

DER EUROPÄISCHE SOZIALFONDS IN
BADEN-WÜRTTEMBERG IN DER
FÖRDERPERIODE 2014-2020

INVESTITIONEN IN WACHSTUM UND
BESCHÄFTIGUNG

EVALUATIONSBERICHT ZUM
SPEZISCHEN ZIEL C 4.2



Chancen fördern

Chancen fördern



Chancen fördern

Chancen fördern

Chancen fördern

Chancen fördern



Chancen fördern



Chancen fördern
EUROPÄISCHER SOZIALFONDS
IN BADEN-WÜRTTEMBERG
www.esf-bw.de



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR SOZIALES UND INTEGRATION



EUROPÄISCHE UNION



Evaluationsbericht zum spezifischen Ziel C 4.2: Intensivierung des lebenslangen Lernens - mit Schwerpunkt auf wissenschaftlichen Weiterbildungsstrukturen an Hochschulen und dem Mentoringprogramm CoMenT

im Rahmen der Evaluierung des Operationellen Programms des Europäischen Sozialfonds in Baden-Württemberg 2014–2020

im Auftrag des Ministeriums für Soziales und Integration

Fassung vom 05.05.2020

Ansprechpartner:

Gerald Engasser (Referatsleiter)

Telefon: 0711 123-3614

E-Mail: ESF@sm.bwl.de

Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg

Referat 63

Else-Josenhans-Str. 6

70173 Stuttgart

ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH

Weinsbergstr. 190

50825 Köln

Autor*innen: Maik Oliver Mielenz, Anne-Marie Scholz



Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	5
2	Daten und Methoden.....	6
3	Monitoring im spezifischen Ziel C 4.2.....	8
4	Evaluation wissenschaftlicher Weiterbildungsstrukturen	10
4.1	(Wissenschaftlicher) Hintergrund	10
4.2	Programmlogik.....	12
4.3	Ressourcen/Input	14
4.4	Aktivitäten/Maßnahmen	14
4.5	Output	22
4.6	Ergebnisse und Wirkung.....	25
4.7	Zwischenfazit.....	30
5	Evaluation Mentoring zur Förderung von Frauen in Führungspositionen	33
5.1	(Wissenschaftlicher) Hintergrund	33
5.2	Programmlogik.....	34
5.3	Ressourcen/Input	35
5.4	Aktivitäten/Maßnahmen	36
5.5	Output	42
5.6	Ergebnisse und Wirkungen	45
5.7	Zwischenfazit.....	49
6	Gesamtfazit	52
7	Literatur	54



Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Vereinfachtes Logikmodell	12
Abbildung 2: Weiterbildungsstudent*innen, die einen Master-Abschluss anstreben	24
Abbildung 3: Bewertung ausgewählter Aspekte wissenschaftlicher Weiterbildung	27
Abbildung 4: Akzeptanz der Gebühren von wissenschaftlichen Weiterbildungen	28
Abbildung 5: Weiterbildungsstudent*innen, die finanziell unterstützt worden sind	29
Abbildung 6: Inhalte der CoMenT-Projekte	39
Abbildung 7: Ausbildungs- oder Angestelltenverhältnis der Mentees	44
Abbildung 8: Berufliche Stellung des/r Mentor*in	45
Abbildung 9: Motivation für Teilnahme am Mentoringprogramm	46
Abbildung 10: Ergebnisse der Mentoringprogramme	47
Abbildung 11: Fortbestand des Kontakts zwischen Mentee und Mentor*in	48
Tabelle 1: Struktur der Teilnehmer*innen und Zielerreichung im spezifischen Ziel C 4.2 gesamt ...	8
Tabelle 2: Finanzieller Umsetzungstand: Wissenschaftliche Weiterbildungen	14
Tabelle 3: Struktur der Teilnehmer*innen: Wissenschaftliche Weiterbildungen	23
Tabelle 4: Finanzieller Umsetzungstand: CoMenT-Projekte	36
Tabelle 5: Maßnahmen und Aktivitäten der Projekte	37
Tabelle 6: Zielgruppen der Projekte	40
Tabelle 7: Struktur der Teilnehmer*innen: CoMenT-Projekte	43

Wichtige Abkürzungen

BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Energie
ESF	Europäischer Sozialfonds
HAW	Hochschule für angewandte Wissenschaften
LaKof	Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg und der Dualen Hochschule Baden-Württemberg
OP	Operationelles Programm
PH	Pädagogische Hochschule



1 Einleitung

Lebenslanges Lernen ist ein Konzept, das Menschen dazu befähigen soll, während der gesamten Lebensspanne an (formaler) Bildung teilzuhaben. Dadurch soll es Menschen leichter fallen, sich an neue oder sich wandelnde berufliche Herausforderungen anzupassen. Lebenslanges Lernen soll aber auch emanzipativ wirken, insofern, dass persönlicher und beruflicher Aufstieg durch Bildung in jeder Lebensphase möglich bleibt. Darüber hinaus bieten Bildungsangebote die Chance, weitere politische Ziele zu verfolgen, indem sie als soziales Steuerungsinstrument fungieren. Mit an speziellen Zielgruppen adressierten Bildungsangeboten können so z. B. auch gleichstellungspolitische Ziele verfolgt werden. In dieser Weise agiert auch das Land Baden-Württemberg: Die ESF-Förderung verfolgt einerseits immanente Zielsetzungen des lebenslangen Lernens (Fachkräftesicherung durch Qualifizierung, Aufstieg durch Bildung), aber auch weitere, damit verstränkte Zielsetzungen (Gleichstellung der Geschlechter).

Das Operationelle Programm (OP) des Landes Baden-Württemberg für den Europäischen Sozialfonds in der Förderperiode 2014-2020 (ESF) sieht neben anderen Prioritäten die „Intensivierung des lebenslangen Lernens“ (spezifisches Ziel C 4.2) vor (SM 2014). Gefördert werden hier insgesamt fünf Programme: der Auf- und Ausbau von Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen, individuelle Coaching-, Mentoring- und Trainingsprogramme an Hochschulen für mehr Frauen in Führungspositionen (CoMenT), die Unterstützung der Habilitation von Frauen (Margarete-von-Wrangell-Programm) und die gezielte (Weiter-)Qualifizierung von Techniker*innen und Naturwissenschaftler*innen auf dem Gebiet der Simulation auf Hoch- und Höchstleistungsrechnern sowie das jüngste Projekt „Data Literacy und Data Science“, das Schulungs- und Qualifizierungsangebote für den Mittelstand umfasst. Die Förderprogramme richten sich maßgeblich an zwei Zielgruppen: Berufstätige, speziell höher qualifizierte Fach- und Führungskräfte sowie Frauen in Wirtschaft und Wissenschaft.

Der vorliegende Bericht erörtert, nach einer Vorstellung der verwendeten Daten und Methoden (*Kapitel 2*), den aktuellen Stand des Monitorings im spezifischen Ziel C 4.2 insgesamt (*Kapitel 3*). Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Evaluierung der einzelnen Fördermaßnahmen vorgestellt, wobei der Schwerpunkt auf den Programmen mit einer größeren Anzahl von geförderten Einzelprojekten bzw. Teilnehmer*innen liegt: die Schaffung bzw. der Ausbau von wissenschaftlichen Weiterbildungsstrukturen (*Kapitel 4*) und die CoMenT-Programme für mehr Frauen in Führungspositionen (*Kapitel 5*). Nach einer Einführung in den (wissenschaftlichen) Hintergrund und die Programmlogik der jeweiligen Förderungen, erfolgt die Evaluation der Programme auf den Analyseebenen „Ressourcen/Inputs“, „Aktivitäten/Maßnahmen“, „Output“ und „Ergebnisse und Wirkungen“. Aufbauend auf Zwischenfazits am Ende der jeweiligen Kapitel, schließt der Bericht mit einem übergreifenden Fazit ab (*Kapitel 6*).



2 Daten und Methoden

Die Evaluierung der ESF-Programme „Auf- und Ausbau von Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen“ und „Coaching-, Mentoring- und Trainingsprogramm für mehr Frauen in Führungspositionen (CoMenT)“ erfolgte begleitend zur Umsetzung der Programme und untersuchte die Förderung von der Implementation über die Umsetzung bis zu den (bisherigen) Ergebnissen. Die Grundlage bildet der Bewertungsplan und die dort formulierten forschungsleitenden Fragen (SM 2015: 48-49). Die bereichsübergreifenden Grundsätze des ESF (sog. Querschnittsziele) wurden integrativ berücksichtigt. Das Vorgehen der Evaluierung strukturiert sich anhand der in *Kapitel 4.2* und *Kapitel 5.2* dargestellten Programmlogiken. Diese wurden auf Basis einer umfangreichen Dokumentenanalyse (u. a. OP, Bewertungsplan, Förderaufruf, Fachliteratur, Projektanträge) erstellt und durch Ergebnisse aus verschiedenen Experteninterviews mit Verantwortlichen des zuständigen Ministeriums ergänzt.

Im Rahmen der Evaluierung wurden vor allem qualitative Methoden genutzt. Grund hierfür ist einerseits der vergleichsweise geringe Umfang der einzelnen Förderprogramme – gemessen an der Anzahl der beteiligten Zuwendungsempfänger und insbesondere der Anzahl der geförderten Teilnehmer*innen. Die Anwendung primär quantitativer Erhebungen und entsprechender statistischer Auswertungen war unter Berücksichtigung des zu erwartenden Rücklaufs nur bedingt vielversprechend. Andererseits zeigte sich bereits früh im Evaluierungsprozess die starke Heterogenität der verfolgten Projektansätze und -umsetzungsstände. Folglich wurde der Fokus insbesondere auf die Durchführung von zwei Fallstudien im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildungsstrukturen an Hochschulen sowie auf Experteninterviews auf Projektleitungsebene der Mentoring- und Coachingangebote für Frauen (CoMenT) gelegt. Ziel war es, Problemstellungen, Herausforderungen und Umsetzungspraktiken der Förderung unter Berücksichtigung des spezifischen Kontexts verstehend herauszuarbeiten. Die ebenfalls durchgeführte quantitative Befragung von Teilnehmer*innen beider Programme wird in diesem Bericht als ergänzende Informationsquelle herangezogen. Die Verallgemeinerbarkeit ist fallzahlbedingt eingeschränkt.

Dem Bericht liegen folgende Analyseschritte und die damit verbundenen Daten zugrunde:

- **Analyse von Projektanträgen, Sachberichten, Fachliteratur und Dokumenten:** Initial und forschungsbegleitend wurden alle bewilligten Anträge und weitere Dokumente des Auswahlverfahrens für die Projekte zu wissenschaftlichen Weiterbildungsstrukturen an Hochschulen gesichtet und bedarfsorientiert qualitativ ausgewertet. Diese Dokumentenanalyse bildete unter anderem die Grundlage für die Auswahl der Fallstudienhochschulen und die Ausarbeitung von Interviewleitfäden. Für die Projekte im Rahmen von CoMenT wurden ausgewählte Antragsdokumente und Sachberichte ausgewertet. Zusätzlich wurde eine ergänzende Recherche auf den Webseiten der geförderten Hochschulen durchgeführt. Darüber hinaus erfolgte eine umfangreiche Dokumentenanalyse von Operationellem Programm, Bewertungsplan, Förderaufrufen und Fachliteratur.
- **Durchführung von explorativen Experteninterviews** auf Ministerialebene: Es wurden in den Jahren 2016 und 2018 insgesamt drei Experteninterviews mit Programmverantwortlichen im Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (MWK) geführt. Die Interviews wurden elektronisch aufgezeichnet, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Das Ziel bestand darin, einen tieferen Einblick in die verschiedenen Förderpro-



gramme zu erhalten und forschungsleitende Hypothesen zu generieren. Die Ergebnisse fließen vor allem in die Entwicklung der Programmlogiken ein, dienen aber auch anderen Bestandteilen dieser Evaluation als Grundlage der administrativen Perspektive.

- **Analyse der Monitoringdaten:** Mithilfe der Monitoringdaten können teilnehmer*innen- und projektbezogene Auswertungen durchgeführt werden. Die Daten aller geförderten Projekte im spezifischen Ziel C 4.2 wurden vor allem zur Bewertung des übergreifenden Umsetzungsstandes und zur Analyse der Teilnehmer*innenstruktur herangezogen. Sie bildeten außerdem die Grundgesamtheit für die Befragung der Teilnehmer*innen. Der Stichtag für die Teilnehmer*innendaten (Report 2204) und Projektdaten (Report 2194) ist der 31.12.2019.
- **Durchführung einer standardisierten Teilnehmer*innenbefragung:** Von Anfang Dezember 2019 bis Januar 2020 wurden Online-Interviews mit ehemaligen Teilnehmer*innen geführt. Die Befragung umfasste ca. 20 Fragen, die online beantwortet werden konnten. Es lagen für insgesamt 398 Teilnehmer*innen E-Mail-Adressen vor, davon sind 50 Kontaktdaten als stichprobenneutrale Ausfälle zu werten (z. B. wenn die Einladungs-E-Mail nicht zustellbar war). Nach der Feldphase und mehreren Reminder-E-Mails konnten 98 gültige Interviews realisiert werden (Nettorücklaufquote: 28 %). Davon entfielen 56 auf Teilnehmerinnen des Programms CoMenT und 42 auf Teilnehmer*innen eines wissenschaftlichen Weiterbildungsprogramms. Die Ergebnisse der Kurzbefragung sind aufgrund der niedrigen absoluten Fallzahl pro Förderprogramm nur bedingt generalisierbar. Als Ergänzung der vertiefenden Fallstudien bzw. Experteninterviews bilden sie aber *näherungsweise* die Perspektive der Teilnehmer*innen ab.
- **Durchführung von zwei Fallstudien an Hochschulen** mit Weiterbildungsstrukturen: Mithilfe von Fallstudien lassen sich Informationen über Gelingensbedingungen und Herausforderungen bei der spezifischen Umsetzung der Förderung gewinnen. Im November/Dezember 2019 sowie Januar 2020 wurden Interviews mit verschiedenen Akteuren des Weiterbildungsgeschehens (Leitung, Koordination, Lehrende und Teilnehmer*innen) an zwei Hochschulen in Baden-Württemberg durchgeführt. Die Auswahl erfolgte auf Basis der zuvor beschriebenen Grundlagen und hatte das Ziel, programmatisch und fachlich divergente Weiterbildungsstrukturen zu kontrastieren. Es wurden insgesamt elf ungefähr 45- bis 90-minütige qualitative Interviews mit den an der Umsetzung oder der Praxis beteiligten Akteuren von wissenschaftlichen Weiterbildungen geführt. Vier Interviews wurden telefonisch geführt, die anderen sieben Interviews wurden persönlich vor Ort an den jeweiligen Hochschulstandorten geführt. Alle Interviews wurden elektronisch aufgezeichnet, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. *Apel 2009*).
- **Durchführung von fünf Expert*inneninterviews** (mit sieben Befragten) auf Ebene der CoMenT-Projektleitung: Aufgrund der schwierigen Erreichbarkeit von Mentees und besonders von Mentor*innen wurde auf Experteninterviews auf Leitungsebene zurückgegriffen. Da sich die Einschätzungen der Mentees (*näherungsweise*) auch in der quantitativen Befragung zeigten, galt es primär, die strategische bzw. administrative Perspektive des Programms zu ergänzen.



3 Monitoring im spezifischen Ziel C 4.2

Insgesamt traten bis Dezember 2019 nach dem vorliegenden Datenstand 1.020 Teilnehmer*innen in die Förderung des spezifischen Ziels C 4.2 ein. Bei ihnen handelte es sich zumeist um Erwerbstätige (einschließlich Selbstständige) (68 %), etwas mehr als ein Viertel waren Nichterwerbstätige (27 %), lediglich jede*r Zwanzigste war bei Eintritt arbeitslos. Die teils geschlechtsspezifische Ausrichtung der Förderung spiegelt sich in einem Anteil von 71 % weiblicher Teilnehmerinnen wider. Mehr als drei Viertel hatten einen tertiären Bildungsabschluss, (nahezu) alle weiteren Teilnehmer*innen hatten zumindest einen sekundären Bildungsabschluss.

