

l i f e IM SPANNUNGSFELD ZWISCHEN
GRUNDFINANZIERTER LEHRE UND WEITERBILDUNG
EINORDNUNG UND FINANZIELLE ASPEKTE



>> konstruktiv

Konsequente Orientierung
an neuen Zielgruppen
strukturell in der Universität
Bremen verankern

Inhalt

- 1. Hintergrund: LIFE im Spannungsfeld zwischen Studium und Weiterbildung**
- 2. Entgelte für LIFE-Module**
- 3. Honorierung der Beteiligung an LIFE**
- 4. Literatur**

Diese Publikation wurde im Rahmen des mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH22063 geförderten Projekts „konstruktiv“ entwickelt. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Publikation liegt bei der Autorin.

1. Hintergrund: LIFE im Spannungsfeld zwischen Studium und Weiterbildung

Im Projekt *konstruktiv* entstehen unter der Marke „LIFE“ Qualifizierungsangebote auf Basis von Modulen, die mehrheitlich aus bestehenden grundfinanzierten Master- und teilweise auch Bachelor-Studiengängen stammen. Wie sind diese Angebote einzuordnen? Handelt es sich um „echte“ Weiterbildungsangebote? Oder sind sie eher dem regulären Studium zuzurechnen?

Um diese Frage zu beantworten, gilt es zunächst die bei der Diskussion über eine Öffnung der Hochschulen verwendeten Begriffe für verschiedene Studienformen genauer zu beleuchten. Schon die Begriffe „Teilzeitstudium“, „berufsbegleitendes Studium“ und „wissenschaftliche Weiterbildung“ sind keineswegs trennscharf (vgl. Nickel, 2016, S. 1). Zunächst sollen daher verschiedenen Definitionen und Charakteristika zu diesen Begriffen in Form eines Exkurses zusammengestellt werden. In einem zweiten Schritt werden die Konsequenzen für die Einordnung der LIFE-Angebote anhand der für *konstruktiv* relevanten Dimensionen herausgearbeitet.

Exkurs: Studienformen im Vergleich

1. Teilzeitstudium

- „So bezeichnet der Begriff „Teilzeitstudium“ (...) lediglich eine zeitliche Ausweitung der zur Verfügung stehenden Studienzeit bei gleichzeitiger Reduzierung des Studieraufwands (Workload, ECTS-Punkte). Im besten Fall handelt es sich bei dieser Studienform um ein regulär im Portfolio einer Hochschule verankertes Angebot.“ (Nickel, 2016, S. 2)
- „Es gibt aber auch ein informelles Teilzeitstudium (vgl. Lah et al. 2016: 7), d. h. als Vollzeitstudierende eingeschriebene Personen studieren de facto mit reduziertem Einsatz und nehmen dafür ggf. Nachteile in Kauf.“ (Nickel, 2016)

2. Berufsbegleitendes Studium

- „Berufsbegleitende Studiengänge dagegen sind explizit darauf zugeschnitten, akademische Qualifikationen parallel zu einer Erwerbsarbeit zu vermitteln. Anders als im dualen Studium besteht allerdings nicht der Anspruch, Arbeitsplatz und Hochschulstudium organisatorisch und curricular eng miteinander zu verzahnen“ (Nickel, 2016, S. 2)
- „Darüber hinaus müssen berufsbegleitend Studierende nicht unbedingt über einschlägige Berufserfahrungen in der Fachrichtung verfügen, in der ihr nebenberufliches Studium angesiedelt ist“ (Nickel, 2016, S. 2 nach Minks, Netz, & Völk, 2011, S. 30)
- „Berufsbegleitende Studienangebote haben außerdem nicht ausschließlich die Funktion, die Entwicklung von innerbetrieblich verwendbaren Kompetenzen zu fördern. Sie können zum Beispiel auch den Eintritt in eine andere berufliche Tätigkeit vorbereiten oder der Persönlichkeitsentwicklung dienen.“ (Völk & Netz, 2012, S. 46)

- „Die Organisation berufsbegleitender Studienangebote muss sich in vielerlei Hinsicht von der eines traditionellen grundständigen Vollzeitstudiums unterscheiden, wenngleich angesichts der hohen Erwerbsquote von „Normal“-Studierenden auch bei diesen Studienangeboten Bedarf an zeitlicher und organisatorischer Flexibilisierung besteht. Insofern sind die räumliche und zeitliche Organisation sowie die Lehr- und Lernformen berufsbegleitender Studienangebote als Kernmerkmale dieses Studienformats zu begreifen.“ (Minks u. a., 2011, S. 60)

