Weiterbildungsteilnahme erleichtern. Von den Hilfsangeboten der Universität wurde vielfach auf die Möglichkeit der Nutzung der Universitätsbibliothek hervorgehoben, ebenso wie die digitale Bereitstellung von Materialien über die Lernplattform Stud.IP.

Des Weiteren wurde deutlich, dass die Unterstützungsbedürfnisse der Befragten individuell sehr unterschiedlich und damit in der Gesamtbetrachtung sehr vielfältig sind. Da sich darüber

hinausgehend herausstellte, dass Kursleitung und Studienteam meist die erste Anlaufstelle darstellen, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass in der zukünftigen Implementierung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung weiterhin viel Wert auf genau diese Anlaufstellen gelegt werden sollte. Dies impliziert, dass es die Möglichkeit für die Lernenden geben sollte, sich einer zentralen Stelle zuzuwenden, die über die personellen Kapazitäten verfügt, sich den individuellen Anfragen zu widmen.

Kapitel 5 beschäftigte sich mit der Zufriedenheit der Teilnehmer bezogen auf unterschiedliche Aspekte der besuchten Weiterbildung. Insgesamt herrscht in beiden Studienformaten eine hohe Zufriedenheit, wenngleich noch keine Vergleichswerte diese Feststellung untermauern. Dennoch wird bei der Analyse der Ausführungen der Teilnehmer durch die vielen positiven Statements ein hohes Maß an Zufriedenheit deutlich. Einzelne Kritikpunkte zeigten sich hinsichtlich der Planung der Kurse durch die Studienteams. Hierbei wünschten sich die Befragten eine längerfristige zeitliche Vorausplanung der Präsenztermine und Prüfungszeiträume durch eine frühere Terminankündigung. Der häufig geäußerte Wunsch nach einer abgeschlossenen Terminplanung zu Beginn eines Jahres deutete einmal mehr auf die gewünschte Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Weiterbildung hin. Eine längerfristige Planung sollte daher in Zukunft verstärkt forciert werden und für Studieninteressierte beispielsweise bei der Ankündigung von Kursen auch kommuniziert werden.

Die Analyse der einzelnen Lehr- bzw. Lernformen sowie ihre Kombination in den untersuchten Zertifikatskursen, die in Kapitel 6 durchgeführt wurde ergab, dass „herkömmliche“ Präsenzveranstaltungen trotz der ausgedehnten Selbstlernphasen immer noch als Kern in beiden Weiterbildungen angesehen werden. Die Lernenden finden in dieser Zeit die für sie wichtige Möglichkeit zum Austausch miteinander. Obwohl gerade auch die Lernplattform Stud.IP Gelegenheiten bietet, miteinander in Kontakt zu treten, erscheinen die regelmäßigen Treffen in den Universitätsräumen bzw. Zusammenkünfte bei Exkursionen für die Lernenden unverzichtbar zu sein.

Darüber hinaus wurde festgestellt, dass das Selbststudium als sehr zeitintensiv wahrgenommen wird. Hier deutet sich an, dass ein mittlerer Grad an Vorstrukturierung der Arbeiten zu Hause ein Weg sein könnte, den Lernenden beim Bewältigen dieser Aufgabe zu helfen. Dies könnte dazu führen, die Aufgaben besser in den Alltag zu integrieren, da genau bekannt ist, was und wie viel zu tun ist, dennoch hätten die Lernenden genügend Freiraum, einen individuell für sie passenden Weg für das Selbststudium zu entwickeln.