Tabelle 1: Struktur der Teilnehmer*innen und Zielerreichung im spezifischen Ziel C 4.2 gesamt

	Insgesamt		Frauen		Männer	
	Anzahl	%	Anzahl	%*	Anzahl	%*
Eintritte gesamt	1.020	100%	726	71%	294	29%
<i>nach Erwerbsstatus</i>						
Erwerbstätige (einschl. Selbstständige)	692	68%	450	65%	242	35%
Arbeitslose (einschl. Langzeitarbeitslose)	49	5%	20	41%	29	59%
... darunter Langzeitarbeitslose	18	2%	8	44%	10	56%
Nichterwerbstätige (NE)	279	27%	256	92%	23	8%
... darunter NE die keine schul. / berufl. Ausbildung absolvieren	38	4%	34	89%	4	11%
<i>nach Bildungsstand</i>						
ISCED 1 und 2 (Grundbildung, Sekundarbildung Unterstufe)	4	0%	1	25%	3	75%
ISCED 3 und 4 (Sekundarbildung Oberstufe/postsek. Bildung)	207	20%	169	82%	38	18%
ISCED 5 bis 8 (tertiäre Bildung, alle Stufen)	809	79%	556	69%	253	31%
<i>nach Alter</i>						
Unter 25-Jährige	204	20%	170	83%	34	17%
Über 54-Jährige	28	3%	17	61%	11	39%
... darunter über 54-Jährige, die arbeitslos sind, einschl. Langzeitarbeitsloser, oder nicht erwerbstätig und nicht in Ausbildung	2	0%	2	100%	0	0%
<i>andere Personengruppen</i>						
Menschen mit Migrationshintergrund	234	23%	162	69%	72	31%
Menschen mit Behinderungen	7	1%	6	86%	1	14%
sonstige benachteiligte Menschen	12	1%	11	92%	1	8%
ohne festen Wohnsitz	3	0%	2	67%	1	33%
Zielerreichung (Output)	Ziel	Stand	Ziel	Stand	Ziel	Stand
CO11: Mit tertiärer Bildung (ISCED 5 bis 8)	395	809	-	-	-	-
Verwirklichungsquote	-	205%	-	-	-	-
C4O01: Wissenschaftliche Einrichtungen, die sich mit dem Auf- und Ausbau von Strukturen im wissenschaftlichen Weiterbildungsbereich befassen	23	17	-	-	-	-
Verwirklichungsquote	-	74%	-	-	-	-
Zielerreichung (Ergebnis)	Ziel	Stand	Ziel	Stand	Ziel	Stand
CR03: Teilnehmer*innen, die nach ihrer Teilnahme eine Qualifizierung erlangen (nur ISCED > 5)	55%	71%	-	-	-	-
Verwirklichungsquote	-	129%	-	-	-	-
C4E01: Auf- und Ausbau von Strukturen im wissenschaftlichen Weiterbildungsbereich	90%	94%	-	-	-	-
Verwirklichungsquote	-	104%	-	-	-	-

Quelle: ESF-Teilnehmer*innendatenreport 2204 (Stand: 31.12.2019), ESF-Finanzdatenreport 2194 (Stand: 31.12.2019), ISG eigene Berechnung. *Anteile in der jeweiligen Gruppe (zeilenweise Prozentuierung).



Der im OP definierte Zielwert von 395 Teilnehmer*innen mit tertiärer Bildung ist zum Zeitpunkt der Berichtslegung bereits deutlich übererfüllt (aktuell 809 Teilnehmer*innen, 205 % des Zielwerts).¹ Der vergleichsweise niedrig angesetzte Zielwert auf Teilnehmer*innenebene ist dabei auch Ausdruck einer Förderung, die sich zum einen auf *strukturelle* Veränderungen der Weiterbildungsangebote an Hochschulen und zum anderen auf eine *intensive Begleitung* von Frauen an Hochschulen konzentriert. Der Fokus lag damit nicht explizit auf einer hohen Anzahl an Teilnehmer*innen. Der geringe Beitrag des spezifischen Ziels C 4.2 zur Gesamtteilnehmer*innenzahl der Prioritätsachse C bzw. der ESF-Förderung in Baden-Württemberg insgesamt ist daher nicht unerwartet.

Die Verwirklichungsquote des zweiten Outputindikators auf Ebene der geförderten Hochschulen liegt bei 96 %. Insgesamt 22 unterschiedliche Hochschulen in Baden-Württemberg befassen sich mit dem Auf- und Ausbau von Strukturen im wissenschaftlichen Weiterbildungsbereich (Zielwert: 23 Hochschulen), teilweise agieren die Hochschulen in Verbundprojekten. Bei diesem Outputindikator findet nicht nur die direkte Förderung von wissenschaftlichen Weiterbildungsstrukturen Berücksichtigung, sondern auch die Förderung von Qualifizierungsmaßnahmen auf dem Gebiet der Simulation auf Hoch- und Höchstleistungsrechnern und das Projekt „Data Literacy und Data Science“, welche ebenfalls (auch) Weiterbildungsstrukturen an Hochschulen beinhaltet.

Im Ergebnis erreichten bislang über zwei Drittel der Teilnehmer*innen mit tertiärer Bildung nach der Teilnahme eine Qualifizierung (71 %). Dies ist deutlich mehr als im OP angenommen (55 %). Aussagen zum erfolgreichen Ausbau von Strukturen im wissenschaftlichen Weiterbildungsbereich sind dagegen erst nach Abschluss der in der Regel für fünf Jahre (2016-2020) bewilligten Projekte möglich. Eine (vorläufige) Internetrecherche hat allerdings ergeben, dass bislang 21 der 22 Hochschulen den Lehrbetrieb des Weiterbildungsangebots aufgenommen haben (95 %) – die meisten schon im Jahr 2016. An einer Hochschule beginnt der Lehrbetrieb erst im Laufe des Jahres 2020. Bei vielen Hochschulen handelte es sich aber beim frühen Beginn des Lehrbetriebs noch um einen „probeweisen“ Start, um initial zu prüfen, ob die neugeschaffenen Angebote auch nachgefragt werden.

¹ Insgesamt ist bei den hier dargestellten Indikatoren zu berücksichtigen, dass auch das spezifische Ziel C 4.1 (Verbesserung der Berufsorientierung und der Vorbereitung des Übergangs in Ausbildung) zu den OP-Indikatoren beiträgt, die auf der Ebene der gemeinsamen Investitionspriorität 10iv definiert sind. Wegen der unterschiedlichen Zielgruppen (Schüler*innen im spezifischen Ziel C 4.1) wäre der Unterschied bei zusätzlicher Berücksichtigung von Teilnehmer*innen des spezifischen Ziels C 4.1 aber nur minimal.



4 Evaluation wissenschaftlicher Weiterbildungsstrukturen

Im folgenden Abschnitt werden, nach einer kurzen Einführung in den (wissenschaftlichen) Hintergrund der Förderung (*Kapitel 4.1*), die Ergebnisse der Evaluation von wissenschaftlichen Weiterbildungsstrukturen auf den Analyseebenen der Programmlogik (*Kapitel 4.2*) dargestellt.² Die Basis dieser Evaluation bilden primär die qualitativen Fallstudien, die an zwei Hochschulen (HAW und Universität) in Baden-Württemberg durchgeführt wurden. Ergänzend wurden auch Ergebnisse der Teilnehmer*innenbefragung und des Monitorings berücksichtigt. Abschließend erfolgt eine ganzheitliche Bewertung der Förderung in Form eines Zwischenfazits.

4.1 (Wissenschaftlicher) Hintergrund

Vor dem Hintergrund des technologischen Fortschritts, der Digitalisierung und des zunehmenden Fachkräftebedarfs in Deutschland kommt der Weitergabe und der Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen eine bedeutende Rolle im lebenslangen Lernen zu (Bilger et al. 2016: 171). Neue, veränderte oder sich wandelnde Berufsanforderungen machen es erforderlich, dass Arbeitnehmer*innen sich fortwährend weiterqualifizieren – gerade wissenschaftliches Wissen ist besonders für Höherqualifizierte dabei unerlässlich. Parallel dazu besteht auch der Anspruch, neuen Zielgruppen wie Berufstätigen, beruflich Qualifizierten oder Älteren (sog. „nicht traditionelle Student*innen“) den Zugang zur Hochschule (noch weiter) zu öffnen. Weiterbildungen an Hochschulen sollen nicht nur notwendige Wissenserweiterung für Hochqualifizierte und Akademiker sein, sondern zudem die Durchlässigkeit im Bildungssystem fördern, indem sich Hochschule (noch) stärker beruflich Qualifizierten ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung zuwenden (vgl. Freitag 2020). Innerhalb von wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengängen soll z. B. einschlägige Berufserfahrung als Zugangsberechtigung und als eigenständige (Studien-)Leistung anerkannt werden, sodass vermehrt nicht traditionelle Student*innen sich an Hochschulen einschreiben können.

Wissenschaftlichen Institutionen des Landes, namentlich Universitäten, Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) und Pädagogische Hochschulen (PH), kommt daher die Aufgabe zu, ein entsprechendes wissenschaftliches Weiterbildungsangebot zu schaffen oder bereits bestehende Angebote auszubauen. Diese sollten sowohl wissenschaftlich fundiert (also inhaltlich und programmatisch vergleichbar zu bestehenden ECTS-modularisierten Bachelor- oder Masterprogrammen) sein als auch den Anforderungen der mehrheitlich berufstätigen und berufserfahrenen Zielgruppe gerecht werden. Es gilt nicht nur hochwertige, sondern auch flexibel organisierte Angebote zu schaffen.

Einige Bundesländer haben diese Aufgabe zu einem festen Bestandteil ihrer Landeshochschulgesetze gemacht. Hierzu zählt seit 2014 auch Baden-Württemberg: Gemäß § 31 LHG sollen Hochschulen „wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung in Form von weiterbildenden Studiengängen und Kontaktstudien“ anbieten. Weiterbildung gehört damit neben Forschung, Lehre

² Dieses Kapitel bezieht sich nur auf die allgemeine Förderung wissenschaftlicher Weiterbildungsstrukturen. Die weiter oben genannte Förderung von Qualifizierungsmaßnahmen auf dem Gebiet der Simulation auf Hoch- und Höchstleistungsrechnern und das Projekt „Data Literacy und Data Science“ sind inhaltlich anders gelagert, diese Förderungen wurden lediglich beim (übergreifenden) Output- und Ergebnisindikator berücksichtigt.



und Studium zu den *Kernaufgaben* der Hochschulen in Baden-Württemberg. Dadurch sollen die Hochschulen (noch stärker) zentrale Institutionen des lebenslangen Lernens werden.

Herausfordernd beim Aufbau von attraktiven Weiterbildungsstrukturen und -programmen sind besonders die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe. Wissenschaftliche Weiterbildungen werden häufiger von über 30-Jährigen, beruflich und/oder familiär gebundenen Teilnehmer*innen in Anspruch genommen (Burlakow et al. 2018: 244). Berufserfahrene und berufstätige Weiterbildungsstudent*innen haben einen anderen Erfahrungshorizont als Student*innen traditioneller (besonders grundständiger) Studiengänge: Sie haben teilweise bereits ein Studium oder eine Berufsausbildung abgeschlossen oder kommen aus spezialisierten Berufssituationen. Daher bringen sie andere Vorerfahrungen mit als die homogenere Gruppe der traditionellen Student*innen, die mehrheitlich von der allgemeinbildenden Schule an die Hochschule wechseln. Der größte Unterschied besteht in den zeitlichen Ressourcen der Zielgruppe. Während traditionelle Student*innen ihr Studium mehrheitlich in Vollzeit, also ohne größere zeitliche Restriktionen, absolvieren, studieren Teilnehmer*innen von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen mehrheitlich nebenberuflich und haben zudem auch häufiger familiäre Verpflichtungen. Dies ist mit zeitlicher Inflexibilität und einer höheren zusätzlichen Arbeitsbelastung durch das Studium verbunden. Wissenschaftliche Weiterbildungen sollen diesen Anforderungen gerecht werden, indem sie erstens konsequent auf innovative (das heißt zumeist digitale, ortsunabhängige) Lernformen setzen und zweitens die Curricula der Programme flexibel gestaltet werden. Längere Zeiträume zum Erbringen der Studienleistungen und neue informationstechnische Möglichkeiten sollen die nötige Flexibilität schaffen.

Flexibilität soll sowohl auf der Programmebene als auch bezüglich der Lern- und Lehrformate hergestellt werden (vgl. Pellert 2018, Jütte & Bade-Becker 2018). Weiterbildende Bachelor- und Masterstudiengänge sollen auf einzelnen ECTS-modularisierten³ Bausteinen basieren, die für sich genommen bereits eine einzelne Weiterbildung, einen sog. „Zertifikatskurs“, darstellen. Dadurch verpflichten sich die Weiterbildungsstudent*innen im Gegensatz zu traditionellen Student*innen nicht, in einer gegebenen Zeit eine gewisse Anzahl an Modulen bis zum Bachelor- oder Masterabschluss zu absolvieren, sondern können stückweise in einem längeren Zeitraum, in Abhängigkeit von persönlichen Kapazitäten oder Präferenzen, Module absolvieren. Dabei muss ein Zertifikatskurs nicht notwendigerweise Bestandteil eines Bachelor- oder Masterprogramms sein, sondern kann auch isoliert genutzt werden, um spezifisches Wissen eines Teilbereichs zu erwerben. Gleichzeitig ist ein solcher Kurs aber zumindest potenziell für ein Bachelor- oder Masterprogramm anrechenbar. Dies ermöglicht den Weiterbildungsstudent*innen verschiedene Vorteile, wie ein probeweises Studieren, um die Passung der inhaltlichen Ausrichtung oder des Arbeitsaufwands zu testen oder auch beruflich- oder familiär bedingte Unterbrechungen einzulegen. Zertifikatskurse sollen auch eine niedrige Einstiegshürde in ein Weiterbildungsstudium darstellen. Die Lern- und Lehrformate wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge und Zertifikatskurse sollen flexibler angelegt sein als ein traditionelles Präsenzstudium, gleichzeitig sollen die Studienangebote aber nicht als reines Fernstudium angelegt sein. Hervorgehoben wird hier das

³ ECTS-Punkte (auch „Leistungspunkte“ oder „Credits“) sind Zahlenwerte, die den erforderlichen Arbeitsaufwand einer Studienleistung widerspiegeln. Dabei entspricht ein Leistungspunkt ca. 25 bis 30 Arbeitsstunden. ECTS-Modularisierung ist ein zentrales Element des sog. „Bologna-Prozesses“, der darauf abzielt, die nationalen Hochschulbildungssysteme innerhalb Europas aufeinander abzustimmen bzw. zu vereinheitlichen.



sogenannte integrierte Lernen oder auch „Blended Learning“, also eine Kombination von Präsenzphasen an der Hochschule und informationstechnisch gestützten Selbstlernphasen (E-Learning). Der Wissenstransfer soll damit sowohl vor Ort an der Hochschule als auch im Selbststudium zu Hause stattfinden. Erneut soll dies beruflich und/oder familiär gebundene Personen besser dazu befähigen, eine wissenschaftliche Weiterbildung in Anspruch zu nehmen.

4.2 Programmlogik

Auf Grundlage der in *Kapitel 2* beschriebenen Daten wurde in Anlehnung an das Logikmodell der W.K. Kellogg Foundation (2004) ein theoretisches Modell entwickelt, das die Programmlogik der ESF-Förderung wissenschaftlicher Weiterbildungsstrukturen in Baden-Württemberg darstellt. Die Kategorien der Programmlogik sind die für die Förderung bereitgestellten „Ressourcen/Inputs“, die im Zentrum der Durchführung stehenden „Aktivitäten/Maßnahmen“, die hierdurch unmittelbar induzierten „Outputs“, die bei der adressierten Fördergruppe identifizierbaren „Outcomes“ sowie die strukturellen und über die Zielgruppe hinausgehenden Veränderungen („Impact“), zu denen die Förderungen beitragen (vgl. *Abbildung 1*).

Abbildung 1: Vereinfachtes Logikmodell



Quelle: In Anlehnung an W.K. Kellogg Foundation (2004).

Für die Förderung des Auf- und Ausbaus von wissenschaftlichen Weiterbildungsstrukturen an staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschulen in Baden-Württemberg standen insgesamt 11 Mio. Euro im Zeitraum von fünf Jahren zur Verfügung, davon 5,5 Mio. Euro aus Mitteln des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst und 5,5 Mio. Euro aus Mitteln des ESF (*Ressourcen/Inputs*). Es handelte sich um eine Förderung pro Weiterbildungsprojekt, die auf einen Gesamtförderbetrag von höchstens 550.000 Euro begrenzt war⁴. Förderfähig waren eindeutig zuordenbare Personal- und Sachkosten, die zur Einrichtung oder Erweiterung der wissenschaftlichen Weiterbildungsstrukturen notwendig waren. Die Hochschulen sollen nach Auslaufen der Anschubfinanzierung in der Lage sein, geschaffene Strukturen und Weiterbildungsangebote mittels Gebühren langfristig eigenständig zu finanzieren.