3. Wissenschaftliche Weiterbildung

- „Grundlegend wird Weiterbildung definiert als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten Ausbildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 197).
- Unter wissenschaftlicher Weiterbildung versteht die Kultusministerkonferenz (KMK) „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. (...) Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus“ (KMK 2001, S. 2 f.)
- „Weiterbildende Masterstudiengänge setzen qualifizierte berufspraktische Erfahrung von i.d.R. nicht unter einem Jahr voraus. Die Inhalte des weiterbildenden Masterstudiengangs sollen die beruflichen Erfahrungen berücksichtigen und an diese anknüpfen. Bei der Konzeption eines weiterbildenden Masterstudiengangs legt die Hochschule den Zusammenhang von beruflicher Qualifikation und Studienangebot dar.“ (KMK 2010, S. 5)
- „Modularisierte kürzere Kursangebote erlauben es, Weiterbildung flexibel in ein Gesamtkonzept lebenslangen Lernens zu integrieren. Solche Formate werden in Zukunft eine wichtige Rolle auch für die Durchlässigkeit und die Studierbarkeit berufsbegleitender Studienangebote spielen können. Die Idee eines modularen Studiums, also eines Studiums von mehr oder weniger selbständigen Lerneinheiten mit klar definierten Lernergebnissen, wie sie im Bologna-Prozess Eingang gefunden hat, kann ein wesentlicher Türöffner für den Studieneinstieg von berufstätigen oder familientätigen Erwachsenen sein. Er besteht in der Möglichkeit, sinnvolle, abgerundete wissenschaftliche Lehr- bzw. Lerneinheiten in lebensnahen Größenordnungen anzubieten, die es – wenn gewünscht – erlauben, aus einem Angebot einzelner gut durchdachter Module quasi im Baukastensystem sukzessive zu ganzen akademischen Studienabschlüssen zu kommen. Ein solches Angebot von Studienmodulen kann zugleich ein Ansatz sein, den Betrieben entgegenzukommen, die sich oft schwer tun, ihre Beschäftigten über einen längeren Zeitraum – und sei es auch nur durch eine Flexibilisierung der Arbeitszeit – für akademische Weiterqualifizierungen freizustellen.“ (Minks u. a., 2011, S. 17)

Die Zusammenstellung verdeutlicht außerdem, dass die Bedeutung beruflicher Erfahrungen als ein Kennzeichen von Weiterbildung mit den Jahren gewachsen ist. In der o. g. Definition von Weiterbildung des Deutschen Bildungsrats von 1970 spielte diese noch keine Rolle.

Legte man diese Definition heute zugrunde, zählte auch jedes konsekutive Masterstudium in

Vollzeitform zur Weiterbildung, da diesem eine „Ausbildungsphase“ in Form eines Bachelorstudiums vorausgegangen ist.

Die KMK hielt dagegen 2001 fest: „*Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an.*“ (KMK 2001, S. 3) Auch in den oben zitierten „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ der KMK von 2003 (KMK 2010, S. 5) werden vorausgesetzte „qualifizierte berufspraktische Erfahrungen“ als maßgebliches Charakteristikum für weiterbildende Masterstudiengänge in Abgrenzung zu den konsekutiven Mastern genannt. Die Konzeption eines weiterbildenden Masterstudiengangs soll diese beruflichen Erfahrungen berücksichtigen und an sie anknüpfen.

Auch Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung unterhalb der Masterebene richten sich i. d. R. an berufserfahrene Personen. So heißt es etwa im Bremischen Hochschulgesetz¹ in § 33 Abs. 8: „*Der Zugang zu [...] weiterbildenden Zertifikatsstudienangeboten setzt eine in der Regel mindestens einjährige einschlägige Berufstätigkeit oder entsprechende einschlägige Tätigkeiten voraus,...*“

Insgesamt zeigt sich, dass für *konstruktiv* zwei Dimensionen bedeutsam sind, in denen sich die oben genannten Studienformen unterscheiden:

- Bedeutung der Berufserfahrung für Studium/Weiterbildung
- Studienorganisation als Gradmesser für die Vereinbarkeit von Studium/Weiterbildung mit Erwerbstätigkeit/Familienpflichten

Diese beiden Dimensionen werden im Folgenden genauer beleuchtet.

Bedeutung der Berufserfahrung für Studium/Weiterbildung

Hier ist zu unterscheiden, ob vorhandene Berufserfahrung für das jeweilige Studium bzw. die Weiterbildung im curricularen Konzept der Hochschule völlig irrelevant ist, zumindest berücksichtigt werden kann oder aber vorausgesetzt wird. Die individuelle Sicht kann dabei eine andere sein. So kann eine Studierende vorhandene berufliche Erfahrungen für ihr Studium auch dann hilfreich finden, wenn solche Erfahrungen aus der Planungsperspektive der Institution keine Rolle spielen.