Die Befragung lieferte im Bereich der Wahrnehmung der Online-Unterstützung (Kapitel 7) Hinweise bezüglich abzugrenzender und zu adressierender Nutzergruppen. Der größte Anteil der Teilnehmer ist als passiver Nutzer einzuordnen, der lediglich bereitgestellte Inhalte abholt, aber keinen eigenen Inhalt generiert. Diese Nutzergruppe gilt es durch eine passende Unterstützung zu „aktivieren“, um den Austausch, der als wichtiges Merkmal der wissenschaftlichen Weiterbildung benannt wird, in den Online-Bereich zu übertragen. Darüber hinaus konnten die Probleme mit der aktuellen Plattform Stud.IP eruiert werden. Es wurde deutlich, dass die Lernenden insbesondere aufgrund der Vielfalt der Angebote zwar grundsätzlich zufrieden mit dem Online-Angebot sind, die Funktionalitäten der Plattform scheinen jedoch einen hohen Einarbeitungsaufwand darzustellen, der von der aktiven Nutzung zurück hält. Im Rahmen der Weiterentwicklung oder Neuentwicklung der Online-Unterstützung, wie sie im Arbeitspaket 1.5 angestrebt wird, sollten diese funktionalen Schwierigkeiten gezielt adressiert werden. Im Rahmen weiterer Untersuchungen gerade im Hinblick auf weitere Weiterbildungsangebote ist hier aber die Affinität der potenziellen Teilnehmer in bspw. deutlich technisch orientierteren Formaten, wie z. B. Elektrotechnik, zu beachten, da dort ggf. eine andere Verteilung der aktiven und passiven Nutzer zu erwarten ist. Für die Einbettung der Online-Unterstützung in die wissenschaftliche Weiterbildung sollte außerdem eine bessere Integration bzw. die Schaffung eines Blended-Learning-Ansatzes diskutiert werden, da das aktuelle Angebot nicht als E-Learning wahrgenommen wird, sondern als reine Materialbereitstellung.

Schließlich konnte die durchgeführte Teilnehmerbefragung zeigen, dass die Bemühungen, LLL im Sinne von wissenschaftlicher Weiterbildung für nicht-traditionelle Studierende an der Universität Rostock zu verankern, erste Erfolge zeigen. Die Teilnehmer der untersuchten Pilot-Zertifikatskurse fühlen sich in der Universität willkommen, was als Voraussetzung dafür gesehen werden kann, dass sie die begonnenen Kurse erfolgreich abschließen, in Zukunft ggf. erneute wissenschaftliche Weiterbildungen besuchen und ihre positiven Erfahrungen an weitere potenzielle Nutzer weitertragen. Als Erfolgsfaktoren für die positive Wahrnehmung der Weiterbildung wirken die gute Betreuung durch Studienteams und Dozenten, die einführenden Veranstaltungen sowie eine gute grundsätzliche Organisation der Angebote. In der weiteren Arbeit der wissenschaftlichen Weiterbildung sollten diese Stellschrauben daher weiterhin fokussiert und verstetigt werden. Darüber hinaus zeigte sich, dass eine nach Kursthema und Bildungshistorie differenzierte Ansprache der Lernenden einen zusätzlichen Ansatzpunkt für die weiteren Arbeiten im Projekt KOSMOS darstellen könnte.

## 9.2 Grenzen der Untersuchung und Ausblick

Die vorliegenden Beiträge sowie die zugrundeliegende Befragung waren mit einigen Problemen konfrontiert, die eventuell die Aussagekraft der Erkenntnisse beeinträchtigen könnten. Diese sind hauptsächlich auf die Größe der Stichprobe, das Fehlen von Personendaten sowie die üblichen Probleme von nicht vollstandardisierten Befragungen und im Speziellen von Telefonbefragungen zurückzuführen. So konnten von den insgesamt 45 Teilnehmern der Weiterbildungskurse nur 36 Personen zur Verabredung eines Interviewtermins erreicht und respektive befragt werden. Mögliche Gründe hierfür könnten in fehlerhaften oder veralteten Kontaktdaten liegen, auf die zurückgegriffen wurde. Erschwerend kam hinzu, dass die Befragung in der Vorweihnachtszeit durchgeführt wurde, die per se für viele Menschen einen zeitlichen Engpass darstellt.