Unter Einsatz des finanziellen Inputs sollten auf Ebene der *Aktivitäten/Maßnahmen* besonders innovative, erfolversprechende und wirtschaftlich nachhaltige Weiterbildungsstrukturen entstehen bzw. gefestigt werden. Diese sollten eine geeignete Aufbauorganisation mit zugehörigen Prozess- und Geschäftsmodellen sowie infrastrukturellen Maßnahmen beinhalten. Angebotsseitig sollten berufs begleitende Master- und Kontaktstudienangebote aufgebaut werden, die primär nicht traditionelle Student*innen adressieren. Berücksichtigt werden sollten dabei folgende Aspekte: Die methodisch-didaktische Ausrichtung der Programme sollte auf die Lernerfordernisse Berufserfahrener und berufsbegleitend Student*innen ausgerichtet sein (z. B. durch Handlungs-, Praxis- und Projektorientierung der Lehrinhalte, Berücksichtigung der Erfahrungen der Student*innen, interaktive Lernbedingungen oder Expertenkolloquien). Es sollten neue Studienformate unter Einbezug von Onlinemodulen (z. B. durch Kompaktkurse, „Blended Learning“, „Summer Schools“ oder Abendveranstaltungen) eingerichtet werden. Weiterhin sollten auch professi-

⁴ Bei Verbundanträgen (Kooperation von Hochschulen) konnte der Förderbetrag auf bis zu 1,1 Mio. € erhöht werden.



onelle Betreuungsstrukturen im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildungen für Student*innen und für Lehrende bereitgestellt werden („One-Stop-Office“ oder „Mentoring“). Auch die Schaffung von zielgruppenbezogenen Maßnahmen zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung (z. B. durch Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen oder flexible Studienformate) sollten geschaffen werden. Zudem sollte berücksichtigt werden, dass die Angebote eine möglichst hohe Reichweite haben, z. B. durch fremdsprachige Angebote, Berücksichtigung von Interkulturalität oder auch niederschwellige, modulare Ansätze. Es galt – im Sinne des lebenslangen Lernens – eine möglichst breite Zielgruppe aus allen Lebenslagen zu adressieren.

Wie entsprechende Strukturen und Angebote im Detail inhaltlich ausgestaltet sein sollen, schreibt der Förderaufruf nicht explizit vor (vgl. SM/MWK 2015). Den Zuwendungsempfängern wird damit innerhalb der zuvor beschriebenen Rahmenbedingungen/Leitlinien ein recht hoher Grad an Autonomie zugesprochen.

Die Zielgruppe der Förderung (*Output*) sind die staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschulen in Baden-Württemberg, die bestrebt sind, entsprechende Weiterbildungsstrukturen auf- oder auszubauen. Auf Seiten der Teilnehmer*innen, die entsprechende Angebote besuchen, gibt es keine spezifischen Vorgaben oder Indikatoren. Der im OP definierte zentrale Outputindikator, der die Reichweite der Maßnahme misst, ist die Anzahl der geförderten wissenschaftlichen Einrichtungen, die sich mit dem Auf- und Ausbau von Weiterbildungsstrukturen befassen. Im Rahmen der Anschubfinanzierung steht primär die Schaffung von strukturellen, programmatischen und institutionellen Voraussetzungen im Vordergrund. Unmittelbares Ziel der Förderung (*Outcome*) ist – neben dem übergreifenden Ziel der „Intensivierung des lebenslangen Lernens“ – die Schaffung von wissenschaftlichen Weiterbildungsstrukturen und deren Markteinführung im Förderzeitraum. Der entsprechende Ergebnisindikator, der Aufschluss über die Wirkung der Förderung geben soll, ist die Anzahl an Einrichtungen von wissenschaftlichen Weiterbildungen, die bereits den Lehrbetrieb aufgenommen haben.

Auf der *Impact*-Ebene ist schließlich der langfristige Beitrag der Förderung zu strukturellen Zielen zu betrachten. Mittels der Etablierung von wissenschaftlichen Weiterbildungsstrukturen an baden-württembergischen Hochschulen werden die Rahmenbedingungen geschaffen, Hochschulen für angewandte Wissenschaften und auch klassische Universitäten (weiter) als Institutionen des lebenslangen Lernens zu etablieren. Durch wissenschaftliche Weiterbildungsprogramme öffnen sich die Hochschulen neuen Zielgruppen (ältere Student*innen, beruflich qualifizierte, Berufstätige etc.) und ermöglichen so eine breitere Partizipation der Gesellschaft an wissenschaftlichem Wissen. Angesichts des technologischen Wandels, allen voran der voranschreitenden Digitalisierung, aber auch demografischer Herausforderungen Deutschlands, sollen die angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen ebenso einen Beitrag zur Fachkräftesicherung leisten.

Durch die Förderung sollen weiterhin Beiträge zur Erreichung der Querschnittsziele im ESF geleistet werden. Dies betrifft im betrachteten Kontext primär die Förderung von Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung sowie die Gleichstellung der Geschlechter. Von etwas nachgeordneter Relevanz ist hier die Förderung der ökologischen Nachhaltigkeit und des Umweltschutzes sowie die Förderung transnationaler Kooperationen.



4.3 Ressourcen/Input

In der Kategorie der Ressourcen bzw. des Inputs wird nachfolgend der finanzielle Umsetzungsstand der Förderung von wissenschaftlichen Weiterbildungen beschrieben. *Tabelle 2* zeigt die bewilligten und ausgeschütteten Gesamtmittel der Förderung und die prozentuale Verteilung von deren Herkunft.

Tabelle 2: Finanzieller Umsetzungsstand: Wissenschaftliche Weiterbildungen

	Bewilligte Mittel		Ausgeschüttete Mittel	
	Gesamt (Mio.)	Anteil	Gesamt (Mio.)	Anteil
Gesamtmittel	9.998.533 €	100,0 %	5.087.890 €	100,0 %
ESF-Mittel	4.266.343 €	42,7 %	2.326.391 €	45,7 %
öffentliche Mittel	4.266.343 €	42,7 %	2.268.981 €	44,6 %
private Mittel	1.465.847 €	14,7 %	492.518 €	9,7 %

Quelle: ESF-Finanzdatenreport 2194 (Stand: 31.12.2019), ISG eigene Berechnung.

Gemäß Datenstand vom 31.12.2019 wurden insgesamt rund 10 Mio. Euro Gesamtmittel für den Zeitraum von fünf Jahren bewilligt, davon rund 4,27 Mio. Euro aus ESF-Mitteln. Der gleiche Betrag (42,7 %) wurde gemäß Kofinanzierungsmodell aus öffentlichen Mitteln bewilligt, weitere 1,47 Mio. Euro stammen aus privaten Mitteln (14,7 %). Durchschnittlich wurden je Projekt rund 284.000 Euro ESF-Mittel bewilligt, die Spannweite liegt zwischen 121.000 und 550.000 Euro. In Summe wurden bis Ende Dezember 2019 rund 51 % aller bewilligten Mittel bereits ausgezahlt (rund 5,09 Mio. Euro).

4.4 Aktivitäten/Maßnahmen

Mit den zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen konnten die Hochschulen die strukturellen Voraussetzungen wissenschaftlicher Weiterbildung schaffen (*Aktivitäten*) und auch (neue) Weiterbildungsangebote (*Maßnahmen*) konzeptionell entwickeln und zur Marktreife bringen.

Entstehung, Konzeption und Einführung

In den qualitativen Fallstudien zeigte sich, dass an beiden Hochschulen bereits vor der ESF-Förderung sowohl allgemeine Weiterbildungsstrukturen als auch eigenständige Initiativen zu neuen wissenschaftlichen Weiterbildungsformaten bestanden haben. So habe einerseits der bereits im Zuge der Bologna-Reform angestoßene Wandlungsprozess zu akkreditierten und hauptsächlich ECTS-modularisierten Studienformaten den ersten Anstoß geliefert, dass bereits bestehende Weiterbildungsangebote eine formale Aufwertung erfahren sollten. Andererseits bestünden bereits seit längerem (in verschiedenen Fachbereichen einer Fallstudienhochschule) auch konkrete Bedarfe an Weiterbildungsstudiengängen mit formalen Abschlüssen, denen seitens der Hochschulleitung auch große Wachstumsmöglichkeiten zugesprochen wurden. Daneben sei der Anstoß zu den konkreten Programmen auch oft auf die Initiative einzelner Personen zurückzuführen. Während die Grundhaltung, entsprechende Weiterbildungsformate zu etablieren, bei beiden Hochschulen prinzipiell vorhanden gewesen sei, seien es doch oft einzelne Akteure gewesen (Verwaltungspersonal innerhalb der Hochschule, Professor*innen oder Dozent*innen), die persönlich die Initiative ergriffen und erste Überlegungen entscheidend konkretisiert hätten.



Weder die ESF-Förderung noch die Änderung des Hochschulgesetzes in Baden-Württemberg⁵ habe bei den untersuchten Hochschulen den *ersten* Anstoß zum Aufbau entsprechender Programme geliefert. Dennoch habe besonders die Förderung des Europäischen Sozialfonds den Boden bereitet, um bereits vorhandene Ideen weiterzuentwickeln und umzusetzen. Kurz: Die ESF-Förderung wirke als Katalysator bestehender Initiativen, weniger als Initiator.

Konkret auf die Bedeutung bzw. den Wirkungsgrad der Förderung angesprochen, äußerten sich die Interviewten an beiden Hochschulen sehr ähnlich: das konkrete Weiterbildungsangebot würde es ohne den ESF wahrscheinlich nicht geben, dennoch wären wissenschaftliche Weiterbildungsangebote im Angebotsspektrum der Hochschulen vertreten – auch in ähnlicher Form. Beide Institutionen haben durch die ESF-Förderung einzelne Weiterbildungsstudiengänge geschaffen (durchaus mit innovativem Charakter im Vergleich zu bestehenden Angeboten), werden auch weitere vergleichbare Studienformate mit einer anderen Finanzierungsgrundlage angeboten. Die ESF-Mittel haben das bestehende Angebot somit erweitert. Die Förderung habe finanzielle Spielräume und daher auch Flexibilität geschaffen. So wurde an einer Hochschule geäußert, dass ohne ESF-Förderung das spezifische Format des Weiterbildungsstudiengangs innerhalb der Hochschulverwaltung nicht mehrheitsfähig gewesen wären. Durch die Förderung seien neue (finanzielle) Möglichkeiten entstanden, um dieses Format auszuprobieren und mit einer geringeren Teilnehmer*innenzahl zu starten. An der anderen Hochschule wurden ebenfalls die finanziellen Möglichkeiten der ESF-Förderung lobend hervorgehoben. So hätte man zwar wahrscheinlich ein ähnliches Angebot auch anders finanzieren können, allerdings wohl nicht im selben Umfang und auch nicht in einem vergleichbaren zeitlichen Rahmen. Die ESF-Förderung schaffe finanzielle Freiheiten, auch im Vergleich zu anderen Förderalternativen, die es ermöglichen würden, hochschulinterne Hürden zu senken und Entscheidungsprozesse zu beschleunigen.

Weiterbildungsstrukturen und Kooperationen

Die geförderten Weiterbildungseinrichtungen siedeln sich innerhalb der Hochschulstrukturen als unabhängige und eigenständig agierende Einheiten, mit ausschließlichem oder überwiegendem Fokus auf Weiterbildungsinhalte, an. Beide Einrichtungen sind koordinierende und unterstützende Institutionen. Die Weiterbildungsstudiengänge verorten sich an einer Hochschule jeweils an den entsprechenden Fakultäten, an der anderen Hochschule im eigenständigen wissenschaftlichen Weiterbildungsbereich. Inhaltlich und programmatisch verantwortlich seien an beiden Hochschulen aber primär Professor*innen und Dozent*innen der jeweiligen Fakultäten, während technisch-organisatorische oder assistierende Aufgaben von den Weiterbildungseinrichtungen übernommen würden. Dazu gehöre laut den Interviewten sowohl Öffentlichkeitsarbeit, Marketing, Koordinations- und Assistenzarbeit bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen (z. B. bezüglich des Medieneinsatzes), aber auch die Administration und (wissenschaftliche) Begleitung vor und während der Einführung entsprechender Programme. Zudem würden die Weiterbildungseinrichtungen als Kontakt- und Knotenpunkt für Studieninteressierte, Weiterbildungsstudent*innen und Lehrkräfte der verschiedenen Weiterbildungsangebote untereinander agieren.

⁵ Seit 2014 sollen Hochschulen in Baden-Württemberg wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung in Form von weiterbildenden Studiengängen und Kontaktstudien anbieten (vgl. § 31 LHG).



Kooperationen spielten bei beiden untersuchten Hochschulen eine bedeutende Rolle – und das auf formeller und informeller Ebene. Formelle Kooperationspartner seien vor allem andere Hochschulen, die gemeinsam in Verbundprojekten agierten. An einem Standort bieten zwei Hochschulen (Universität und HAW) einen gemeinsamen Studiengang an, arbeiten also konkret inhaltlich zusammen. Am anderen Standort kooperieren mehrere HAWs indem sie mehrere (eigenständige) Modulblöcke anbieten, die von den Verbundhochschulen untereinander anerkannt würden. Neben fallindividuellen Gründen für die formalen Kooperationen mit anderen Hochschulen, seien vor allem Synergien hinsichtlich der Verwaltungs- und Organisationsarbeit und fachlichen Kompetenzen bedeutend.

Ferner spielen auch informelle Kontakte und persönliche Netzwerke eine ebenso bedeutende Rolle. An einer Hochschule bestehen den Fallstudieninterviews zufolge Kontakte zumeist zu (großen) regionalen Arbeitgebern aus dem zum Studienangebot passenden Branchen, die direkt oder indirekt von entsprechenden Weiterbildungsangeboten profitierten. Diese seien zum Teil auch Mitinitiatoren der entsprechenden Programme gewesen. Der Austausch finde persönlich über Kontakte zwischen Professor*innen und Fachpersonal der Unternehmen statt, aber auch über Tagungen oder andere fachliche Zusammenkünfte. Obwohl keine verbindlichen Kooperationen auf formeller Ebene bestünden, fände Austausch statt. So würden Zertifikatskurse und Weiterbildungsstudiengänge in firmeninternen Publikationen beworben oder Weiterbildungsstudent*innen entsprechender Programme durch Beteiligung an den Studiengebühren und/oder Freistellung für einzelne Termine gefördert werden.

Entsprechend des Studienangebots bzw. der fachlichen Ausrichtung werde an der zweiten Hochschule weniger mit großen Unternehmen kooperiert, dafür aber mit staatlichen, kommunalen oder kleineren privaten Praxispartnern wie Pflegeheimen, Kommunen oder verschiedenen ambulanten Einrichtungen. Auch hier bildeten persönliche Kontakte oder schon länger bestehende Hochschulnetzwerke die Grundlage für verschiedene Formen der informellen Zusammenarbeit. Die Leistungen der Praxispartner bestünden primär darin, (finanzielle) Unterstützung potenzieller Weiterbildungsstudent*innen zu leisten, indem Studiengebühren übernommen oder Mitarbeitende für Blockveranstaltungen temporär freigestellt würden. Aber auch externe Dozent*innen würden sich teilweise (bei entsprechender fachlicher Passung) daraus rekrutieren. Insgesamt sind Kooperationen bei den untersuchten wissenschaftlichen Weiterbildungsstrukturen bedeutsam: formale Kooperationen bestehen primär zwischen Hochschulen entsprechender Verbünde, informelle Netzwerke zwischen Hochschulen und regionalen Arbeitgebern, aus denen sich die Teilnehmer*innen rekrutieren.

Zielgruppenansprache und Öffentlichkeitsarbeit

Die Ansprache der Zielgruppe erfolge laut den Interviewten einerseits über passive Informationskanäle (Internetauftritt und Informationsmaterialien, wie Broschüren oder Flyer etc.), aber auch insbesondere über Kontakte und Netzwerke der involvierten Professor*innen. An einer Hochschule bestünden ausgeprägte Kontakte zu lokalen Unternehmen einer spezifischen Branche, die bei ihren Mitarbeitenden für das entsprechende Weiterbildungsangebot werben würden. An der anderen Hochschule seien die Professor*innen häufig auf Tagungen oder bei Vorträgen und würden dort auch – im fachnahen Umfeld – Teilnehmer*innen für das Weiterbildungsangebot rekrutieren. Die Öffentlichkeitsarbeit gestalte sich insoweit herausfordernd, als teilweise sehr



spezifische Zielgruppen adressiert werden müssten, in Abhängigkeit der spezifischen Fachrichtung des jeweiligen Weiterbildungsprogramms. Die Interviewten äußerten mehrfach, dass die Ansprache primär über Kontakte und Netzwerke geschehe. Eine systematische Werbestrategie, über gängige Methoden der Öffentlichkeitsarbeit, wie Internetseite, Flyer und der Besuch von Karrieremessen, besteht kaum.

Ausarbeitung der Lehrinhalte

Die Genese der Weiterbildungsinhalte finde an den betrachteten Hochschulen primär auf Ebene der Fakultäten statt, federführend seien primär Professor*innen und wissenschaftliche Mitarbeitende der Lehrstühle. Dies wurde an beiden Hochschulen von verschiedenen Interviewten bestätigt. Vor allem Lehrkräfte, die das Weiterbildungsprogramm (mit-)initiiert oder sich im Zuge des Aufbaus freiwillig dazu bereiterklärt hätten, seien mit der Ausarbeitung der Weiterbildungsinhalte betraut. Eine Verpflichtung für die Mitarbeitenden, auch an Weiterbildungsangeboten mitzuarbeiten gebe es nicht, jedoch bestünden unterschiedliche Anreize für Lehrende (Anrechenbarkeit auf das Lehrdeputat, Honorare oder Bereitstellung personeller Ressourcen für den Lehrstuhl, z. B. in Form von Neuschaffung und/oder Aufstockung bestehender Stellen o. ä.), die die Bereitschaft bei internen Hochschulmitarbeitenden erhöhen sollen⁶.