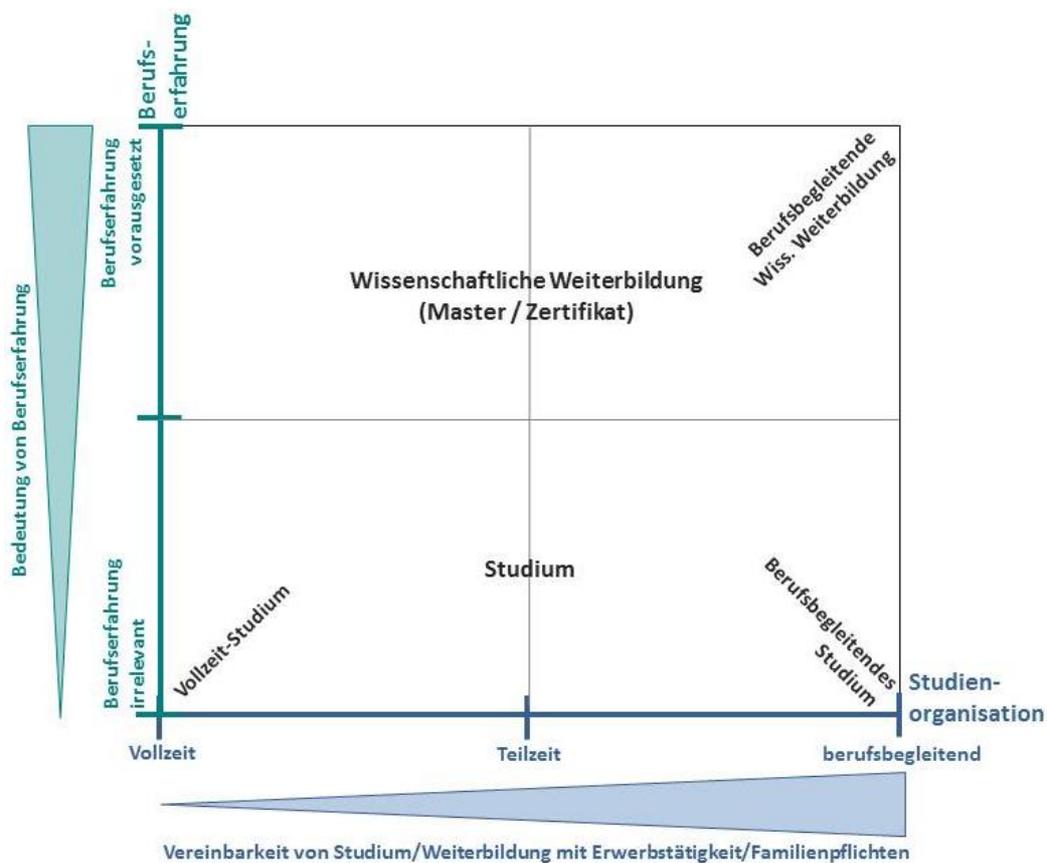
¹ Im Transparenzportal der Freien Hansestadt Bremen abrufbar unter https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.152339.de&asl=bremen02.c.732.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d (abgerufen am 07.08.2020)

Werden berufliche Erfahrungen vorausgesetzt, so hat dies normalerweise entsprechenden Regelungen in der Aufnahmeordnung für das jeweilige Angebot zur Folge. Außerdem sollten diese Erfahrungen curricular berücksichtigt werden (Modulgestaltung, Prüfungsformen).

Werden berufliche Erfahrungen zwar nicht vorausgesetzt, können aber berücksichtigt werden, so kann sich dies z. B. in geeigneten Regelungen zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen niederschlagen.

Studienorganisation als Gradmesser für die Vereinbarkeit von Studium/Weiterbildung mit Erwerbstätigkeit/Familienpflichten

Hier kann zwischen Vollzeit-, Teilzeit- und berufsbegleitenden Angeboten differenziert werden. Maßgeblich ist auch dabei die Planungsperspektive der anbietenden Institution. Diese unterscheidet sich u. U. von der des studierwilligen Individuums. So ist z. B. ein Vollzeitstudium per se nicht darauf ausgelegt, eine Vereinbarkeit von Beruf und Studium zu ermöglichen. Trotzdem finden zahlreiche Studierwillige individuell Wege, um Studium und Erwerbstätigkeit zu verbinden. Die Einordnung der verschiedenen Studienformen anhand der beiden beschriebenen Dimensionen veranschaulicht folgende Grafik:

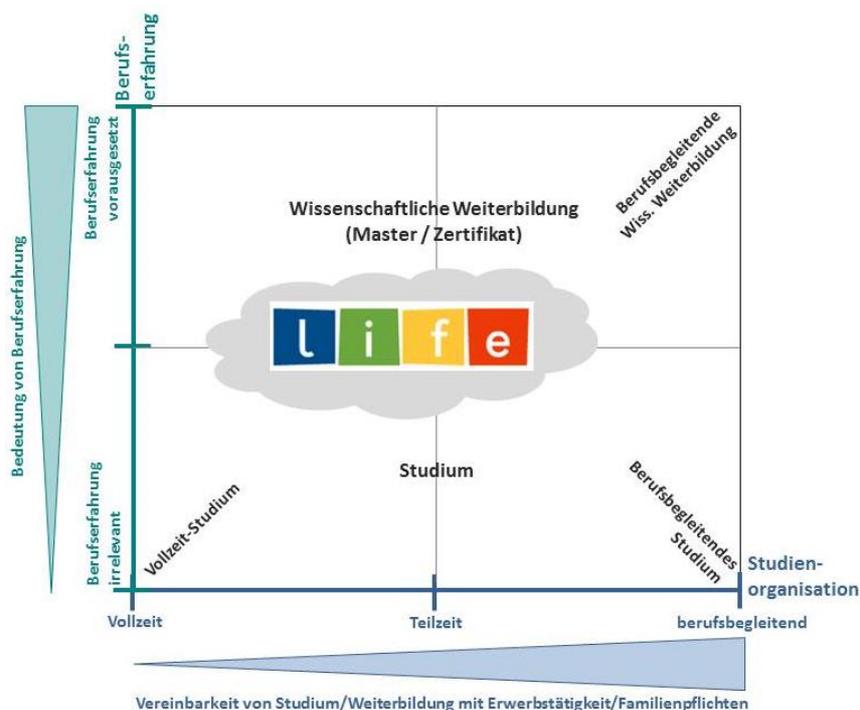


Die Grafik zeigt, dass die Relevanz von Berufserfahrung ein wichtiges Kennzeichen von Angeboten ist, die sich der wissenschaftlichen Weiterbildung zuordnen lassen. Dagegen ist die Vereinbarkeit mit Erwerbstätigkeit oder Familienpflichten kein notwendiges Charakteristikum einer wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein Beispiel sind weiterbildende Zertifikatsstudienangebote für arbeitssuchende Akademiker*innen, die in Vollzeitform durchgeführt werden.

Wie schon weiter oben für die beiden Dimensionen ausgeführt, können die Zuordnungen aus individueller Sicht ganz anders aussehen als aus der Perspektive der anbietenden Institution. Dies gilt auch für die Zuordnung zu den Kategorien „Studium“ und „wissenschaftliche Weiterbildung“. Ein Studieninteressierter mit Meister- oder Technikerabschluss, der ein berufs begleitendes Bachelorstudium sucht, spricht u. U. davon, sich weiterbilden zu wollen. Gleiches kann auch für eine Bachelorabsolventin gelten, die nach einigen Jahren im Beruf ein Masterstudium aufnehmen will, und zwar auch dann, wenn sie sich für ein Masterstudium entscheidet, das als konsekutiver Master in Vollzeitform angeboten wird.

Konsequenzen für LIFE-Angebote

Die Grenzen zwischen Studium und Weiterbildung sind also ohnehin fließend; das gestufte Studiensystem begünstigt dies zusätzlich. Bei den LIFE-Angeboten verschwimmen diese Grenzen noch mehr, da diese Angebote i. W. aus Modulen regulärer (grundfinanzierter) Bachelor- und Masterstudiengänge stammen, die als Vollzeitstudiengänge konzipiert sind. Die nachstehende Grafik veranschaulicht die Einordnung:



Zu den Zielen von *konstruktiv* zählt es, Lehrende für eine raum-zeitliche Flexibilisierung ihrer Module zu gewinnen. Dies gelingt in unterschiedlichem Maße. Je nach Ausgestaltung eines LIFE-Curriculums ist daher aus Planungssicht eine Vereinbarkeit des Angebots mit Berufs- oder Familienpflichten im einen Fall mehr, im anderen Fall weniger gegeben. Dies korrespondiert nicht automatisch mit der Passung für die Studieninteressierten: Für diese ergibt sich sowohl durch Wahlmöglichkeiten bei der Modulauswahl als auch durch die individuellen Gegebenheiten u. U. eine andere Bewertung.

Auch die Bedeutung von Berufserfahrung ist bei den verschiedenen LIFE-Angeboten unterschiedlich ausgeprägt. Formal wird sie bei den bisher geplanten Zertifikatsstudienangeboten i. d. R. vorausgesetzt, nicht zuletzt da sich die Angebote an Berufstätige bzw. berufserfahrene Personen richten. Curricular wird auf die Berufserfahrung jedoch unterschiedlich intensiv zurückgegriffen: Die meisten Module stammen aus Studiengängen, für die Berufserfahrung irrelevant ist. Trotzdem besteht auch in solchen Modulen manchmal die Möglichkeit, z. B. im Rahmen einer als Prüfungsleistung vorgesehenen Projektarbeit an die eigene Berufserfahrung anzuknüpfen und diese einzubringen. Darüber hinaus sehen viele der entwickelten Zertifikatscurricula ein eigenes Praxismodul zur Verzahnung von Theorie und Berufspraxis vor.

Jedes LIFE-Angebot für sich genommen bewegt sich also entweder mehr in der Sphäre der Weiterbildung oder mehr in der Sphäre des Studiums. Auf der anderen Seite gelten für die beiden Bereiche „Studium“ und „Wissenschaftliche Weiterbildung“ ganz unterschiedliche Regeln, insbesondere hinsichtlich ihrer jeweiligen Finanzierungslogik. Dies galt es bei der Entwicklung eines Finanzmodells für LIFE zu berücksichtigen.

Ob LIFE im Spannungsfeld zwischen grundfinanziertem Studium und Weiterbildung auf Basis des entstandenen Finanzmodells auf längere Sicht bestehen kann, wird sich in der Praxis nach Projektende zeigen müssen.