Für weitere Befragungen sollte ein anderer Erhebungszeitraum gewählt werden. Wichtiger wäre daneben ein zuverlässiges Speichersystem, in dem die Personendaten der Teilnehmer vollständig und auf dem neuesten Stand gehalten werden. Hierbei könnte gleichzeitig darauf geachtet werden, dass insbesondere auch die Zustimmung zur Verwendung der Daten zu Forschungszwecken eindeutig geklärt und sichtbar hinterlegt wird. Dies ist besonders wichtig, da nur mit vollständigen soziodemografischen Daten die Analyse von Besonderheiten bestimmter Teilgruppen innerhalb der sehr heterogenen, nicht-traditionellen Zielgruppe möglich ist. In der vorliegenden Untersuchung bspw. lag allein für vier der befragten Personen keine Einverständniserklärung zur Verwendung der Personendaten vor, obwohl sich alle Teilnehmer im Gegenzug für die ansonsten kostenfreie Weiterbildung zur Teilnahme an Untersuchungen der Begleitforschung für die beiden Zertifikatskurse verpflichtet hatten.

Wie bei allen mündlichen Befragungen können auch für die vorliegende Studie Verzerrungen durch die Befragten selbst sowie durch die Interviewführenden nicht ausgeschlossen werden (Brosius et al., 2012). Insbesondere ein Antwortverhalten gemäß der sozialen Erwünschtheit (Stocké, 2004) kann für die vorliegende Untersuchung nicht ausgeschlossen werden, da sich die Interviewer den Befragten als Angehörige der Universität Rostock bzw. als Mitarbeiter im Projekt KOSMOS vorstellten. Dies könnte im Sinne einer Sponsorship-Verzerrung (Brosius, et al., 2012) dazu geführt haben, dass sich die Befragten eventuell positiver zu den Fragen geäußert haben, als dies bei einer unpersönlichen Befragung der Fall gewesen wäre. Für die Zukunft wäre denkbar, qualitative Befragungen wie die vorliegende Untersuchung durch anonyme Online-Befragungen zu ergänzen, um dieser Fehlerquelle vorzubeugen. Erste Schritte in

diese Richtung wurden bereits unternommen, wobei ein Vergleich der Daten mit den Ergebnissen der Onlinebefragung noch aussteht.

Auch andere Verzerrungen im Antwortverhalten aufgrund von Interviewereinflüssen (siehe hierzu Diekmann, 2007) können nicht ausgeschlossen werden, obwohl sie durch den Einsatz von Telefoninterviews anstelle von Face-to-face-Situationen weniger schwer ins Gewicht fallen sollten (Vogl, 2011).

Aus der fehlenden physischen Präsenz der Interviewpartner ergaben sich allerdings auch einige Schwierigkeiten. Beispielsweise stellte sich insbesondere der Interviewteil mit den Fragen zur Lernplattform Stud.IP sowie zur Internetnutzung aufgrund der fehlenden Möglichkeit, Anschauungsmaterial einzusetzen (Petersen, 2000) als sehr schwierig, insbesondere bei Befragten mit einer geringen Technikaffinität, heraus. Für die Zukunft wäre denkbar, direkt in die neu zu erarbeitende Online-Unterstützung der wissenschaftlichen Weiterbildung, Feedback- bzw. Befragungsinstrumente zu integrieren, die die Anwender bei der Nutzung bestimmter Funktionalitäten zu eben diesen in standardisierter Form befragt.

Wie in allen qualitativen Erhebungen stellt auch die Datenauswertung einen Problembereich dar. So sind qualitative Analysen immer von den subjektiven Vorstellungen der involvierten Forscher abhängig, die nicht zwangsweise mit der objektiven Wirklichkeit übereinstimmen müssen (Früh, 2007). Dies gilt ebenso für die gefundenen, auf Konsensen basierenden Interpretationen, die durch die Einbeziehung mehrerer Personen in die Auswertung gefunden wurden. Durch die Erhöhung der Anzahl der Auswerter kann aus einer rein individuellen und somit subjektiven Betrachtungsweise zumindest zu einer intersubjektiv gültigen Auslegung gefunden werden, welche aber immer noch nicht zwangsläufig realistisch sein muss.