Themenabhängig sind aber auch externe Dozent*innen an der Ausarbeitung von Weiterbildungsinhalten beteiligt. An beiden Hochschulen werde das Curriculum zwar von den Hochschullehrer*innen konzipiert, allerdings würden bestimmte Module auch von externen Dozent*innen eigenständig programmatisch ausgearbeitet. So gebe es zwar Vorgaben („Grobstruktur“), die teils sehr spezifischen Lehrinhalte würden aber von den Dozent*innen eigenständig ausgearbeitet und gelehrt. Als Qualitätssicherung würden vor allem direkte Rückmeldungen der Weiterbildungsstudent*innen und Lehrevaluationen der Veranstaltungen genutzt. Übergreifend wurde allerdings an beiden Hochschulen von verschiedenen Akteuren geäußert, dass die Hauptverantwortung der Lehrinhalte eindeutig bei den Lehrstühlen der Hochschulen verortet sei. Externe Dozent*innen würden (z. B. praxisrelevante) Inhalte ergänzen, jedoch nicht maßgeblich die Lehrinhalte bestimmen. Gerade für das Selbstverständnis wissenschaftlicher Weiterbildungen ist es essentiell, dass die Lehrinhalte durch die Professor*innen ausreichend gesichert sind.

Darauf angesprochen, inwieweit sich die *Lehrinhalte* an den speziellen Bedürfnissen der Zielgruppe (ältere Weiterbildungsstudent*innen, Berufstätige) ausrichten, äußerten sich die Interviewten auch innerhalb der untersuchten Hochschulen recht unterschiedlich. So wurde einerseits betont, dass – wenn es sich denn anböte – besonders der Praxisbezug der Lehrinhalte gesucht werde. Es gelte besonders hinsichtlich des Erfahrungshorizonts der Weiterbildungsstudent*innen, einen klaren Anwendungsbezug herzustellen. Andererseits seien die Lehrinhalte der Weiterbildungsstudiengänge auch wissenschaftlichen Standards verpflichtet und daher naturgemäß theoriegeleiteter als zum Beispiel Angebote privater Weiterbildungsanbieter. So werde zwar explizit versucht, auf praktisches Vorwissen der Weiterbildungsstudent*innen zurückzugreifen, dies dürfe aber nicht um jeden Preis geschehen. Schließlich würden Weiterbildungsstu-

⁶ Auf die Wirksamkeit verschiedener Anreizmechanismen wurde im Detail nicht eingegangen, allerdings wurde auch nicht explizit von Besetzungsschwierigkeiten gesprochen. Die meisten Interviewten an beiden Hochschulen gaben an, dass – zum jetzigen Zeitpunkt – die Lehrenden sehr eigeninitiativ und motiviert seien.



dent*innen (wenn sie einen Master anstreben) und traditionelle Student*innen ihr Studium mit dem gleichen Abschluss beenden und sollten daher auch vergleichbare theoretisch und methodisch anspruchsvolle Inhalte vermittelt bekommen. Unmittelbarer Anwendungsbezug sei zudem auch fachspezifisch manchmal schwer herstellbar. So wurde von einer Lehrkraft sehr deutlich eingeräumt, dass sich die spezifischen Weiterbildungsinhalte gar nicht von den Lehrinhalten traditioneller Studienangebote unterscheiden. Die Inhalte seien größtenteils identisch. Dies ist insoweit nicht überraschend, weil die Berücksichtigung von spezifischer Berufserfahrung besonders in Grundlagenfächern oder Fächern mit hohem Spezialisierungsgrad auch nicht immer zielführend ist. So ist in Anwendungsfächern (z. B. „Projektseminare“) die Integration von Berufserfahrung wahrscheinlich einfacher als Einführungs- oder Grundlagenfächern (z. B. „Grundlagen der Genetik“), deren Inhalte wenig Spielraum zulassen. Insgesamt zeigen sich die betrachteten Hochschulen bemüht, zielgruppengerechte Praxisbezüge in die Lehrinhalte zu implementieren, auf inhaltlicher Ebene ist dies aber nur teilweise möglich, und wohl auch nur in manchen Fächern wirklich zielführend.

Lehr- und Lernformate: „Blended Learning“

Die Zielgruppenausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildungen soll weiterhin auch über andere *Lehrformen* stattfinden (vgl. *Abschnitt 4.1*). Weiterbildungsstudiengänge sollen flexibler angelegt sein als traditionelle Präsenzstudiengänge, gleichzeitig sollen sie aber auch nicht als reines Fernstudium angeboten werden. Vorgesehen ist sogenanntes integriertes Lernen oder auch „Blended Learning“, das besonders den berufstätigen Weiterbildungsstudent*innen mit zeitlichen Restriktionen zu Gute kommen soll. Bestandteil dieses didaktischen Konzepts sind sowohl klassische Präsenzphasen an der Hochschule als auch reine E-Learning-Angebote. An den im Rahmen der Fallstudien untersuchten Hochschulen hat sich diesbezüglich eine sehr unterschiedliche Praxis etabliert. So setzt eine Fallstudienhochschule den Interviewpartner*innen zufolge massiv (neue) digitale Lehr- und Lernformen ein und stellt den Dozent*innen dafür auch spezielle Unterstützung zur Verfügung. Dagegen verwende die andere Hochschule nach der Erprobung verschiedener Online-Module aufgrund der wahrgenommenen Bedürfnisse der Teilnehmer*innen eher klassische Lehrinstrumente im Rahmen von Blockseminaren.

Die digitalaffinere Hochschule setze laut den Interviewten konsequent auf Online-Lehrangebote, wie speziell produzierte 10- bis 15-minütige Videos der Professor*innen und Dozent*innen, online abrufbare Skripte, Foliensätze, Übungsaufgaben und Chatmöglichkeiten, mit denen sich die Weiterbildungsstudent*innen untereinander austauschen könnten, sowie einen Remote-Server, mit dem lizenzpflichtige Software, ohne lokale Installation auf dem eigenen Computer, bereitgestellt werde. Die Lehrkräfte würden bei der Erstellung dieser Lehrinhalte unterstützt. So gäbe es ein eigenes Kommunikations- und Informationszentrum, das professionelle Unterstützung, z. B. beim Erstellen der Lehrvideos, anbiete. Insgesamt würden auch unterschiedliche Lernpfade bedacht. Zentral sei das jeweilige Vorlesungsskript eines Moduls, die anderen Lehrelemente könnten nach persönlicher Präferenz von den Weiterbildungsstudent*innen verwendet werden, da sich die Inhalte von Videos, Vorlesungsfolien und Übungsaufgaben bewusst überschneiden. Allerdings seien auch manche Online-Inhalte verbindlich zu bearbeiten. In bestimmten „Zeitschienen“ seien beispielsweise Übungsaufgaben zu bearbeiten, deren Beendigung obligatorisch sei.



Auch die Präsenzphasen besäßen eine direkte Verbindung zu den digitalen Materialien. So werde teilweise auf das „Flipped-Classroom-Prinzip“ gesetzt (vgl. Nimmerfroth 2014): Online verfügbare Lehrinhalte (z. B. Videos oder Übungsaufgaben) würden von den Teilnehmer*innen vor der Veranstaltung vorbereitet. Während des Präsenzunterrichts entstünden so Freiräume, die für intensivere Übungs- und Anwendungsbeispiele verwendet werden könnten. Alles in allem werde ein sehr breites Spektrum an innovativen Lehr- und Lernangeboten zur Verfügung gestellt.

Die interviewten Teilnehmer*innen bewerteten dieses Angebot unterschiedlich, wenngleich doch insgesamt positiv. So berichtete eine Teilnehmer*innen, dass die Online-Angebote für die Form des Weiterbildungsstudiums unersetzlich seien und dass *nur* mit diesen Materialien zielführend von zu Hause gearbeitet werden könne. Ohne E-Learning (Videos, Folien und Skripte) sei das Studium schwer umzusetzen. Eine andere Weiterbildungsstudent*innen (im selben Fach) sieht dies ganz anders: Lediglich das Vorlesungsskript sei letztendlich entscheidend, während andere digitale Angebote zwar nicht hinderlich, aber auch nicht wirklich hilfreich seien. Besonders die Chat- und Forenfunktionalitäten würden in der Praxis kaum genutzt: *„Also da wird viel angeboten, aber das ist nicht so wirklich, nicht so toll, finde ich. Das ist auch zu viel irgendwie, [sich] abends dann noch Gedanken zu machen und [...] sich mit anderen Kommilitonen im Chat zu treffen und [...] irgendeinen Inhalt zu diskutieren. Das wird hier angeboten, aber das machen wir nicht, weil: jeder macht sein eigenes Studium.“* Hier zeigt sich bereits, dass der Erfolg digitaler Lehrformate nicht nur von der Qualität des spezifischen Angebots abhängt, sondern auch von der Offenheit der Teilnehmer*innen. Ohne eine entsprechende „Blended-Learning-Kultur“ stoßen auch technisch weit fortgeschrittene Anwendungen auf Widerstand. Nur weil (gute) technische Angebote bestehen, heißt dies nicht zwangsläufig, dass diese auch genutzt werden.

Dies zeigte sich auch an der anderen Fallstudienhochschule. Diese ist eindeutig von Formen des integrierten Lernens zurückgetreten. Hier sei zwar mit „Blended Learning“ bzw. verschiedenen Online-Modulen experimentiert worden, allerdings bestünde bei der Mehrheit der (zumeist schon älteren) Weiterbildungsstudent*innen der klare Wunsch nach klassischer Präsenzlehre. Gewünscht seien vor allem der direkte Austausch innerhalb der Gruppe und auch die so entstehenden informellen Strukturen/Netzwerke zwischen den Teilnehmer*innen. Materialien würden zwar auch online zur Verfügung gestellt, allerdings nicht mehr als in traditionellen Studiengängen. Der Fokus der Lehre liege eher in der persönlichen Interaktion der Lehrkräfte und Teilnehmer*innen untereinander, weniger auf eigenständigem Erarbeiten von Inhalten mittels digitaler Technologien. Um trotzdem die Vereinbarkeit zwischen Studium und Beruf herzustellen, seien gut planbare Blockseminare zwischen Donnerstag und Samstag eingerichtet worden⁷. Alle Interviewten betonten einstimmig, dass digitale Lernformate wenig Akzeptanz in der spezifischen Zielgruppe des Weiterbildungsstudiengangs fänden. *„Ich glaube, dass [die Teilnehmer*innen] tatsächlich aus sehr klassischen Lernkontexten noch kommen und der Wunsch nach digitalen Formaten noch gar nicht so gegeben ist.“* Daher fokussiere man sich (wieder) vermehrt auf klassische Lehrmethoden mit wenig digitalen Komponenten.

⁷ Zwar wurde nicht explizit erwähnt, dass die Vereinbarkeit zwischen Studium und Beruf durch den blockweisen Unterricht eingeschränkt sei – auch vonseiten der Teilnehmer*innen nicht –, allerdings setzt dieses Format durchaus voraus, dass Weiterbildungsstudent*innen sich an den entsprechenden Wochentagen freistellen lassen oder privat Urlaub nehmen, da die Unterrichtseinheiten in der Regel von 9:00 bis 17:00 Uhr stattfinden. Damit ist das Studienformat, auch wenn nicht direkt angesprochen, schwerer mit dem Beruf vereinbar als vergleichbare Formate.



An diesem Beispiel zeigt sich noch deutlicher, dass der Erfolg von „Blended Learning“ eng mit der generellen Akzeptanz der Teilnehmer*innen gegenüber neuen Formaten zusammenhängt. Besonders ältere Weiterbildungsstudent*innen wurden mit anderen Lehrmethoden sozialisiert und haben teilweise weniger ausgeprägte Digitalkompetenzen als jüngere Teilnehmer*innen von Weiterbildungsangeboten, entsprechend hoch sind die Vorbehalte gegenüber neuen digitalen Lehr- und Lernmethoden. Dass „Blended Learning“ versucht, Synergieeffekte zwischen Präsenzunterricht und E-Learning zu erzeugen, wird an dieser Stelle teilweise übersehen bzw. bestehende Potenziale nicht vollumfänglich wahrgenommen. Generell lässt sich ableiten, dass digitale Lehrmethoden nicht nur (informations-) technisch gedacht, sondern auch sozial und kulturell implementiert werden müssen – und das sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Teilnehmer*innen. Besonders angesichts der heterogenen Weiterbildungsstudent*innen gilt es besonders, Offenheit und Akzeptanz zu fördern, damit Möglichkeiten neuer Methoden und Technologien nicht im Vorhinein verworfen werden. Gleichmaßen sollte dennoch *auch* kritisch geprüft werden, welche Lehrformate sich für welche Zielgruppe erfolgsversprechend digitalisieren lassen: Wenngleich grundsätzlich Offenheit (mehr) geboten ist, sollten dennoch immer die Bedürfnisse der Teilnehmer*innen und die zu vermittelnden Inhalte im Vordergrund stehen.

Weiterbildungsangebote und Wettbewerber

Beide Hochschulen haben durch die ESF-Förderung vollständig ECTS-modularisierte Weiterbildungsangebote geschaffen, die als einzelne Zertifikatskurse, aber auch als vollständiges Masterprogramm absolviert werden können. Beide Angebote basierten laut der Interviewten auf dem Bausteinprinzip: Weiterbildungsstudent*innen könnten einzelne Module oder Modulblöcke besuchen, deren erfolgreiche Beendigung bereits zu einem Zertifikat führe. An der ersten Hochschule führe jedes Modul zu einem einzelnen Zertifikat, es könne aber auch ein „Certificate of Advanced Studies“ (CAS) verliehen werden, wenn spezielle Kurse absolviert würden. An der zweiten Hochschule führten fünf Veranstaltungen in einem Block zu einem CAS-Abschluss. Wiederum zwei dieser Blöcke führten zu einem „Diploma of Advanced Studies“ (DAS). Dadurch seien die Einstiegshürden entsprechender Weiterbildungen vergleichsweise niedrig.

Laut der Interviewten sei mit beiden Programmen ein regulärer Masterabschluss (M.A. oder M.Sc.) zu erreichen. Dafür seien an beiden Hochschulen insgesamt 90 ECTS notwendig, einschlägige Berufserfahrung werde als (Studien-)Leistung anerkannt, daher aber auch vorausgesetzt. Um einen Masterabschluss zu erreichen, sei an beiden Hochschulen ein erstes grundständiges Studium notwendig. Ausschließlich beruflich Qualifizierten stehe der Zugang zu einzelnen Weiterbildungsmodulen offen, einen Masterabschluss könnten sie ohne grundständiges Studium allerdings nicht erreichen.

Alleinstellungsmerkmale von wissenschaftlichen Weiterbildungen seien laut der Interviewten beider Hochschulen primär der wissenschaftliche Anspruch des Angebots und deren Institutionalisierung in Form von Akkreditierung, auf ECTS-Punkten basierenden Modulen und formalen Abschlüssen, die den Abschlüssen von traditionellen Studiengängen gleichgestellt seien. Neben Anspruch und Institutionalisierung sei vor allem die Flexibilität der Programme eine Besonderheit der Weiterbildungen – wobei sich die Ausgestaltung von Flexibilität im Studium deutlich zwischen den betrachteten Hochschulen unterscheidet (vgl. *Abschnitt 4.4: Lehr- und Lernformate: „Blended Learning“*). Die Interviewten an beiden Hochschulen sehen ihr spezifisches Angebot dadurch in



keinerlei Konkurrenz zu privaten Weiterbildungsangeboten: wissenschaftlicher Anspruch, Formalisierungsgrad, die zu erreichenden Abschlüsse und allgemein die Verortung an einer Hochschule würden die Programme deutlich von anderen Angeboten am Markt unterscheiden. Konkurrenz sehen die Interviewten (wenn überhaupt) nur an anderen staatlichen Hochschulen.

Diese Einschätzung bestätigen die Ergebnisse der Teilnehmer*innenbefragung nur bedingt. Von den 39 befragten Weiterbildungsstudent*innen haben insgesamt 12 angegeben, dass auch ein anderes Weiterbildungsangebot für sie in Frage gekommen wäre, 10 verneinten dies, 17 konnten das nicht genauer einschätzen. Damit hätte immerhin fast ein Drittel der befragten Weiterbildungsstudent*innen auch eine Alternative gehabt. Aus den offenen Nennungen geht zudem hervor: Je nach Fachgebiet befinden sich auch private Anbieter darunter. Dass Hochschulen als Weiterbildungsanbieter durchaus von Ihrem akademischen Status und formalen Abschlüssen profitieren, wird sowohl in den Fallstudieninterviews (der Teilnehmer*innen) als auch in der quantitativen Teilnehmer*innenbefragung deutlich, dennoch gibt es – je nach Fachgebiet – Konkurrenzangebote, die es seitens der Hochschulen zu berücksichtigen gilt. So gibt es beispielsweise im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich schon länger eine Weiterbildungstradition auch von Angeboten mit formalen Abschlüssen wie den MBA⁸, die durchaus als Konkurrenzangebote zu verstehen sind.