2. Entgelte für LIFE-Module

LIFE-Module sind als Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung entgeltpflichtig. Wie oben ausführlich dargelegt, bewegen sie sich aufgrund ihrer Herkunft allerdings zugleich an der Nahtstelle zwischen grundfinanziertem Studium und Weiterbildung. An welchen Grundsätzen sollte sich die Festlegung des Teilnahmeentgelts für LIFE-Module orientieren, und wie kann dieses vor dem beschriebenen Hintergrund kalkuliert werden?

Grundsätze für das Teilnahmeentgelt für LIFE-Module

LIFE-Module entstammen grundfinanzierten Bachelor- und Masterstudiengängen. Sie sind daher so vielfältig wie diese Studiengänge. Zu den Lehrveranstaltungen eines Moduls kann eine Vorlesung für mehrere hundert Studierende ebenso gehören wie ein Seminar in einer kleinen Gruppe. Auch der Grad der raum-zeitlichen Flexibilität variiert von Modul zu Modul.

Evident ist, dass die damit verbundenen studienorganisatorischen Bedingungen unterschiedlich attraktiv sind, insbesondere für Berufstätige. Dies würde es nahelegen, das Teilnahmeentgelt hierzu korrespondierend festzusetzen, also z. B. eine Großgruppenvorlesung günstiger anzubieten als ein Seminar. Allerdings hat sich die dem Projekt *konstruktiv* zugrundeliegende Annahme bestätigt, dass sich angesichts der Vielgestaltigkeit der heutigen Arbeitswelt nicht mehr eindeutig bestimmen lässt, welche Rahmenbedingungen für die Weiterbildungsteilnahme Berufstätiger vorteilhaft ist. Dies ist individuell verschieden.

Überlegungen, das Entgelt an bestimmten Parametern eines Moduls zu orientieren, wurden aber auch noch aus weiteren Gründen verworfen, die hier nur stichwortartig erwähnt werden sollen: mangelnde Transparenz nach außen, schwierige Handhabung in der Praxis bei einer angestrebten wachsenden Zahl an Modulen, Diskussionen um die Zuordnung eines Moduls zur einen oder anderen Kategorie, Änderungen u. U. von Semester zu Semester bei wechselnden Lehrveranstaltungen.

Im Ergebnis kristallisierte sich heraus, dass sich die Teilnahmeentgelte an drei Grundsätzen orientieren sollten:

- Einfache Handhabung
- Transparenz nach innen und außen
- Kostendeckung

Hieraus ergab sich, einen Preis pro Credit Point (CP) für alle Module festzulegen, unabhängig von der genauen Zusammensetzung der einzelnen Module.

Entgeltkalkulation in der wissenschaftlichen Weiterbildung der Universität Bremen

Für ihre „klassischen“ Weiterbildungsangebote kalkuliert die Akademie für Weiterbildung das Teilnahmeentgelt so, dass eine vollständige Kostendeckung erreicht wird. Hierfür setzt die Akademie seit längerem ein selbst entwickeltes Kalkulationsschema auf Basis einer Deckungsbeitragsrechnung ein.

Die Kalkulation berücksichtigt sämtliche Kosten für die Planung und Durchführung einer Weiterbildung, also:

- Personalkosten für Planung, Koordination, Administration (einschl. Marketing, Beratung, TN-Verwaltung, Veranstaltungsmanagement, Prüfungsamt, finanztechnische Abwicklung)
- Personalkosten für die Lehre
- Sachkosten (z. B. Lehr-/Lernmaterial, Medien, Marketing, Pausengetränke)
- Nutzungsentgelte für Veranstaltungsräume
- Risikorücklage für Unvorhersehbares
- Gemeinkosten (20 % auf alle Kosten gemäß Drittmittelverordnung)

Sind diese Kosten ermittelt, wird das Teilnahmeentgelt so festgelegt, dass bei einer realistischen Teilnehmerzahl eine Deckung sämtlicher Kosten erreicht wird.

Vorgehensweise für die Entgeltkalkulation für LIFE-Module

Die Leitfrage für die Entgeltkalkulation für LIFE-Module lautete: Was würde ein LIFE-Modul kosten, wenn die Akademie es als „klassisches“ Weiterbildungsmodul realisieren würde?

Bei dieser Betrachtung galt es allerdings die besonderen Durchführungsbedingungen aufgrund der Herkunft des Moduls aus der grundfinanzierten Lehre zu berücksichtigen. Dies bedeutete insbesondere:

- Kalkulation mit 30 TN und damit deutlich mehr TN als in der Weiterbildung üblich
- Keine Kosten für studentische Hilfskräfte für die Veranstaltungsvorbereitung
- Keine Kosten für Pausengetränke oder Lehr-/Lernmaterialien

Analog zu den grundsätzlichen Überlegungen zur Entgeltfestlegung war dabei klar, dass die Kalkulation nur einer fiktiven Veranstaltung im Sinne eines Mittelwerts entsprechen würde. In der Realität konnten die Kosten pro Person deutlich niedriger liegen (z. B. bei einer Vorlesung mit mehreren hundert Teilnehmer*innen), aber auch wesentlich höher ausfallen (z. B. bei einer Übung im Labor).