Obwohl in Anbetracht dieser Limitationen von Einschränkungen hinsichtlich der Übertragbarkeit der gefundenen Erkenntnisse ausgegangen werden muss, erlauben die einzelnen Beiträge doch einen multiperspektivischen Einblick in die derzeitige wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Rostock. Insbesondere die vielen positiven Stimmen zum Gefühl des Sich-gut-aufgenommen-Fühlens, deuten darauf hin, dass die bereits implementierten KOSMOS-Kurse Gartentherapie und Inklusive Hochbegabtenförderung Schritte in die richtige Richtung zu sein scheinen, das Konzept des Lebenslangen Lernens an der Universität zu implementieren. Dennoch bedarf es weiterer Forschungsarbeiten, bspw. nach Beendigung der ersten Pilotläufe, den tatsächlichen Erfolg der bisherigen Aktivitäten (z. B. durch Messung der erfolgreichen Abschlüsse der Weiterbildungen) zu bestimmen.

## Literatur

- Alheit, P. & Dausien, B. (2002). *Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen*. In: R. Tippelt: *Handbuch Bildungsforschung* (S. 565-585). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Brosius, H.-B., Haas, A. & Koschel, F. (2012). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung*. 6., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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*. Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie, Nr. 9, 2., ergänzte und korrigierte Auflage. Rostock: Universität Rostock, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.
- Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung – Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Freitag, W. K. (2012). *Zweiter und dritter Bildungsweg in die Hochschule*. Arbeitspapier 253, Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Früh, W. (2007). *Inhaltsanalyse*. 6., überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Hanft, A., Maschwitz, A. & Hartmann-Bischoff, M. (2013). *Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs*. In: A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. (S.110-120). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2010). *Bildungsberatung*. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie* (4. überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kerres, M., Schmidt, A. & Wolff-Bendik, K. (2012). *Lebenslanges Lernen an Hochschulen – eine Einleitung*. In: M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.) *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 9-12). Münster u.a.: Waxmann.
- Knust, M. (2006). *Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse*. Köln: Joseph Eul Verlag GmbH.
- Kuwan, H. & Seidel, S. 2013. *Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive*. In: F. Bilger, D. Gnahs & J. Hartmann (Hrsg.). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland - Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 209 – 231). Wiesbaden: Bertelsmann.
- Maaß, S., Büttner, B. & Nerdinger, F. W. (2013). *Entwicklung eines Studienformats für nicht-traditionelle Zielgruppen an der Universität Rostock. Eine Fallstudie*. Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie, Nr. 13. Rostock: Universität Rostock, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Organisationspsychologie.
- Mantey, M., Wojtaszek, A. & Perleth, C. (2014). *Formen der Lernbegleitung erproben. Zwischen Lernergebnismessung & Studienberatung*, Präsentation KOSMOS-Workshop.

- Mayring, P. (2006). *Einführung in die qualitative Sozialforschung – Eine Anleitung zum qualitativen Denken* (5. Auflage), Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Möhring, W. & Schlütz, D. (2010). *Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- O'Reilly, T. (2009). *What is web 2.0*. O'Reilly Media, Inc.
- Petersen, T. (2000) *Keine Alternativen: Telefon- und Face-to-Face-Umfragen*. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Neue Erhebungsinstrumente und Methodeneffekte*. Band 15 der Schriftenreihe Spektrum Bundesstatistik (S. 22-41). Stuttgart: Metzner-Poeschel.
- Porst, R. (2009). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Remschmidt, H., Hirsch, O. & Mattejat, F. (2003). *Reliabilität und Validität von telefonisch erhobenen Evaluationsmaßen*. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 31(1), 35-49.
- Röll, F. J. (2003). *Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien*. München: Verlag Kopaed.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München und Wien: Oldenbourg Verlag.
- Stocké, V. (2004). *Entstehungsbedingungen von Antwortverzerrungen durch soziale Erwünschtheit. Ein Vergleich der Prognosen der Rational-Choice Theorie und des Modells der Frame-Selektion*. Zeitschrift für Soziologie, 33, 303-320.
- Tappenbeck, I. (2005). *Vermittlung von Informationskompetenz. Perspektiven für die Praxis*. In: Bargheer, M. und Ceynowa, K. (Hrsg.), *Tradition und Zukunft – die Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen. Eine Leistungsbilanz zum 65. Geburtstag von Ellmar Mittler*, S. 63-73.
- Te Poel, K. (2013). *Neue Studienformate für neue Zielgruppen im Horizont der Frage nach Bildungsgerechtigkeit*. Beitrag bei den 17. Hochschultagen Berufliche Bildung vom 13.-15.03.2013, Universität Duisburg-Essen, Workshop 18, Online verfügbar unter: [http://www.bwpat.de/ht2013/ws18/tepoel\\_ws18-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ws18/tepoel_ws18-ht2013.pdf) (27.03.2014).
- Vogl, S. (2011). *Alter und Methode*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wojtaszek, A. & Perleth, C. (2013). *Bildungs- und Lernberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. In: H. Vogt (Hrsg.), *DGWF-Jahrestagungsdocumentation 2012 "Wächst zusammen, was zusammen gehört?"*. (S. 202-211), Bielefeld.
- Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung, Universität Rostock (2013): *Garten & Gesundheit – Gartentherapie*. Handbuch zum Zertifikatskurs, Rostock.