Gebührenordnung

Die Gebührenstruktur der betrachteten wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote in Baden-Württemberg gestaltet sich sehr heterogen – in Abhängigkeit des Abschlusses, des Modulumfangs, der Art der Veranstaltung und auch in Bezug auf bestimmte Vergünstigungen, die den Teilnehmer*innen teilweise während des Förderzeitraums eingeräumt wurden. Die hier dargestellten Gebühren sind daher nur als exemplarischer Auszug zu verstehen. An der ersten Fallstudienhochschule kostete ein Weiterbildungsmodul laut den Interviewten zwischen 400 und 1.700 Euro (6 ECTS), der gesamte Master (90 ECTS) insgesamt (je nach belegten Modulen) zwischen 12.000 und 14.000 Euro. An der zweiten Hochschule sei ein Modulblock (mit 30 ECTS) mit Gebühren in Höhe von 4.200 Euro verbunden, der Masterabschluss (90 ECTS) belaufe sich auf ungefähr 10.000 Euro, da zwei inhaltliche Modulblöcke notwendig seien sowie ein günstigeres „Masterabschlussmodul“, das im Wesentlichen die betreute Abschlussarbeit beinhalte. Teilweise werden diese Gebühren von den Weiterbildungsstudent*innen als (sehr) hoch empfunden (vgl. *Abschnitt 4.5: Bewertung der Weiterbildungsstudent*innen und Akzeptanz von Gebühren*).

⁸ MBA: Master of Business Administration.



4.5 Output

In der logischen Kategorie des Outputs werden die geförderten staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschulen in Baden-Württemberg gezählt, die Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildungen im Förderzeitraum auf- oder ausgebaut haben. Obwohl auf Ebene der Teilnehmer*innen kein eigener Output-Indikator festgelegt wurde, werden an dieser Stelle die Teilnehmer*innen in Bezug auf ausgewählte Merkmale beschrieben. Die Ergebnisse zu den Strukturen und Teilnehmer*innen werden jeweils um die Erkenntnisse aus den qualitativen Fallstudien ergänzt.

Insgesamt 22 einzelne Hochschulen in Baden-Württemberg wurden im gesamten Zeitraum gefördert⁹, davon 13 Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW), vier Pädagogische Hochschulen und fünf Universitäten. Damit liegt die Anzahl der geförderten Strukturen knapp unterhalb des angestrebten Zielwerts von insgesamt 23 Hochschulen. (Fast) alle geförderten Weiterbildungseinrichtungen haben den Lehrbetrieb aufgenommen und sind damit als Weiterbildungsanbieter am Markt vertreten (siehe *Tabelle 1, S.8*). Wie weit fortgeschritten die Weiterbildungsstrukturen jeweils sind, kann nicht für alle geförderten Hochschulen beantwortet werden. Bei den im Rahmen der Fallstudien untersuchten Hochschulen ist der Umsetzungsstand aus Sicht der Interviewten aber weit fortgeschritten. Hintergrund sei zwar auch, dass an beiden Hochschulen bereits vor der ESF-Förderung etablierte Weiterbildungsstrukturen bestanden hätten, allerdings hätten Förderbedingungen, -volumen und -zeiträumen insgesamt sehr komfortable Bedingungen geschaffen, neue Weiterbildungsstudiengänge auf Master-Niveau zu konzeptionieren und auch zur Marktreife zu bringen.

Gemäß Datenstand vom 31.12.2019 haben insgesamt 478 Personen an einer wissenschaftlichen Weiterbildung teilgenommen, 222 Frauen (46 %) und 256 Männer (54 %). Die meisten Teilnehmer*innen waren bei Eintritt erwerbstätig (85 %) und hatten einen tertiären Bildungsabschluss (85 %) (ISCED 5-8). Das Durchschnittsalter betrug 32,1 Jahre, die meisten Teilnehmer*innen waren zwischen 25 und 36 Jahre alt. 19 % aller Weiterbildungsstudent*innen haben angegeben, einen Migrationshintergrund zu haben (die Angabe dieses sensiblen Merkmals war freiwillig). Unter den Weiterbildungsstudent*innen finden sich zwei Personen mit Behinderung. Auch diese Angabe war freiwillig und sollte daher mit Vorsicht interpretiert werden.

Aus den Fallstudien geht ein sehr ähnliches Profil der Weiterbildungsstudent*innen hervor. Die meisten seien berufserfahren und auch während des Studiums berufstätig gewesen, hätten bereits einen Studienabschluss und wären im Vergleich zu traditionell Student*innen in einem höheren Alter. Neben dieser soziodemografischen Beschreibung, die im Wesentlichen die Monitoring-Ergebnisse widerspiegelt (siehe *Tabelle 3*), seien die Weiterbildungsstudent*innen zudem sowohl fachlich sehr interessiert als auch (oft) bestrebt, ihre berufliche Position zu verbessern.

⁹ Von den geförderten Hochschulen entfielen 17 (Verbundhochschulen einzeln gezählt) direkt auf die Förderung des Auf- und Ausbaus von wissenschaftlichen Weiterbildungsstrukturen. Die weiteren Hochschulen entfielen auf die Projekte „(Weiter-)Qualifizierung von Techniker*innen und Naturwissenschaftler*innen auf dem Gebiet der Simulation auf Hoch- und Höchstleistungsrechnern“ und „Data Literacy und Data Science“, die ebenfalls Weiterbildungsstrukturen an Hochschulen fördern. Diese Projekte werden für die Bestimmung des Indikators auf der Ebene des Operationellen Programms berücksichtigt, nicht aber im Rahmen der weiteren Inhalte dieses Kapitels. Wenn eine Hochschule mehrfach begünstigt wurde, wurde sie nur einfach gezählt.



Tabelle 3: Struktur der Teilnehmer*innen: Wissenschaftliche Weiterbildungen

	Insgesamt		Frauen		Männer	
	Anzahl	%	Anzahl	%*	Anzahl	%*
Eintritte gesamt	478	100%	222	46%	256	54%
<i>nach Erwerbsstatus</i>						
Erwerbstätige (einschl. Selbständige)	408	85%	197	48%	211	52%
Arbeitslose (einschl. Langzeitarbeitslose)	39	8%	10	26%	29	74%
... darunter Langzeitarbeitslose	14	3%	4	29%	10	71%
Nichterwerbstätige (NE)	31	6%	15	48%	16	52%
... darunter NE die keine schul. / berufl. Ausbildung absolvieren	6	1%	3	50%	3	50%
<i>nach Bildungsstand</i>						
ISCED 1 und 2 (Grundbildung, Sekundarbildung Unterstufe)	4	1%	1	25%	3	75%
ISCED 3 und 4 (Sekundarbildung Oberstufe/postsek. Bildung)	70	15%	35	50%	35	50%
ISCED 5 bis 8 (tertiäre Bildung, alle Stufen)	404	85%	186	46%	218	54%
<i>nach Alter</i>						
Unter 25-Jährige	57	12%	25	44%	32	56%
Über 54-Jährige	25	5%	16	64%	9	36%
... darunter über 54-Jährige, die arbeitslos sind, einschl. Langzeitarbeitsloser, oder nicht erwerbstätig und nicht in Ausbildung	1	0%	1	100%	0	0%
Durchschnittsalter	32,1 Jahre		31,2 Jahre		34,4 Jahre	
<i>andere Personengruppen</i>						
Menschen mit Migrationshintergrund	90	19%	26	29%	64	71%
Menschen mit Behinderungen	2	0%	1	50%	1	50%
sonstige benachteiligte Menschen	2	0%	1	50%	1	50%
ohne festen Wohnsitz	1	0%	0	0%	1	100%

Quelle: ESF-Teilnehmer*innen-Datenreport 2204 (Stand: 31.12.2019), ISG eigene Berechnung.

Neben diesem sehr einheitlichen Bild wurden aber auch deutliche Unterschiede zwischen den Teilnehmer*innen der beiden Fallstudienhochschulen deutlich: An einer Hochschule (mit eher naturwissenschaftlichen Weiterbildungsprofil) rekrutierten sich die Teilnehmer*innen eher aus Bachelorabsolventen mit vergleichsweise kurzer Berufserfahrung, die einen beruflichen Aufstieg anstrebten. So hätten die Teilnehmer*innen zum Beispiel einen anwendungsorientierten Bachelorabschluss an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften gemacht und nach einigen Jahren im Beruf gemerkt, dass ein (universitärer) Masterabschluss für ihr berufliches Weiterkommen Vorteile brächte. An der anderen Hochschule mit eher geistes- und sozialwissenschaftlichem Profil seien die Teilnehmer*innen eher älter (oft über 40 Jahre) und würden sich durch langjährige Berufserfahrung, teilweise durch Leitungsverantwortung in verschiedenen Einrichtungen, auszeichnen. Sie seien eher thematisch/fachlich interessiert, wobei manche Interviewte ihnen auch den Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung zuschrieben.

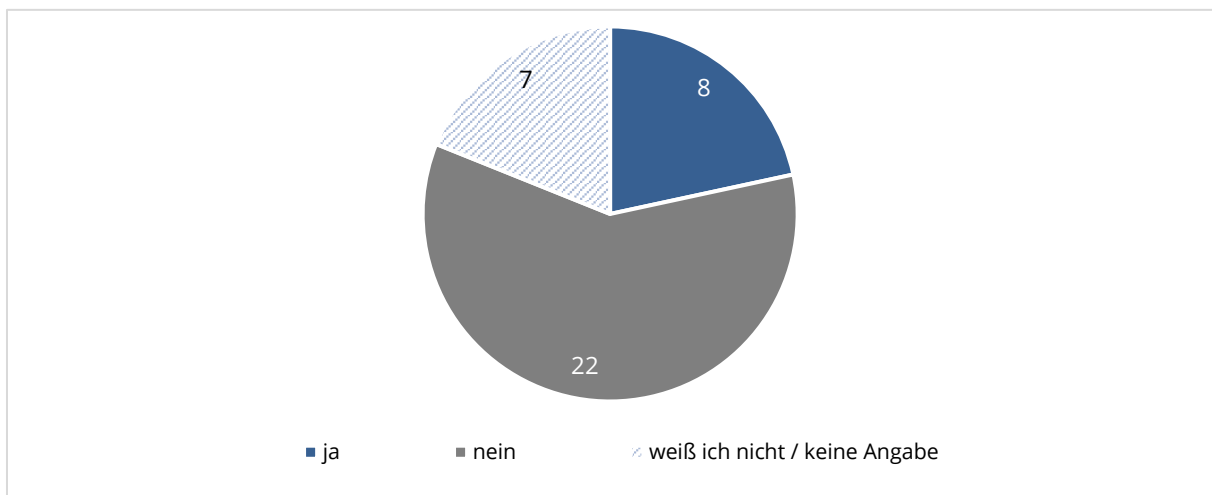
Neben dieser idealtypischen Beschreibung der Teilnehmer*innen wurde an beiden untersuchten Hochschulen aber sehr deutlich die Heterogenität der Weiterbildungsstudent*innen betont. So kämen die Teilnehmer*innen aus sehr unterschiedlichen Kontexten – seien teilweise promoviert und intrinsisch motiviert, teilweise seien sie aber auch von den Arbeitgebern geschickt worden, um sich in spezifischen Inhalten weiterzuqualifizieren. Ein wirklich einheitliches Zielgruppenprofil lasse sich so nicht zeichnen bzw. nur insoweit, als die Teilnehmer*innen motivierter und erfahrener seien als traditionelle Student*innen. Dies ist in Anbetracht der zu zahlenden Studiengebühren und des investierten Zeitaufwands auch wenig überraschend. Auch angesichts der deutlich



höheren Arbeitsbelastung, die die Teilnehmer*innen tragen, selektiert sich eine motiviertere Gruppe von Personen in die entsprechenden Weiterbildungsstudiengänge. Auch die Teilnehmer*innenbefragung zeigt, dass sowohl das Streben nach beruflichem Aufstieg als auch persönliches Interesse an den Inhalten bedeutsam sind – und beide Aspekte sich knapp die Waage halten. Von den 39 befragten Teilnehmer*innen gaben 15 Befragte an¹⁰, die Weiterbildung in Anspruch genommen zu haben, um ihre berufliche Position zu verbessern, 12 äußerten generelles Interesse an dem spezifischen Thema, 8 wollten sich persönlich weiterbilden und 6 gaben an, dadurch besser mit dem (technologischen) Wandel schritthalten zu können.

In Zentrum der Ambitionen der Weiterbildungsstudent*innen stehen die vermittelten *fachlichen Inhalte* der Weiterbildung – ob aus beruflichen und persönlichen Motiven. Ein formaler Abschluss, der von den Fallstudienhochschulen als zentrales Alleinstellungsmerkmal beschrieben wurde (vgl. *Abschnitt 4.4 Weiterbildungsangebote und Wettbewerber*), wird von kaum einem Drittel der befragten Teilnehmer*innen aller geförderten Weiterbildungsangebote angestrebt.

Abbildung 2: Weiterbildungsstudent*innen, die einen Master-Abschluss anstreben



Quelle: ISG-Teilnehmer*innenbefragung 2019; Basis: Teilnehmer*innen, die noch keinen Weiterbildungsabschluss erreicht haben, n=37.

Von den 37 befragten Teilnehmer*innen (die zum Befragungszeitpunkt noch keinen Weiterbildungsmaster erreicht hatten) strebten nur 8 eindeutig einen Masterabschluss an, 22 strebten keinen Master an, weitere 7 wussten es (noch) nicht (vgl. *Abbildung 2*). Obwohl die Ergebnisse der Teilnehmer*innenbefragung nur bedingt für alle Weiterbildungsstudent*innen generalisierbar sind, werfen sie doch zumindest die Frage auf, welche tatsächliche Bedeutung der formale Abschluss für die Weiterbildungsstudent*innen hat – oder auch, wie machbar das Erreichen eines Abschlusses eingeschätzt wird. An beiden Hochschulen, die im Rahmen der Fallstudien untersucht worden sind, wurde sehr deutlich hervorgehoben, dass die Arbeitsbelastung für die mehrheitlich berufstätigen Weiterbildungsstudent*innen sehr hoch sei. So äußerte ein Dozent auf die Frage, inwieweit sich Studium und Beruf vereinbaren lassen. „Schwierig [...] weil ich glaube, dass die wirklich, die müssen lernen, die müssen zu diesen Präsenzveranstaltungen kommen, und die stehen unter Druck. Also ich glaube, dass die viel von ihrer Freizeit dafür opfern. Also ich bewundere die.“ Zwar seien die Teilnehmer*innen oft motiviert, dennoch stelle das Studium besonders Erwerbstätige

¹⁰ In der Befragung handelte es sich um eine offene Nennung, in der die Befragten freie Textangaben machen konnten. Die Antworten wurden anschließend in ein festes Kategorienschema kodiert.



in Vollzeit und/oder mit familiären Verpflichtungen vor Herausforderungen. An dieser Stelle kann nicht eindeutig gesagt werden, ob der Masterabschluss von vergleichsweise wenigen Weiterbildungsstudent*innen angestrebt wird, weil bereits ein oder mehrere Module mit entsprechender Zertifizierung für die persönlichen Ziele ausreichend sind, oder ob der mit dem Studium verbundene Aufwand zu hoch ist. Dennoch deutet sich an dieser Stelle an, dass wohl weniger Weiterbildungsstudent*innen einen Abschluss auf Masterniveau anstreben, als vonseiten der Hochschulen antizipiert.

4.6 Ergebnisse und Wirkung

Die Ergebnisse und Wirkungen der ESF-Förderung von wissenschaftlichen Weiterbildungsstrukturen sind vielfältig und auf verschiedenen Ebenen angesiedelt. Nachfolgend werden daher drei zentrale Ergebnisebenen differenziert: Zunächst die (1) Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung besonders hinsichtlich der wirtschaftlichen Nachhaltigkeit der geförderten Weiterbildungen, danach (2) die Perspektive der Teilnehmer*innen bezogen auf die Bewertung der wissenschaftlichen Weiterbildung und die Akzeptanz der Gebühren sowie (3) die Perspektive der Lehrenden insbesondere hinsichtlich ihrer Bereitschaft eine „neue“ Zielgruppe zu unterrichten. Folgend wird auf die im ESF implementierten Querschnittsziele eingegangen. Eine globale Bewertung der weitreichenden Wirkung der Fördermaßnahme erfolgt abschließend im Zwischenfazit (vgl. *Abschnitt 4.7*).