Mit Hilfe des o. g. Kalkulationsschemas wurden die Kosten unter den beschriebenen Durchführungsbedingungen für ein Modul mit 6 CP ermittelt, da dies eine besonders gängige Modulgröße an der Universität Bremen darstellt.

Um eine volle Kostendeckung zu erreichen, wurden diese Kosten anschließend auf die angenommenen 30 TN umgelegt und pro CP berechnet. Dies führte zu einem Entgelt für LIFE-Module von derzeit 75 Euro pro CP.

Das Studium eines Moduls mit 6 CP kostet demnach 450 Euro. Für die Mehrzahl der Teilnehmenden des Moduls, nämlich für die Studierenden im grundfinanzierten Studiengang, werden diese Kosten durch das Land Bremen getragen. Die (wenigen) LIFE-Studierenden im Modul zahlen den errechneten Betrag dagegen selbst.

Gebührenfreies Studium vs. kostenpflichtige LIFE-Module

Schon die wissenschaftliche Weiterbildung in klassischer Form hat damit zu kämpfen, dass „Studium“ und „wissenschaftliche Weiterbildung“ unterschiedlichen Finanzierungslogiken folgen. Hieraus ergeben sich zahlreiche Widersprüche:

So werden zurzeit der erste berufsqualifizierende Abschluss und im Falle eines konsekutiven Masters auch dieser öffentlich finanziert und sind somit für die Studierenden gebührenfrei. Entscheiden sich eine Absolventin oder ein Absolvent eines Bachelorstudiengangs jedoch, mit diesem Abschluss eine Berufstätigkeit aufzunehmen und später berufsbegleitend einen weiterbildenden Masterstudiengang zu besuchen, so ist dieser kostenpflichtig. Hat eine Person eine Berufsausbildung abgeschlossen und absolviert nach einigen Jahren ein weiterbildendes Studium mit Zertifikatsabschluss, ist hierfür ein Teilnahmeentgelt zu entrichten. Dies gilt, obwohl diese Person bis dahin nie öffentlich finanzierte Hochschulbildung in Anspruch genommen hat. Es sollte daher auf politischer Ebene weiter diskutiert werden, wann der staatliche Bildungsauftrag endet.

Für LIFE-Module mit ihrer Herkunft aus grundfinanzierten Studiengängen stellt sich die skizzierte Problematik ungleich schärfer. LIFE-Weiterbildungsstudierende fragen sich, warum sie für ihr Modulstudium bezahlen sollen, obwohl andere Studierende das Modul vermeintlich „gratis“ absolvieren können. Wie sich dies auf längere Sicht auf die Nachfrage auswirkt, wird sich erst einige Zeit nach Projektende endgültig beurteilen lassen.

3. Honorierung der Beteiligung an LIFE

Ein Modul aus der grundfinanzierten Lehre für die Weiterbildung zu nutzen, ist nur möglich, wenn der oder die Modulverantwortliche hiermit einverstanden ist. Deshalb stellte sich die Frage, wie der zusätzliche Aufwand honoriert werden kann, der für die Modulverantwortlichen und ggf. für weitere beteiligte Lehrende mit der Teilnahme von LIFE-Weiterbildungsstudierenden an ihrem Modul verbunden ist. Dies betrifft insbesondere die Abnahme von Prüfungen.

Wie schon bei der Festlegung der Teilnahmeentgelte für LIFE-Module zeigte sich auch hier schnell, dass allgemeine Regelungen gefunden werden müssen, die sich in der Praxis schlank umsetzen lassen. Dabei ist in Kauf zu nehmen, dass diese Lösungen nicht in jedem Einzelfall „gerecht“ sein werden. So variiert vor allem der Aufwand für Prüfungen erheblich.

Wenn grundsätzlich befürwortet wird, die Öffnung eines Moduls für LIFE zu honorieren, kommen zwei Möglichkeiten in Betracht:

- Der oder die Modulverantwortliche erhält zusätzliche Mittel zur individuellen Verwendung innerhalb seiner universitären Tätigkeit (also nicht als Nebentätigkeit oder Honorar).
- Der Herkunftsfachbereich eines Moduls erhält Mittel für „gebuchte“ Module und entscheidet selbst, wie diese eingesetzt bzw. verteilt werden.

Unterschiedliche Arten der Modulöffnung

Diskutiert wurde auch die Art der Modulöffnung für LIFE: Sollte die oder der Modulverantwortliche hierüber im Einzelfall und auf freiwilliger Basis entscheiden? Oder war es auch denkbar, per Fachbereichsbeschluss die Öffnung von Modulen für LIFE zum Regelfall zu machen? Letzteres wäre aus *konstruktiv*-Sicht sehr erstrebenswert. Denn: Die Zahl der für die Weiterbildung verfügbaren Module würde sich spürbar erhöhen. Gleichzeitig säne der Aufwand für das *konstruktiv*-Team und perspektivisch für die Akademie für Weiterbildung, weil viel weniger Einzelgespräche geführt werden müssten, um Modulverantwortliche für eine Öffnung ihres Moduls zu gewinnen.