## Anhang

Interviewleitfaden

### KOSMOS – Teilnehmerbefragung 2013

#### A. Begrüßung, Vorstellen, Anonymität, Tonaufzeichnung

Guten Tag, mein Name ist .... Ich bin Mitarbeiter der Universität Rostock im Rahmen des Projekts KOSMOS. Das Projekt kennen Sie ja durch Ihre Weiterbildung an der Universität Rostock schon.

Wie Sie durch die Ankündigung im Kurs **Begabtenförderung bzw. Gartentherapie**<sup>14</sup> erfahren haben, führen wir momentan eine Befragung aller Teilnehmer dieser Kurse durch. Das Ziel dieses Interviews ist es, herauszufinden, was bei dem von Ihnen besuchten Kurs schon sehr gut funktioniert und/oder wo noch Veränderungen vorgenommen werden müssen. Es geht mir ausschließlich um Ihre ganz persönliche Meinung geht. Das heißt, es gibt nicht DIE richtige Antwort.

Hierzu würde ich Ihnen sehr gern nun einige Fragen stellen. Das Interview wird ca. 20 bis 30 Minuten dauern. Es handelt sich um eine **anonyme Befragung**, d.h. alle Daten werden vertraulich behandelt und ausschließlich für das Projekt KOSMOS genutzt. Rückschlüsse von den Daten auf Ihre Person werden nicht möglich sein.

Für eine exakte und systematische Auswertung würde ich dieses Gespräch gerne aufzeichnen, damit keine wichtigen Informationen verloren gehen.<sup>15</sup>

Haben Sie noch Fragen oder können wir loslegen?

Darf ich die Aufzeichnung starten? [sollte hier verneint werden, müssen Notizen gemacht werden]<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Bitte anpassen auf den Befragten, je nachdem ob er/sie Teilnehmer der Begabtenförderung oder Gartentherapie ist.

<sup>15</sup> Falls Bedenken seitens der Teilnehmer, bitte erklären: „Bei der Auswertung kommt es z.T. auf den exakten Wortlaut an, sodass der Sinn verschwinden würde, wenn ich nur Notizen mache.“ → Verweis auf Anonymität.

<sup>16</sup> Die Audiodateien können den Befragten selbstverständlich zur Verfügung gestellt werden. Falls der Wunsch besteht, bitte Notiz machen und für Aushändigung sorgen. Ansprechpartner: jeweilige betreuende Projekt-Angestellte.

## B. Fragen zur Bildungsbiografie

### 1. Aus welchen Gründen haben Sie sich für eine universitäre Weiterbildung entschieden?

- Warum haben Sie keinen anderen Bildungsträger gewählt?
- Warum ausgerechnet eine Universität?

Frage ist beantwortet, wenn mindestens eine Begründung mit Bezug zur Universität genannt wurde.