Weiterbildungsstrukturen und wirtschaftliche Nachhaltigkeit

Wissenschaftliche Weiterbildungen werden von den im Rahmen der Fallstudien untersuchten Hochschulen als „absolutes Zukunftsfeld“ beschrieben. So würden lebenslanges Lernen, die Erschließung neuer Zielgruppen und neue Formen der akademischen Bildung zukünftig noch weiter an Bedeutung gewinnen. Das entstandene Weiterbildungsangebot wird an beiden Hochschulen als erfolgreich und gut etabliert beschrieben. Es sei gelungen, zukunftsfähige Angebote zu schaffen, die bereits von mehreren Kohorten von Weiterbildungsstudent*innen durchlaufen worden seien. An beiden Hochschulen wurde betont, dass die Weiterbildungsstrukturen, in Form von Institutionen, Arbeitsabläufen und Weiterbildungspraxis, gefestigt und etabliert seien. Alle Interviewten zogen eine (sehr) positive Gesamtbilanz.

Auf die Frage, ob sich das geschaffene Weiterbildungsangebot finanziell eigenständig – also ohne zusätzliche Finanzierungshilfen – tragen würde, wurde unterschiedlich geantwortet. So äußerten sich die Interviewten (eher auf Dozent*innen- und Koordinationsebene) teilweise optimistisch, dass wirtschaftliche Nachhaltigkeit am Ende der Förderung erreicht werden könne, während von Anderen (eher auf Leitungsebene) geäußert wurde, dass die Konsolidierungsphase noch nicht abschlossen sei und möglicherweise zusätzliche Förderungen notwendig werden könnten. Man habe die „*Start-Up-Phase*“ noch nicht ganz verlassen, sei aber optimistisch, dass dies in Zukunft zu schaffen sei.



Zwar sei es möglich (in manchen Weiterbildungsprogrammen¹¹) durch Teilnehmer*innen-Beiträge die laufenden Kosten zu decken, allerdings würden kaum Kapazitäten bestehen, weiter in die bestehenden Strukturen zu investieren. Dies sei aber weiterhin notwendig. Es müssten perspektivisch Programme weiter ausgebaut und auch neue Angebote geschaffen werden. Diese Investitionskosten ließen sich aktuell nicht allein aus Teilnehmer*innengebühren finanzieren. Beide Hochschulen bereiteten sich auf eine eigenständige Finanzierung der Programme vor. So würde man aktuell durchkalkulieren, wie auch ohne Förderung das bestehende Angebot weitergeführt werden könne. Insgesamt äußerten sich die Interviewten optimistisch, dass wissenschaftliche Weiterbildung *zukünftig* ohne jegliche Förderung bestehen könne. Die Interviewpersonen äußerten aber auch kritisch, dass dies zum jetzigen Zeitpunkt (noch) schwer möglich oder zumindest herausfordernd sei.

Im Rahmen dieser explorativ-qualitativen Betrachtung sind keine detaillierten Aussagen über die wirtschaftliche Nachhaltigkeit der einzelnen Programme möglich – dazu besteht ein zu geringer Einblick in Aufwands-, Kosten- und Ertragsstruktur der Programme. Dennoch ist es bezeichnend, dass auch an einer weit fortgeschrittenen Hochschule („Best-Case“), die bereits vor der ESF-Förderung ein umfangreiches Weiterbildungsangebot entwickelt hatte, die wirtschaftliche Eigenständigkeit zum Zeitpunkt der Interviews kritisch gesehen wird. Es ist daher davon auszugehen, dass auch für andere Hochschulen die zukünftige wirtschaftliche Selbstständigkeit herausfordernd sein könnte. Kurz: Die Weiterbildungsprogramme sind inhaltlich und organisatorisch gut etabliert – wirtschaftliche Eigenständigkeit ist aber in näherer Zukunft noch schwer zu erreichen.

Bewertung der Weiterbildungsstudent*innen und Akzeptanz von Gebühren

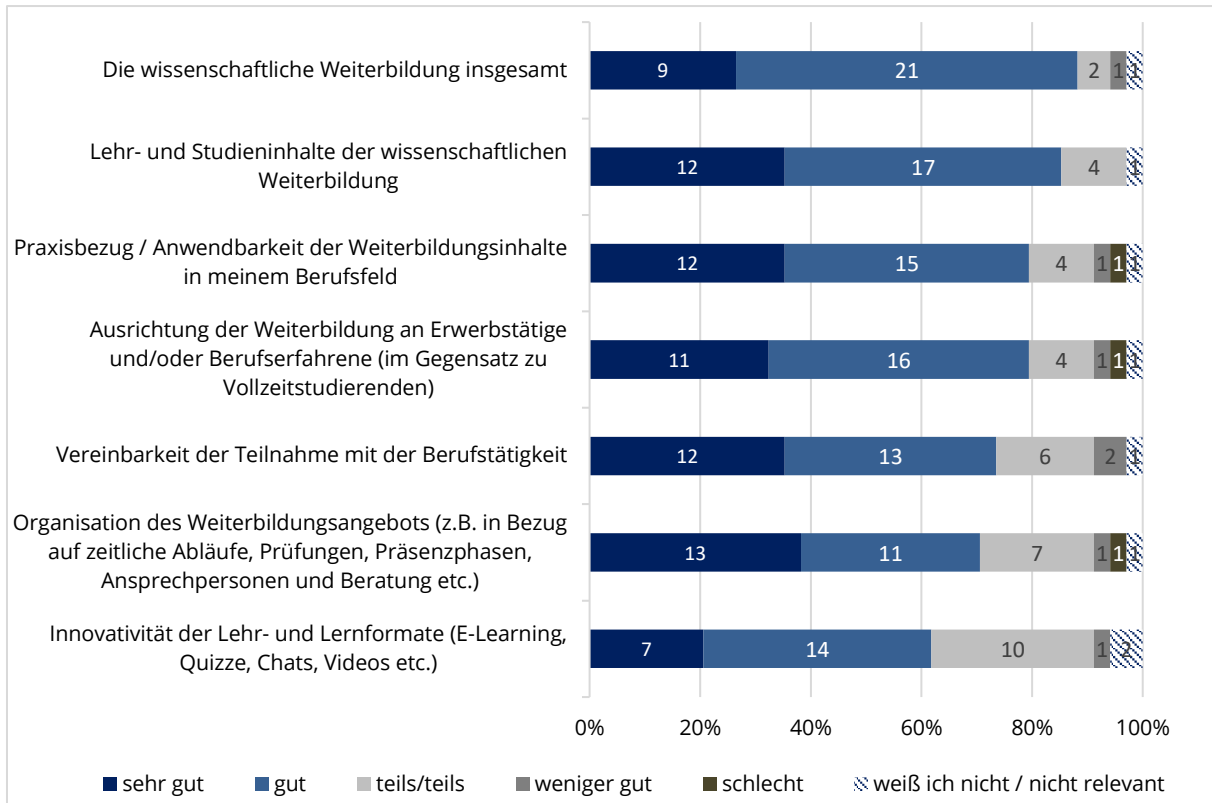
Die im Rahmen der Fallstudien interviewten Weiterbildungsstudent*innen bewerteten das jeweils besuchte Programm insgesamt sehr positiv – die Organisation, das Engagement der Lehrenden und auch die Weiterbildungsinhalte wurden besonders lobend hervorgehoben. Alle Interviewten sahen zudem einen direkten Mehrwert für ihre berufliche Entwicklung. Dies trifft auf beide untersuchte Hochschulstandorte zu.

Aus der übergreifenden Teilnehmer*innenbefragung ergibt sich ebenfalls eine (sehr) gute Bewertung der meisten Aspekte wissenschaftlicher Weiterbildungen (vgl. *Abbildung 3*). Von 35 Teilnehmer*innen, die auf diese Frage antworteten, bewerteten 30 die wissenschaftliche Weiterbildung insgesamt (sehr) gut. 29 bewerteten die Studieninhalte und 27 den Praxisbezug als sehr gut oder gut. Auch die Ausrichtung der Weiterbildung an Erwerbstätigen und/oder Berufserfahrenen wurde mehrheitlich als (sehr) gut bewertet (27 Teilnehmer*innen). Die Vereinbarkeit von Weiterbildung und Berufstätigkeit wurde von 25 Teilnehmer*innen als sehr gut oder gut bewertet, 8 Befragte äußerten sich hier aber auch bereits kritischer (teils/teils oder weniger gut). Die Organisation der Weiterbildungsangebote polarisierte ein Stück weit. Einerseits vergaben 13 Befragte eine sehr gute Bewertung (höchster Wert), 9 urteilten andererseits aber auch (eher) negativ (teils/teils, weniger gut und schlecht).

¹¹ Zu bedenken ist an dieser Stelle, dass an beiden Hochschulen mehrere wissenschaftliche Weiterbildungen angeboten werden. Aus den Interviews (an anderer Stelle) geht hervor, dass die Nachfrage einzelner Programme recht unterschiedlich sei.



Abbildung 3: Bewertung ausgewählter Aspekte wissenschaftlicher Weiterbildung



Quelle: ISG-Teilnehmer*innenbefragung 2019; Basis: Teilnehmer*innen gesamt, n=35.

Obwohl die Organisation insgesamt mehrheitlich mindestens gut bewertet wurde (24 Teilnehmer*innen), deutet sich hier eine Heterogenität der Programme an: den meisten Hochschule gelingt eine gute Organisation, manchen aber auch (eher) weniger. Im Vergleich zu den anderen Dimensionen fällt die Bewertung der Innovativität der Lehr- und Lernformate (E-Learning) recht deutlich ab. Zwar vergaben noch 21 Befragte eine sehr gute oder gute Bewertung, 11 äußerten sich aber auch kritisch (teils/teils und weniger gut). Dies ist insgesamt zwar keine schlechte, aber dennoch ausbaufähige Bewertung. Es deutet sich – ebenso wie bereits in den qualitativen Fallstudien (vgl. *Abschnitt 4.4: Lehr- und Lernformate: „Blended Learning“*) – an, dass die Implementierung von digitalen Lehrangeboten durchaus eine Herausforderung für die Hochschulen sein kann. Dies muss nicht nur an der Qualität des bereitgestellten Angebots liegen, sondern kann auch auf geringe Akzeptanz in der spezifischen Zielgruppe zurückzuführen sein. Für die meisten befragten Teilnehmer*innen haben sich die Erwartungen an das Weiterbildungsprogramm aber größtenteils erfüllt. Von 39 Teilnehmer*innen gaben 14 an, dass sich ihre Erwartungen absolut erfüllt hätten, für 21 hätten sie sich eher erfüllt, nur 3 gaben „teils/teils“ an oder verneinten dies.

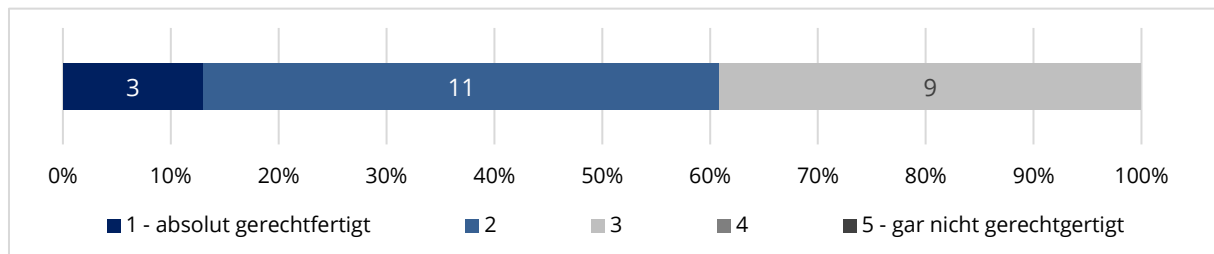
In den qualitativen Fallstudien wurde mehrfach von Teilnehmer*innen angemerkt, dass die anfallenden Gebühren zu hoch seien. In einem Fall sei die Weiterbildung nur möglich gewesen, da der Arbeitgeber die Kosten übernehme – privat finanziert wäre die Weiterbildung nicht in Frage gekommen. In einem anderen Fall wurde geäußert, dass die Weiterbildung zwar hochwertig, aber die Gesamtkosten dennoch zu hoch und auch ungerechtfertigt seien. Nur da zu Beginn des Programms noch vergünstigte Preise angeboten worden seien, seien die Kosten (noch) vertretbar gewesen. Wenngleich nicht in jedem Interview, deuten die Ergebnisse der Fallstudien doch an,



dass die Akzeptanz der Gebühren nicht immer gegeben ist, besonders wenn der Arbeitgeber sich nicht an den Kosten beteiligt.

In der Teilnehmer*innenbefragung bestätigt sich diese Einschätzung nur bedingt (vgl. *Abbildung 4*). Von den 39 befragten Teilnehmer*innen sind für 23 Gebühren angefallen, davon bewerteten 3 Teilnehmer*innen die anfallenden Kosten als absolut gerechtfertigt, 11 als eher gerechtfertigt (2), wiederum 9 Teilnehmer*innen vergaben eine mittlere Bewertung (3) – sie bewerteten die Gebühren damit weder als besonders gerechtfertigt noch als gar nicht gerechtfertigt. Die Kategorien 4 (eher nicht gerechtfertigt) und 5 (gar nicht gerechtfertigt) wurden gar nicht ausgewählt. Wichtig bei der Interpretation dieser Einschätzungen ist, dass es sich nur um Weiterbildungsstudent*innen handelt, die bereits bereit waren, die Höhe der Gebühren zu tragen. Es handelt sich also um eine selektive Gruppe, deren Akzeptanz insgesamt wohl höher ist als die der Gruppe der „Weiterbildungsinteressierten“. Eine weitere Einschränkung ist, dass die Befragten (wahrscheinlich) recht unterschiedliche Gebühren gezahlt haben, sodass die Vergleichbarkeit der Urteile nur bedingt gegeben ist.

Abbildung 4: Akzeptanz der Gebühren von wissenschaftlichen Weiterbildungen



Quelle: ISG-Teilnehmer*innenbefragung 2019; Basis: Teilnehmer*innen, für die Gebühren angefallen sind, n=23.

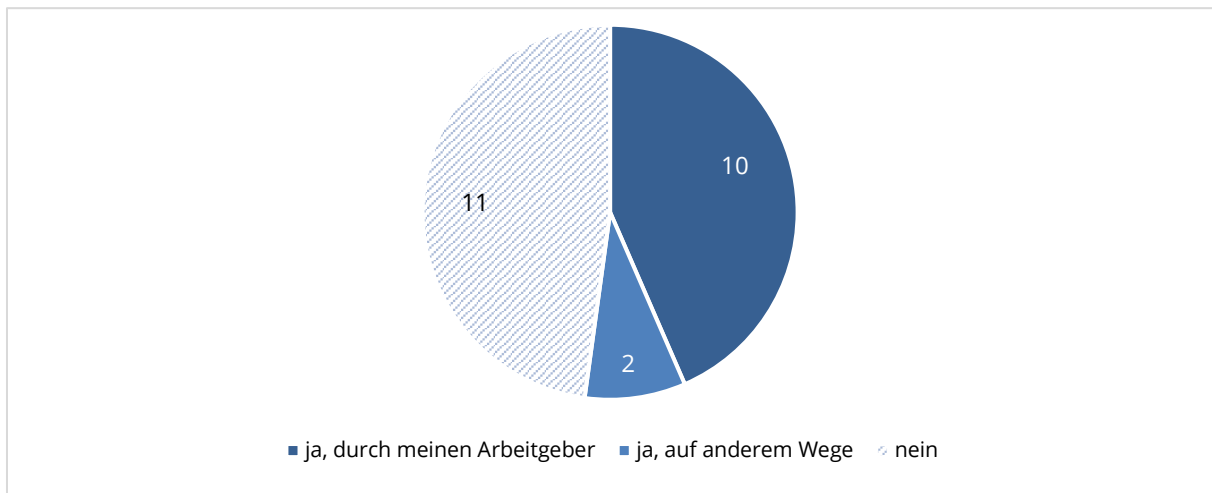
Erneut ist daher anzumerken, dass die Ergebnisse (auch fallzahlbedingt) nur als Tendenz zu interpretieren sind. Dass die Höhe der Gebühren einen eindeutigen Einfluss auf die Anzahl der Teilnehmer*innen haben, wurde wiederum in den Fallstudien an einer Hochschule sehr deutlich bestätigt. *„Die Hauptschwierigkeit dieser Angebote, die wir haben ist, dass sie so viel Geld kosten (...). Wir hatten in der Zeit, in der wir diese Projekt-Förderung hatten [Anm.: hier geht es nicht um die ESF-Förderung], Angebote, die kostenlos waren. Da hatten wir überhaupt nie Probleme (...).“* Die entstehenden Kosten seien zwar schon „akzeptiert“ – es bestehe die Bereitschaft, für wissenschaftliche Weiterbildungen zu zahlen –, die Höhe der Gebühren (auch im Vergleich zu anderen Angeboten) bestimme allerdings direkt die zu realisierende Teilnehmer*innenzahl.