Mögliche Szenarien

Ausgehend von den skizzierten Überlegungen wurden mehrere denkbare Szenarien entwickelt und in ihren Vor- und Nachteilen mit der *konstruktiv*-Steuerungsgruppe diskutiert:

Art der Modulöffnung	Modulöffnung als Regelfall	Szenario 5: <ul style="list-style-type: none"> • Module sind i. d. R. geöffnet (Vorbild: Erasmus-Studierende) • LIFE-Studierende werden für Auslastung eines Moduls mitgezählt • HL erhält individuell Honorierung proportional zur Zahl der LIFE-Studierenden (insbes. für Prüfungsabnahme) 	Szenario 4: <ul style="list-style-type: none"> • Module sind i. d. R. geöffnet (Vorbild: Erasmus-Studierende) • LIFE-Studierende werden für Auslastung eines Moduls mitgezählt • Fachbereich erhält Mittel für belegte Module (Fonds) • HLs können Mittel aus Fonds beantragen (Vorbild: Studienkontenmodell) 	Szenario 3: <ul style="list-style-type: none"> • Module sind i. d. R. geöffnet (Vorbild: Erasmus-Studierende) • LIFE-Studierende werden für Auslastung eines Moduls mitgezählt • Modulöffnung wird nicht finanziell honoriert
	Modulöffnung freiwillig	Szenario 1: <ul style="list-style-type: none"> • Öffnung der Module freiwillig • HL erhält individuell Honorierung für Modulöffnung/Prüfungsabnahme 	Szenario 2: <ul style="list-style-type: none"> • Öffnung der Module freiwillig • Fachbereich erhält Mittel für belegte Module (Fonds) • HLs (alle/nur wer Module öffnet) können Mittel aus Fonds beantragen (Vorbild: Studienkontenmodell) 	wahrscheinlich nicht attraktiv
		Individuell	Fachbereich/Fonds	Keine
Honorierung der LIFE-Beteiligung				

	Szenarien 1 und 5	Szenario 2	Szenario 3	Szenario 4
Kurzcharakterisierung	Individuell + freiwillig/Fonds	freiwillig + Fonds	verpflichtend + ohne	verpflichtend + Fonds
Beschreibung	<ul style="list-style-type: none"> • Öffnung der Module freiwillig • HL erhält individuell Honorierung für Modulöffnung/ Prüfungsabnahme 	<ul style="list-style-type: none"> • Öffnung der Module freiwillig • Fachbereich erhält Mittel für belegte Module (Fonds) • HLs (alle/nur wer Module öffnet) können Mittel aus Fonds beantragen (Vorbild: Studienkontenmodell) 	<ul style="list-style-type: none"> • Module sind i. d. R. geöffnet (Vorbild: Erasmus-Studierende) • LIFE-Studierende werden für Auslastung eines Moduls mitgezählt • Modulöffnung wird nicht finanziell honoriert 	<ul style="list-style-type: none"> • Module sind i. d. R. geöffnet (Vorbild: Erasmus-Studierende) • LIFE-Studierende werden für Auslastung eines Moduls mitgezählt • Fachbereich erhält Mittel für belegte Module, HLs können Mittel aus Fonds beantragen (Vorbild: Studienkontenmodell)
Vorteile	<ul style="list-style-type: none"> • Anreiz für HLs für Modulöffnung / Prüfungsabnahme • Honorierung proportional zur Zahl geöffneter Module und Zahl der LIFE-Studis 	<ul style="list-style-type: none"> • Anreiz für HLs für Modulöffnung / Prüfungsabnahme (evtl. geringer als bei Szenario 1) • Abwicklung u. U. einfacher als bei Szenario 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Mehr Module, einfachere Verhandlungen mit Modulverantwortlichen • Besonders einfache Abwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • Mehr Module, einfachere Verhandlungen mit Modulverantwortlichen • Einfache Abwicklung • Anreiz für HLs für Prüfungsabnahme
Nachteile	<ul style="list-style-type: none"> • Ungerecht: HLs mit Modulen, die von regulären Studierenden schwach besucht sind, werden belohnt • Mittel gehen an Modulverantwortlichen, Arbeit haben u. U. andere Lehrende und die FB-Verwaltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn nur HLs, die Module öffnen, Mittel beantragen können: ungerecht wie Szenario 1 • Wenn alle HLs Mittel beantragen können: Kriterien für Verteilung? Ungerecht, weil einige Mehraufwand haben, andere nicht 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung durch Hochschulleitung nötig, um Regelöffnung zu erreichen • HLs unterstellen der Akademie u. U. Bereicherung 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung durch Hochschulleitung nötig, um Regelöffnung zu erreichen

Die Mitglieder der Steuerungsgruppe, bestehend u. a. aus dem Konrektor für Lehre und Studium und den Studiendekan*innen der beteiligten Fachbereiche, kamen zum Ergebnis, dass aktuell Szenario 1 realistisch und umsetzbar ist. Dies bedeutet:

- Die Öffnung von Modulen für LIFE erfolgt auf freiwilliger Basis als Entscheidung des/der Modulverantwortlichen.
- Für jede/n zu einem Modul zugelassene/n LIFE-Weiterbildungsstudierenden erhält die/der Modulverantwortliche ein Drittel des vorgesehenen Teilnahmeentgelts auf einen individuellen Drittmittelfonds, derzeit also 25 Euro pro CP.
- Wirken weitere Lehrende an der Moduldurchführung mit, ist es Sache des/der Modulverantwortlichen, diese angemessen und fair zu beteiligen.