### 2. Warum haben Sie sich gerade jetzt für die Weiterbildung entschieden?

- Wie passt die Weiterbildung momentan in Ihre Lebenssituation hinein?

Nicht das Motivationsschreiben (Bestandteil der Bewerbung) wiederholen; einfach mal erzählen! Frage beantwortet, wenn momentane Situation des Befragten kurz beschrieben wurde.

### 3. Welche Personen oder generell welche Umstände (außerhalb der Universität) unterstützen Sie bei Ihrer Weiterbildung?

- Wer in Ihrem Umfeld ermöglicht Ihnen, dass Sie diese Weiterbildung machen können? [Personen]
- Was tun diese Personen? Wie werden Sie durch diese Personen unterstützt?
- Welche Bedingungen sind gerade günstig? [Umstände]
- Wodurch ist es Ihnen möglich, die Weiterbildung zu besuchen?

Frage beantwortet, wenn

- Person(en) genannt wurden ggf. mit kurzer Erläuterung
- Spezielle Lebensbedingungen / Ereignisse genannt wurden

---

## C. Fragen zu Beratung

### 4. Wie beurteilen Sie die Planung und Organisation durch das Studienteam<sup>17</sup>?

- Wie finden Sie die Planung des Studienteams? Warum sind Sie der Meinung?
- Wie finden Sie die Organisation durch das Studienteam? Warum sind Sie der Meinung?

Frage beantwortet, wenn

- Je mindestens Adjektiv zur Planung / Organisation genannt wurde
- Die Meinung für beides kurz begründet wurde

### 5. Welche Unterstützungsangebote der Universität nehmen Sie wahr?

- Welche Beratungsangebote der Universität nehmen Sie in Anspruch?
- Welche Angebote von Seiten der Uni unterstützen Sie?
- Welche noch?

---

<sup>17</sup> Zum Studienteam gehören alle Betreuer der Weiterbildung, die Ansprechpartner sind für die Teilnehmer, sich um Planung und Organisation kümmern, AUSSER: die Referenten

### Finanzielle Unterstützung ausklammern!

Frage beantwortet, wenn

- Mindestens 2-3 Angebote genannt wurden ODER klar gesagt wird, dass keine in Anspruch genommen werden

#### 6. Welche zusätzlichen Beratungsangebote der Universität Rostock wünschen Sie sich?

- Was würde Ihnen noch helfen?
- Was würde Ihnen die Weiterbildung erleichtern?
- Was müsste im Hinblick auf die Beratung geändert werden?

Frage beantwortet, wenn

- Beratungsangebote genannt und kurz beschrieben wurden ODER klar gesagt wird, dass keine Idee vorhanden ist

#### D. Fragen zum Lernen

#### 7. In ihrer Weiterbildung haben Sie verschiedene Lernformen kennengelernt: z.B. Selbststudium, Präsenzphasen, E-Learning. Wie zufrieden sind Sie mit diesen Lernformen und deren Kombination? Und warum?

- Wie zufrieden sind Sie mit dem Selbststudium / ... [andere Formen einsetzen, nacheinander durchgehen]?
- Warum sind Sie damit zufrieden?
- Was ist der Vorteil dieser Lernform? / Was ist der Nachteil?
- Wie fanden Sie das Zusammenspiel der unterschiedlichen Formen?

Frage beantwortet, wenn

- für jede Lernform eine Zufriedenheit (z.B. „sehr zufrieden“) angegeben wurde
- für die Kombination eine Zufriedenheit angegeben wurde
- jeweils eine Begründung geliefert wurde

---

Wir haben eben schon kurz darüber gesprochen, dass in Ihrer Weiterbildung auch Online-Anteile enthalten sind. Vor diesem Hintergrund möchte ich Ihnen einige Fragen zu Ihrem Umgang mit neuen Medien, insbesondere dem Internet stellen.

#### E. Fragen bezüglich der Nutzung neuer Medien

#### 8. Wie oft und wofür nutzen Sie beruflich und privat das Internet?

Frage beantwortet, wenn

- Anzahl genannt für Beruf und Anzahl für privat genannt → pro Woche / Stunden am Tag
- Tätigkeiten im Netz genannt wurden (min. 1) [Achtung bei privat!]