Wie hoch angemessene Gebühren anzusetzen sind, kann im Rahmen dieser Evaluation nicht beurteilt werden. Hier kommt es auf das spezifische Studienangebot, die Zielgruppe und weitere Faktoren an. In den Fallstudien wurden aber insbesondere zwei Aspekte vermehrt genannt, die die Akzeptanz der Studiengebühren deutlich beeinflussten: die Branche, in der die Weiterbildungsstudent*innen beschäftigt sind (und damit indirekt der Verdienst) und eine Beteiligung des Arbeitgebers an den anfallenden Kosten. So sei bei Teilnehmer*innen aus Branchen mit hohem Lohnniveau die Bereitschaft, die anfallenden Kosten zu tragen, erwartungsgemäß höher als bei Teilnehmer*innen aus weniger lukrativen Branchen. Auch der zu erwartende „Einkommenssprung“, der durch die Weiterbildung in Aussicht stehe, bedinge die Kostenakzeptanz. Dieser ist zum Beispiel im privatwirtschaftlichen Bereich größer als im öffentlichen Dienst. Zudem hat sich (wenig überraschend) gezeigt, dass die Akzeptanz Gebühren gegenüber höher ist, wenn Arbeit-



geber sich an den Kosten beteiligen. Knapp die Hälfte der Teilnehmer*innen der Online-Befragung, für die Gebühren angefallen waren, waren finanziell von ihrem Arbeitgeber unterstützt worden (10 Teilnehmer*innen), die andere Hälfte hat die entstehenden Kosten selbst getragen bzw. wurde teilweise auch auf anderem Wege finanziell unterstützt (vgl. *Abbildung 5*). Zusammenfassend zeigt sich, dass die in Anspruch genommenen wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote von den Teilnehmer*innen sehr positiv bewertet werden. Allerdings deutet sich auch an, dass die anfallenden Kosten teilweise als zu hoch wahrgenommen werden.

Abbildung 5: Weiterbildungsstudent*innen, die finanziell unterstützt worden sind



Quelle: ISG-Teilnehmer*innenbefragung 2019; Basis: Teilnehmer*innen für die Gebühren angefallen sind, n=23.

Akzeptanz der Lehrenden

Die Zielgruppe von wissenschaftlichen Weiterbildungen unterscheidet sich deutlich von der traditioneller (besonders grundständiger) Studienangebote. Zudem stellen die teils unterschiedlichen Lehr- und Lernkonzepte, wie „Blended Learning“, andere Anforderungen an die Lehrenden. Es stellt sich daher die Frage, wie entsprechende Angebote von Professor*innen und wissenschaftlichen Mitarbeitenden angenommen werden. Die in den Fallstudien interviewten Dozent*innen empfanden die Aufgabe, nun auch ältere, berufserfahrene Weiterbildungsstudent*innen zu unterrichten als positiv und bereichernd – dies treffe auch auf die meisten beteiligten Kolleg*innen zu, so die Einschätzung der Dozent*innen beider Hochschulen. Zwar habe es auch teilweise Widerstände in der Belegschaft geben. Diese bezögen sich aber weniger auf die Zielgruppe, sondern eher auf den zusätzlichen Arbeitsaufwand. So sei es wichtig gewesen, keine Lehrverpflichtungen auszusprechen, sondern Anreize zum Beispiel in Form von Honoraren zu schaffen.

Die Zielgruppe selbst werde aber von vielen Lehrenden als sehr interessant wahrgenommen. So seien die Weiterbildungsstudent*innen durch das höhere Alter und teils langjährige Berufserfahrung deutlich erfahrener als traditionelle Student*innen. Dadurch seien sie herausfordernde Gesprächspartner*innen und würden die Veranstaltungen auch durch eigenes Wissen und Erfahrungen bereichern. An einer Fallstudienhochschule wurde der Erfahrungsaustausch der Teilnehmer*innen untereinander sogar als zentraler Vorteil der Weiterbildung benannt. Gerade durch die unterschiedlichen beruflichen Kontexte würde sich ein bereichernder Austausch ergeben, der auch bewusst gesucht werde. Während die Zielgruppe selbst von den Lehrenden eher



als Bereicherung gesehen werde, sei der zusätzliche Arbeitsaufwand dennoch hoch. So berichtete ein Dozent, dass die Erstellung von Skripten besonders zeitaufwändig sei. Hier müsse schließlich alles in jedem Detail stimmen, während die freie Rede in der Vorlesung mehr Flexibilität erlaube, mögliche Ungenauigkeiten könnten im Nachhinein korrigiert werden. Aber auch die Produktion von Lehrvideos hätte einen deutlich höheren Zeitaufwand in Anspruch genommen als zuvor antizipiert. Durch die Bereitschaft, am Weiterbildungsangebot teilzunehmen, seien zwar zusätzlich personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt worden, in Form der Schaffung einer halben Mitarbeitendenstelle am Lehrstuhl für ein halbes Jahr, allerdings sei der Aufwand dennoch sehr hoch gewesen. Dies würden auch die Fachkollegen so empfinden.

Auf der anderen Seite wurde von einer Dozentin an einer anderen Fallstudienhochschule auch geäußert, dass der Arbeitsaufwand nicht höher sei als für eine Veranstaltung im grundständigen Studium. Wahrscheinlich kommt es hier sowohl auf die Fachrichtung als auch auf das angebotene Format, die bereitgestellten Materialien und den Anteil (neuer) digitaler Lehrformen an. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Zielgruppe der Weiterbildungsstudent*innen auch eine Bereicherung für die Lehrenden an Hochschulen darstellen (können). Deren Ansprache kann sich aber, besonders über neue digitale Lehrformate, unter Umständen auch aufwändig gestalten.

Querschnittsziele

Die sogenannten ESF-Querschnittsziele „Gleichstellung zwischen Frauen und Männern“ und „Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung“ werden im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildungen vor allem individuell – das heißt durch die Orientierung an den spezifischen Lebenslagen der Teilnehmer*innen – berücksichtigt. Alle Interviewten gaben an, für die Thematik sensibilisiert zu sein und möglichst jegliche Formen von Diskriminierung zu vermeiden. Zudem wurden teilweise auch spezifische Maßnahmen initiiert. So wurde an einer Hochschule (während des Blockunterrichts) eine Kinderbetreuung angeboten, die besonders die Vereinbarkeit von Studium und Familie, und damit indirekt die Gleichstellung von Männern und Frauen, fördere. Dieses Angebot sei allerdings nicht in Anspruch genommen – und daher wieder abgeschafft worden. Generell wurde betont, dass man bedarfsorientiert vorgehe. Beide Hochschulen bestätigten zudem, dass sie barrierefrei seien, so dass auch körperlich benachteiligte Personen eine wissenschaftliche Weiterbildung in Anspruch nehmen könnten. „Ökologische Nachhaltigkeit“ werde generell durch das Studienformat begünstigt, so würden alle Dokumente digital zur Verfügung gestellt und dadurch Ressourcen eingespart. Weiterhin würden die Emissionen der Anreise zu Veranstaltungen im Vergleich zu regulären Studienformaten eingespart.

4.7 Zwischenfazit

In der Gesamtschau haben wissenschaftliche Weiterbildungen ein großes Potenzial – sowohl für die Teilnehmer*innen, die von diesen Angeboten beruflich und persönlich profitieren, als auch für die Hochschulen, die sich noch stärker als Institutionen des lebenslangen Lernens festigen, und zudem auch selbst von der (Berufs-)Erfahrung der Weiterbildungsstudent*innen profitieren können. Die ESF-Förderung von wissenschaftlichen Weiterbildungen in Baden-Württemberg schafft es, die strukturellen Voraussetzungen dieser Programme zu stärken und das bestehende Angebotsspektrum um neue und innovative Studiengänge zu erweitern. Aus dieser Perspektive



ist die Förderung klar als Erfolg zu bewerten. Gleichzeitig zeigt diese Evaluation aber auch, dass noch viele Herausforderungen bestehen – besonders bezüglich der effektiven Implementation von neuen Lehr- und Lernformen („Blended Learning“) und auch in der wirtschaftlichen Nachhaltigkeit der Weiterbildungsangebote.

Es erscheint einfach, die Möglichkeiten digitaler Technologien zu nutzen, um akademische Lehre orts- und zeitunabhängiger zu machen, sodass auch Berufstätige stärker daran partizipieren können. Das digitale Skript kann unterwegs auf dem Smartphone gelesen werden, abends vermitteln kurze Videos zentrale Inhalte der am Wochenende besuchten Vorlesung. Chats und Foren ermöglichen auch ohne physische Interaktion den Austausch mit Kommilitonen und Dozent*innen. Die technologischen Voraussetzungen für diese Anwendungen bestehen. Dennoch: Integriertes Lernen darf nicht nur vonseiten der (informations-) technischen Möglichkeiten gedacht werden, sondern muss die Akzeptanz der Weiterbildungsstudent*innen berücksichtigen, diese Anwendungen zu verwenden. Die qualitativen Interviews haben gezeigt, dass besonders ältere Weiterbildungsstudent*innen teilweise digitale Anwendungen und neue Lehrformate nur zurückhaltend nutzen. Diese Zurückhaltung kann so weit gehen, dass Potenziale dieser Technologien und Lehrmethoden gänzlich ungenutzt bleiben. Es gilt daher, nicht nur technische Aspekte, sondern auch die Bereitschaft von Weiterbildungsstudent*innen und Lehrenden stärker in den Fokus wissenschaftlicher Weiterbildungen zu rücken. Ohne eine gelebte „Blended-Learning-Kultur“ besteht die Gefahr, dass die vielfältigen Möglichkeiten digitaler Lehr- und Lernformen ungenutzt bleiben, oder als bloße „Spielerei“ ohne effektiven Mehrwert verkümmern. Anstelle eines (noch) weiteren Ausbaus des Portfolios der Anwendungen, sollte beispielsweise noch stärker in die Schulung der Lehrkräfte investiert werden. In enger Rückkopplung mit den Weiterbildungsstudent*innen sollte zudem stets geprüft werden, welche Formen digitaler Lehre und klassischer Präsenzlehre für die Vermittlung unterschiedlicher Inhalte sinnvoll sind. Gänzlich ohne neue, digitale Lehrformen zu agieren, birgt das Risiko, dass Kontakt- und Weiterbildungsstudiengänge schwerer mit Berufstätigkeit und familiären Verpflichtungen zu vereinbaren sind und daher für weniger Weiterbildungsinteressierte in Frage kommen. Gleichzeitig muss trotzdem, z. B. in Abhängigkeit der jeweiligen Fachrichtung sowie des Inhalts und Formats der Lehrveranstaltung, geprüft werden, ob und in welchem Maß digitale Bestandteile für die Bedürfnisse der spezifischen Zielgruppe sinnvoll sind.

Obwohl die explorativ-qualitative Betrachtung nicht erlaubt, die wirtschaftliche Situation jedes einzelnen ESF-geförderten Weiterbildungsprogramms detailliert zu beurteilen, deutet sich doch an, dass zumindest in naher Zukunft die wirtschaftliche Eigenständigkeit mancher Programme eine Herausforderung bleiben wird. Das gilt insbesondere für Weiterbildungsangebote, die sich allein aus Teilnehmer*innengebühren finanzieren müssen. Dies liegt im Wesentlichen an zwei Aspekten: Erstens ist das quantitative Potenzial der Zielgruppe (noch) überschaubar. Zweitens werden die zu zahlenden Gebühren teilweise als zu hoch empfunden, sodass sich womöglich die (schon kleine) Gruppe an wissenschaftlichen Weiterbildungsinteressierten noch weiter reduziert.

Wissenschaftliche Weiterbildungen bieten im Vergleich zu privaten Weiterbildungsangeboten höhere, wissenschaftlich fundierte Standards und eine bessere Institutionalisierung der Qualifikationen durch formale Abschlüsse. Sie verlangen aber gleichzeitig – auch das haben die qualitativen Interviews gezeigt – einen hohen Arbeitsaufwand über einen langen Zeitraum, besonders wenn ein Masterabschluss erreicht werden soll. Diese Angebote sprechen in dieser Form wahr-



scheinlich nur eine eher kleine Gruppe von sehr engagierten Personen an. Gleichzeitig sind die Programme mit vergleichsweise hohen Kosten verbunden, die besonders in manchen Branchen ohne Unterstützung der Arbeitgeber eine große Hürde darstellen. Dadurch kann sich die absolute Anzahl möglicher Weiterbildungsstudent*innen noch weiter verringern. Dies schränkt auch die wirtschaftliche Eigenständigkeit der Programme ein. Mit eher wenigen Teilnehmer*innen lassen sich zwar (teilweise) laufende Kosten decken, Spielraum für Investitionen und Weiterentwicklungen ist so aber kaum vorhanden.

In Abhängigkeit der Fachrichtung bestehen zudem unterschiedliche Voraussetzungen: Während zum Beispiel wirtschafts- oder ingenieurwissenschaftliche Studienangebote leichter zahlungsbereite Abnehmende finden sollten, weil unterstützungswilligere Betriebe hinter den Weiterbildungsstudent*innen stehen oder (auch finanziell) bessere Aufstiegschancen bestehen, haben es geisteswissenschaftliche oder hoch spezialisierte Angebote womöglich schwerer. Möglichkeiten der Hochschulen, die Nachfrage nach wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen zu erhöhen oder die Kostenakzeptanz der Weiterbildungsstudent*innen zu stärken, bestehen (professionellere Werbestrategien, mehr explizite Kooperationen mit regionalen Unternehmen oder auch kurzfristigere Kontaktstudienangebote), sind aber wiederum mit Investitionskosten verbunden.

Vor dem Hintergrund des technologischen Fortschritts, der Digitalisierung und des zunehmenden Fachkräftebedarfs in Deutschland ist lebenslanges Lernen unerlässlich. Wissenschaftliche Weiterbildungen stellen diesbezüglich ein vielversprechendes Angebot der Hochschulen dar. Möglich ist aber, dass im Rahmen der ESF-Förderung eingeführte Angebote zukünftig vor finanzielle Probleme gestellt werden und sich die aktuelle Angebotsvielfalt ohne weitere Förderung wieder verringern könnte.



5 Evaluation Mentoring zur Förderung von Frauen in Führungspositionen

Im Folgenden werden, nach einer kurzen Einführung in den (wissenschaftlichen) Hintergrund (*Kapitel 5.1*), die Ergebnisse der Evaluation der CoMenT-Programme auf den Analyseebenen der Programmlogik (*Kapitel 5.2*) dargestellt. Die Basis dieser Evaluation bilden primär die fünf Expert*inneninterviews (mit sieben Befragten), die auf Ebene der CoMenT-Projektleitung durchgeführt wurden. Ergänzend wurden auch Ergebnisse der Teilnehmer*innenbefragung und des Monitorings berücksichtigt. Abschließend erfolgt eine Bewertung der Förderung in Form eines Zwischenfazits.

5.1 (Wissenschaftlicher) Hintergrund

Frauen in Deutschland und Baden-Württemberg sind deutlich seltener in einer Führungsposition beschäftigt als Männer (Kohaut & Möller 2016). Neben geschlechtsspezifischen Mustern der Ausbildungs- und Berufswahl (sog. „horizontale Segregation“) spielt auch gerade die ungleiche Besetzung von Leistungsgruppen durch Frauen und Männer (sog. „vertikale Segregation“) eine zentrale Rolle bei der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern am Arbeitsmarkt. Obwohl in den letzten Jahrzehnten die gestiegene Bildungs- und Erwerbsbeteiligung von Frauen (Destatis 2018, BA 2019) dazu geführt hat, dass immer mehr Frauen die Voraussetzungen mitbringen, auch Spitzenpositionen in Wirtschaft und Wissenschaft zu besetzen, steigt der Frauenanteil in den Führungsetagen dennoch nur sehr langsam. Noch immer werden die Top-Führungspositionen, insbesondere in den höchsten Entscheidungsgremien großer Unternehmen, mehrheitlich von Männern besetzt (Holst & Friedrich 2017). Aber nicht nur Vorstände großer Unternehmen weisen Defizite bei der Gleichstellung der Geschlechter auf, auch Professuren an deutschen Hochschulen werden noch immer mehrheitlich von Männern besetzt (Klammer et al. 2019).