Die Steuerungsgruppe war sich darüber hinaus einig, dass perspektivisch Szenario 5 angestrebt werden sollte, also eine Modulöffnung als Regelfall bei individueller Honorierung des Zusatzaufwands für „gebuchte“ Module.

Noch offen blieb, ob und ggf. wie bei einer Regelöffnung von Modulen für LIFE-Studierende diese bei der Ermittlung der Auslastung eines Moduls berücksichtigt werden können und sollen.

In den Folgemonaten konnte erreicht werden, dass im Themenbereich „Informatik / Digitale Medien / Digitalisierung“ im Grundsatz alle Module für LIFE geöffnet sind. Dies bedeutet: Die Akademie entscheidet gemeinsam mit der Studiendekanin, welche der Module für eine externe Zielgruppe von Interesse sein könnten und daher über die LIFE-Homepage eigens beworben werden sollen.

Zugleich hat sich der zuständige Fachbereich entschieden, die Mittel für LIFE-Weiterbildungsstudierende in IT-Modulen einem Fachbereichsfonds zufließen zu lassen, statt diese individuell an einzelne Modulverantwortliche zu zahlen. Der Fachbereich sieht hierin ein pragmatisches Vorgehen, das er angesichts der zumindest bis auf Weiteres zu erwartenden geringen Beträge für angemessen hält.

Für die Zukunft bietet die Akademie für Weiterbildung den beteiligten Fächern daher nun zwei Varianten für die Abwicklung der Zahlungen für die LIFE-Beteiligung:

- Individuelle Zahlung an die jeweiligen Modulverantwortlichen „gebuchter“ Module
- Zahlung auf einen vom Fachbereich verwalteten Sammelfonds

4. Literatur

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

DGWF (2010). DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. Abgerufen von https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf (abgerufen am 08.01.2018)

KMK Kultusministerkonferenz (2001). Sachstands- und Problembeschreibung zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembeschreibung-wiss-Weiterbildung-HS.pdf, abgerufen am 08.01.2018

KMK Kultusministerkonferenz (2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf, abgerufen am 03.01.2018

Lah, W./Röwert, R./Berthold, C. (2016): Das Teilzeit-Studium an deutschen Hochschulen -Wo stehen wir und was ist möglich? Gütersloh. Abgerufen von http://www.che.de/downloads/CHE_AP_188_Das_Teilzeit_Studium_an_deutschen_Hochschulen.pdf, abgerufen am 04.04.2018.

Minks, K.-H., Netz, N., & Völk, D. (2011, Juni). Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. Abgerufen von http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf, abgerufen am 04.04.2018

Nickel, S. (2016). Teilzeitstudium, berufsbegleitendes Studium und wissenschaftliche Weiterbildung – eine Schärfung der Begriffe. Abgerufen von https://www.offene-hochschule-niedersachsen.de/site/assets/files/2331/wb-oh-newsletter-2-2016_beitrag_nickel.pdf

Völk, D., & Netz, N. (2012). Organisationsformen und Qualitätsdimensionen berufsbegleitender Studienangebote in Deutschland. In A. Fogolin & Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Bildungsberatung im Fernlernen: Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 45–65). Bielefeld: Bertelsmann.

Autorin: Dr. Petra Boxler

Direktorin der Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen und Projektleitung **konstruktiv**

Diese Arbeitshilfe ist im Kontext des Projekts „**konstruktiv: Konsequente Orientierung an neuen Zielgruppen strukturell in der Universität Bremen verankern**“ entstanden. **konstruktiv** verfolgt die Öffnung der Universität Bremen für neue Zielgruppen. Im Kern geht es darum das Studienangebot so weiterzuentwickeln, dass wissenschaftliche (Weiter-)Qualifizierung, insbesondere Masterstudiengänge und Zertifikate, für Personen mit ganz unterschiedlichen Bildungs- und Karrierebiografien und Lebenskonzepten erreichbar werden.

Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH21063 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.



Dieses Material steht unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 DE. Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>.

Stand: August 2020 | Layout: Uni-Druckerei Bremen | Titel: © CCO via pixabay.com



Akademie für Weiterbildung
der Universität Bremen
Bibliothekstraße
28359 Bremen

Projektleitung: Dr. Petra Boxler

Telefon 0421 – 218 61 600
Telefax 0421 – 218 61 620
eMail konstruktiv@uni-bremen.de

www.uni-bremen.de/konstruktiv