**9. Wie zufrieden sind Sie mit den Online-Angeboten in der Weiterbildung an der Universität Rostock? Was hätten Sie gerne verändert?**

- a. Wie zufrieden sind Sie mit den Materialien, die Ihnen für Ihre Weiterbildung online zu Verfügung stehen?
- b. Wie hilfreich sind die Online-Angebote?
- c. Was denken Sie über die Bereitstellung?
- d. Was würden Sie sich wünschen in Bezug auf die Online-Angebote?

Frage beantwortet, wenn

- Zufriedenheit insgesamt genannt
- kurz Begründung der Zufriedenheit
- mindestens ein Wunsch genannt und kurz erklärt wurde

**F. Fragen zur Organisation der Hochschule**

**10. Haben Sie Erfahrungen mit anderen Weiterbildungen, bei anderen Bildungsträgern, also Weiterbildungen an Einrichtungen, die keine Universitäten sind?**

- a. Haben Sie schon mal eine Weiterbildung gemacht, die nicht an einer Universität stattfand?
- b. Wo außerhalb der Universität haben Sie schon mal eine Weiterbildung besucht?

Frage beantwortet, wenn Ja ODER Nein

**Bei Ja → Frage 11A      Bei Nein → 11B**

**11.**

**A) Welche Besonderheiten sind Ihnen am Bildungsträger Universität Rostock *im Vergleich zu den anderen Weiterbildungen, die Sie schon besucht haben, aufgefallen?***

- a) Was war an der Universität Rostock anders als an anderen Einrichtungen?
- b) Was war „typisch universitär“?
- c) Was haben Sie woanders noch nicht erlebt?
- d) Fällt Ihnen noch was ein?

Frage beantwortet, wenn

- 2 bis 3 Unterschiede zu anderen Bildungsträgern genannt wurden

**B) Welche Besonderheiten sind Ihnen am Bildungsträger Universität Rostock aufgefallen?**

- a) Was von der Einrichtung Universität ist besonders bei Ihnen hängen geblieben?
- b) Was war ganz neu für Sie in der Universität Rostock?
- c) Was von der Weiterbildung an der Universität Rostock wird Ihnen noch lange im Gedächtnis bleiben?

Frage beantwortet, wenn

- 2 bis 3 Merkmale / Eigenschaften / Eigenheit der Universität genannt wurden

**12. Haben Sie sich an der Universität Rostock gut aufgenommen gefühlt? Woran machen Sie das fest?**

- a) Haben Sie sich willkommen gefühlt? Warum? / Woran lag das?
- b) Welche positiven bzw. negativen Erfahrungen haben Sie diesbezüglich gemacht?

Frage beantwortet, wenn

- Ja / Nein geantwortet wurde (Jein ginge diesmal auch, wenn kleine Begründung)
- Begründung mit Erlebnissen / Personen bei der Weiterbildung von der Uni.

**So und nun sind wir auch schon fast am Ende des Interviews. Danke schon einmal bis hierher. Nun zum Schluss...**

**13. Schätzen Sie auf einer Skala ein, wie zufrieden Sie insgesamt mit der Weiterbildung an der Universität Rostock sind? 1 = sehr unzufrieden, 5 = sehr zufrieden**

Sehr unzu- frieden				Sehr zufried- den
①	②	③	④	⑤

Frage beantwortet, wenn

- Eine ganze Zahl zwischen 1 und 5 genannt wurde

**F. Dank und Verabschiedung**

Das war's auch schon. Ich danke Ihnen nochmal ganz herzlich für Ihre Bereitschaft und Zeit.

**14. Gibt es zu der von Ihnen bisher besuchten Weiterbildung noch irgendetwas, was Sie uns gern sagen möchten?**

- Weitere Anregungen erzählen lassen
- Rückfragen nach bestem Gewissen beantworten
- Konkrete Fragen zu Kursen weiterleiten, fragen, ob es weitergeleitet wer-

**Einen schönen Tag / Abend noch!**