Zur Stärkung von Frauen in Führungspositionen gibt es verschiedene Ansätze, die von strukturalistischen Instrumenten (Frauenquote) bis hin zu individuellen Fördermaßnahmen (Coaching- und Mentoringprogramme) rangieren. In den vergangenen Jahren gab es verschiedene politische Bestrebungen, den Anteil von Frauen in Führungspositionen zu erhöhen. Dabei wurde ein breites Spektrum an Maßnahmen umgesetzt. Seit 2019 gilt in Deutschland das Gesetz für die gleichberechtigte Teilhabe von Frauen und Männern an Führungspositionen in der Privatwirtschaft und im öffentlichen Dienst (FüPoG), das für die Aufsichtsräte von börsennotierten *und* paritätisch mitbestimmten Unternehmen (Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite haben gleich viele Sitze im Aufsichtsrat) eine verbindliche Frauenquote in Höhe von 30 Prozent festlegt. Dies betrifft aktuell ungefähr 100 Unternehmen in Deutschland. Das Gesetz verpflichtet weiterhin etwa 3.500 börsennotierte *oder* mitbestimmte Unternehmen, sich Zielgrößen zur Erhöhung des Frauenanteils in Aufsichtsräten, Vorständen und obersten Managementebenen zu setzen. Für den Fall der Nichterfüllung sind allerdings keine Sanktionen vorgesehen, auch ist die Zielgröße Null theoretisch zulässig (vgl. DIW 2020).

Neben dieser zentralen Gesetzesänderung wurde in den vergangenen Jahren auch eine Reihe von bundesweiten Förderprogrammen initiiert, die verschiedene Ansätze zur Steigerung des Frauenanteils in Führungspositionen zum Ziel hatten. So förderte das BMFSFJ zwischen 2012 und 2014 das Programm „Mehr Frauen in Führungspositionen – Regionale Bündnisse für Chancengleichheit“, in dem insgesamt zehn Kommunen und Landkreise an „runden Tischen“ gemeinsam



mit Unternehmen, Verbänden und Netzwerken einen Fahrplan für die jeweilige Region mit spezifischen Zielen und Aktivitäten festgelegt haben. Ziel dieser Förderung war die Steigerung des Frauenanteils in Führungspositionen durch konkrete Maßnahmen der beteiligten Akteure. Bestandteil des Programms waren sowohl die freiwillige Zielgrößenbestimmung der beteiligten Unternehmen als auch eine Reihe von individuellen Fördermaßnahmen (EAF 2016). Auch die ESF-kofinanzierte „Bundesinitiative zur Gleichstellung von Frauen in der Wirtschaft“ des BMAS hat zwischen 2009 und 2014 bundesweit insgesamt 125 Projekte gefördert, die zu einem der spezifischen Gleichstellungsziele – einer eigenständigen Existenzsicherung von Frauen, gleichen Aufstiegs- und Karrierechancen, bessere Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung, eine Verringerung der Einkommensunterschiede oder einer besseren „Work-Life-Balance“ – beigetragen haben (vgl. BMAS 2013). Insgesamt neun Kleinprojekte wurden dabei auch in Baden-Württemberg realisiert. Weiterhin gab es eine Reihe verschiedener Förderprogramme, die das Ziel hatten, die Position von Frauen in der Arbeitswelt zu stärken, dabei allerdings nur indirekt das Ziel verfolgten, Frauen stärker in Führungspositionen zu bringen. Die „Gründungsoffensive“ des BMWi unterstützte mit der Initiative „FRAUEN gründen“ zwischen 2015 und 2019 beispielsweise Gründungsbestrebungen von Frauen. Gründungswillige Frauen werden hier mit speziell auf ihre Bedürfnisse ausgerichteten Beratungsangeboten bei den ersten Schritten in die Selbständigkeit begleitet.

5.2 Programmlogik

Auch für die Förderung von Mentoringprogrammen für mehr Frauen in Führungspositionen (CoMenT) wurde auf Grundlage der in *Kapitel 2* beschriebenen Daten in Anlehnung an das Logikmodell der W.K. Kellogg Foundation (2004) eine Programmlogik entwickelt. Die Kategorien der Programmlogik sind die für die Förderung bereitgestellten „Ressourcen/Inputs“, die im Zentrum der Durchführung stehenden „Aktivitäten/Maßnahmen“, die hierdurch unmittelbar induzierten „Outputs“, die bei der adressierten Fördergruppe identifizierbaren „Outcomes“ sowie die strukturellen und über die Zielgruppe hinausgehenden Veränderungen („Impact“), zu denen die Förderungen beitragen (siehe auch: *Abbildung 1*, S.12).

Für die Förderung von Mentoringprogrammen an Hochschulen für eine gezielte Karriereberatung für Frauen in den Bereichen Wissenschaft und Wirtschaft in Baden-Württemberg standen im ersten Förderaufruf im Jahr 2015 zunächst 850.000 Euro ESF-Mittel zur Verfügung. Im zweiten Förderaufruf 2016 standen 860.500 Euro zur Verfügung, davon stammen noch 660.500 Euro aus Mitteln des ESF und 200.000 Euro aus Landesmitteln. Insgesamt standen damit rund 850.000 Euro ESF-Mittel und 200.000 Euro Landesmittel zur Verfügung (*Ressourcen/Inputs*).

Es handelt sich um eine Anteilsfinanzierung in Form eines nicht rückzahlbaren Zuschusses (Kofinanzierung). Dieser Zuschuss betrug im ersten Förderaufruf 50 % der förderfähigen Ausgaben aus ESF-Mitteln. Im zweiten Förderaufruf wurden die bestehenden 50 % ESF-Mittel noch um jeweils 10 % (Einzelprojekte) bzw. 15 % (Verbundprojekte) der förderfähigen Ausgaben aus Landesmitteln ergänzt. Der Rest der Gesamtkosten musste von der Hochschule selbst aufgebracht werden (vereinzelt wurden auch Teilnehmer*innengebühren erhoben). Förderfähig waren eindeutig zuordenbare Personal- und Sachkosten.

Der finanzielle Input sollte auf Ebene der *Aktivitäten/Maßnahmen* genutzt werden, um individuelle Coaching-, Mentoring- oder Trainingsprogramme für Frauen zu etablieren. In Einzel- oder Ver-



bundprojekten sollten innovative Programme erarbeitet und umgesetzt werden, die Frauen noch stärker dazu befähigen, Leitungs- und Führungspositionen in Wissenschaft und Wirtschaft zu übernehmen. Ein Projektschwerpunkt ist das sogenannte „Cross-Mentoring“, das die Bildung von Mentoring-Tandems in der Regel aus Wirtschaft (Mentor*in) und Wissenschaft (Mentee), unter Umständen aber auch Wissenschaft (Mentor*in) und Wirtschaft (Mentee) vorsieht¹². Eine Anbindung der Mentees an eine staatliche Hochschule in Baden-Württemberg war dabei grundsätzlich erforderlich. Mentoren aus der Wirtschaft durften keinerlei bestehende Bindung zur Hochschule haben. Neben dem Mentoring konnten auch weitere Maßnahmen zur Karriereförderung von Frauen etabliert werden: Konzeption neuer (Integrations-)Angebote, übergreifende Vernetzungsangebote, Gewinnung von weiblichen Fachkräften aus der Wirtschaft für eine wissenschaftliche Karriere / Erhöhung des Professorinnenanteils in unterrepräsentierten Bereichen, aber auch Auf- bzw. Ausbau einer gemeinsamen Koordinierungsstelle, wenn entsprechende Programme in Verbundprojekten zwischen Hochschulen umgesetzt werden.

Die Hauptzielgruppe der Förderung (*Outputs*) sind Studentinnen, Doktorandinnen, Postdoktorandinnen und Juniorprofessorinnen, die eine Leitungsposition in der Wissenschaft oder der Wirtschaft anstreben, aber auch weibliche Fach- und Führungskräfte aus der Wirtschaft, die eine Professur an einer staatlichen Hochschule in Baden-Württemberg anstreben. Der im OP definierte zentrale Outputindikator ist die Anzahl der Teilnehmerinnen mit tertiärer Bildung (ISCED¹³ 5 bis 8) in den zuvor beschriebenen Programmen. Unmittelbares Ziel der Förderung (*Outcome*) ist die Weiterqualifizierung und Schulung von bereits höher qualifizierten Frauen für Führungspositionen durch den Erfahrungsaustausch mit einem/einer erfahrenen Praktiker*in aus Wissenschaft oder Wirtschaft. Der programmspezifische Ergebnisindikator, der Aufschluss über die Wirkung der Förderung geben soll, ist die Anzahl der Teilnehmerinnen des Mentorings, die nach ihrer Teilnahme eine Qualifizierung erlangt haben. Eine Qualifizierung ist dann erreicht, wenn ein Lernergebnis erzielt wurde und zusätzlich eine qualifizierte Teilnahmebescheinigung ausgestellt wurde.

Auf der *Impact*-Ebene soll die Fördermaßnahme zunächst Frauen befähigen, noch besser Führungspositionen in Wissenschaft und Wirtschaft zu übernehmen, bzw. bestehende Hürden oder Hemmnisse abzubauen. Dies soll langfristig dazu beitragen, den Anteil von Frauen in Leitungs- und Führungspositionen in Wirtschaft und Wissenschaft zu erhöhen und damit die Chancengerechtigkeit zwischen den Geschlechtern verbessern.

5.3 Ressourcen/Input

In der Kategorie der Ressourcen bzw. des Inputs werden nachfolgend der finanzielle Umsetzungsstand und die Rahmenbedingungen der Förderung der Coaching-, Mentoring- und Trainingsprogramme für mehr Frauen in Führungspositionen (CoMenT) beschrieben.

Finanzieller Umsetzungsstand

Im Rahmen von CoMenT wurden bzw. werden seit dem Jahr 2015 insgesamt fünf Projekte von zwei Universitäten und drei Hochschulen für angewandte Wissenschaften als Zuwendungemp-

¹² Wenn ein Mehrwert für die Wissenschaft gegeben war und die Projektteilnehmerinnen einen Einstieg oder Wiedereinstieg in eine wissenschaftliche Karriere anstrebten, konnten über die Projekte auch Mentor*innen aus der Wissenschaft und Mentees aus der Wirtschaft gefördert werden (SM/MWK 2016: 2-3).

¹³ ISCED: International Standard Classification of Education.



fänger durchgeführt. Bei einem Projekt handelte es sich um ein Verbundprojekt, an dem neben der koordinierenden Hochschule (= Zuwendungsempfänger) weitere sechs Hochschulen beteiligt waren. Zwei der insgesamt fünf Projekte wurden nach dem ersten Förderaufruf in 2015 gefördert und sind bereits abgeschlossen. Drei weitere Projekte wurden nach dem zweiten Förderaufruf in 2016 gestartet und laufen noch bis 2020 bzw. 2021.

Anhand der ESF-Monitoring-Daten kann geprüft werden, welche Umsetzungsfortschritte sich in materieller und finanzieller Hinsicht verzeichnen lassen und ob die Förderung durch CoMenT im Soll ihrer zuvor definierten Ziele liegt. *Tabelle 4* zeigt die bewilligten und ausgeschütteten Gesamtmittel der Förderung und die prozentuale Verteilung von deren Herkunft.

Tabelle 4: Finanzieller Umsetzungstand: CoMenT-Projekte

	Bewilligte Mittel		Ausgeschüttete Mittel	
	Gesamt (Mio.)	Anteil	Gesamt (Mio.)	Anteil
Gesamtmittel	1.652.296 €	100,0%	827.533 €	100,0%
ESF-Mittel	827.690 €	50,1%	408.176 €	49,3%
öffentliche Mittel	749.047 €	45,3%	352.549 €	42,6%
private Mittel	75.558 €	4,6%	66.808 €	8,1%

Quelle: ESF-Finanzdatenreport 2194 (Stand: 31.12.2019), ISG eigene Berechnung.

Gemäß Datenstand vom 31.12.2019 wurden insgesamt rund 1,65 Mio. Euro Gesamtmittel für den Zeitraum bewilligt, davon rund 828.000 Euro aus ESF-Mitteln. Rund 749.000 Euro (45,3 %) wurden gemäß Kofinanzierungsmodell aus öffentlichen Mitteln bewilligt¹⁴, weitere 76.000 Euro stammen aus privaten Mitteln (4,6 %). Durchschnittlich wurden je Projekt rund 166.000 Euro ESF-Mittel bewilligt, die Spannweite liegt zwischen 80.000 und 224.000 Euro. In Summe wurden bis Ende Dezember 2019 rund 50 % aller bewilligten Mittel bereits ausgezahlt (rund 828.000 Euro).

5.4 Aktivitäten/Maßnahmen

Im Anschluss an die Darstellung der verfügbaren finanziellen Ressourcen werden nachfolgend die Coaching-, Mentoring- und Trainingsangebote (*Maßnahmen*) und die damit zusammenhängenden *Aktivitäten* beschrieben.

Bereits in der letzten Förderperiode gab es unter dem gleichen Titel ein nahezu identisches Vorgängerprojekt, woran das aktuelle Förderprogramm CoMenT anknüpft. Wie die Interviews zeigten, hatten vier der fünf Projektträger bereits in der letzten Förderperiode Unterstützung für die Umsetzung ihrer Mentoring- und Coachingangebote erhalten und konnten somit auf umfangreichen Erfahrungen in der Ausgestaltung der Maßnahmen und mit regulatorischen Anforderungen der ESF-Förderung aufbauen. Die Idee für ein weiteres Projekt, in dem mehrere Hochschulen miteinander kooperieren, sei nach dem Förderaufruf gemeinsam neu entwickelt wurden. Strukturell sind alle Projekte an der Organisationseinheit der Hochschule angegliedert, die für das Thema Gleichstellung zuständig ist.

¹⁴ Diese Mittel umfassen im zweiten Förderaufruf sowohl die Eigenmittel der Hochschule als auch die Mittel des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst (MWK) in Höhe von 10-15 %.



Entstehung und Konzeption der CoMenT-Projekte

Während die Zielsetzung von CoMenT recht allgemein gehalten ist und darauf abzielt, Frauen besser auf Führungspositionen in Wissenschaft und Wirtschaft vorzubereiten und dadurch auch den Frauenanteil in Leitungs- und Führungspositionen zu erhöhen, zeigen sich bei den umgesetzten Projekten spezifischere Zielsetzungen. So zielen die Maßnahmen eines Projekts darauf ab, den Frauenanteil bei den Professuren signifikant zu erhöhen, in einem anderen Projekt werden Unternehmensgründungen von Frauen unterstützt. Drei Projekte haben sich zum Ziel gesetzt, Studentinnen bei der Berufsorientierung bzw. beim Übergang vom Studium in den Beruf zu unterstützen.

Die Bedarfe, die die Projekte adressieren, haben sich den Interviews mit Projektverantwortlichen zufolge dabei entweder aus Erfahrungen ergeben, die im Rahmen von ESF-geförderten Vorgängerprojekten aus der letzten Förderperiode gewonnen wurden oder aus der Erkenntnis, dass es keine adäquaten Unterstützungsprogramme für die jeweilige Zielgruppe gibt. Außerdem sollte es mithilfe von spezifischen, auf die Zielgruppe zugeschnittenen Maßnahmen gelingen, die Zielgruppen besser zu erreichen. Bei der Ausgestaltung der Coaching-, Mentoring- und Trainingsmaßnahmen hätten die Hochschulen zum Teil bereits vorhandene Strukturen genutzt oder entwickelten diese entsprechend weiter. Teilweise seien auch komplett neue Angebote geschaffen worden.

Für die Ausgestaltung der Coaching-, Mentoring- und Trainingsmaßnahmen zur Karriereberatung von Frauen ließ der Förderaufruf einen breiten Spielraum. Wie die Gespräche mit Projektverantwortlichen zeigten, basieren die Maßnahmen aller im Rahmen von CoMenT umgesetzten Projekte dabei auf mindestens drei Säulen (siehe *Tabelle 5*): So würden neben dem zentralen Element des (1) Mentorings auch (2) Coaching und/oder Qualifizierungsmaßnahmen für die Mentees umgesetzt. Bei den Coachings handele es sich um Einzel- oder Gruppencoachings, Qualifizierungen würden i. d. R. in Form von Workshops oder themenspezifischen Veranstaltungen umgesetzt. In einem Projekt erfolge die Berufsorientierung u. a. auch mithilfe eines KarriereBusses, mit dem die Mentees durch die Region gefahren würden und neben Frauen in Leitungs- und Führungspositionen auch Unternehmen und Forschungseinrichtungen kennenlernten. In manchen Projekten würden zudem spezifische Workshops für Mentor*innen angeboten. Darüber hinaus ist aus Perspektive der Projektverantwortlichen (3) die Vernetzung der Teilnehmerinnen in allen Mentoringprogrammen von großer Bedeutung. Meist würden neben einer Auftakt- und Abschlussveranstaltung für alle Mentor*innen und Mentees zu Beginn bzw. am Ende des Programms weitere Netzwerktreffen organisiert. Vereinzelt finde die Vernetzung zusätzlich auch im Rahmen von sozialen Medien (LinkedIn, Facebook) statt.

Tabelle 5: Maßnahmen und Aktivitäten der Projekte

Projekt	Projektträger	Mentoring	Qualifizierung	Coaching	Networking
Verbundprojekt	HAW	X		X	X
Einzelprojekt	HAW	X	X		X
Einzelprojekt	Universität	X	X	X	X
Einzelprojekt	Universität	X	X		X
Einzelprojekt	HAW	X		X	X

Quelle: Webseiten der Projekte und Interviews mit Projektleitungen, ISG eigene Darstellung.



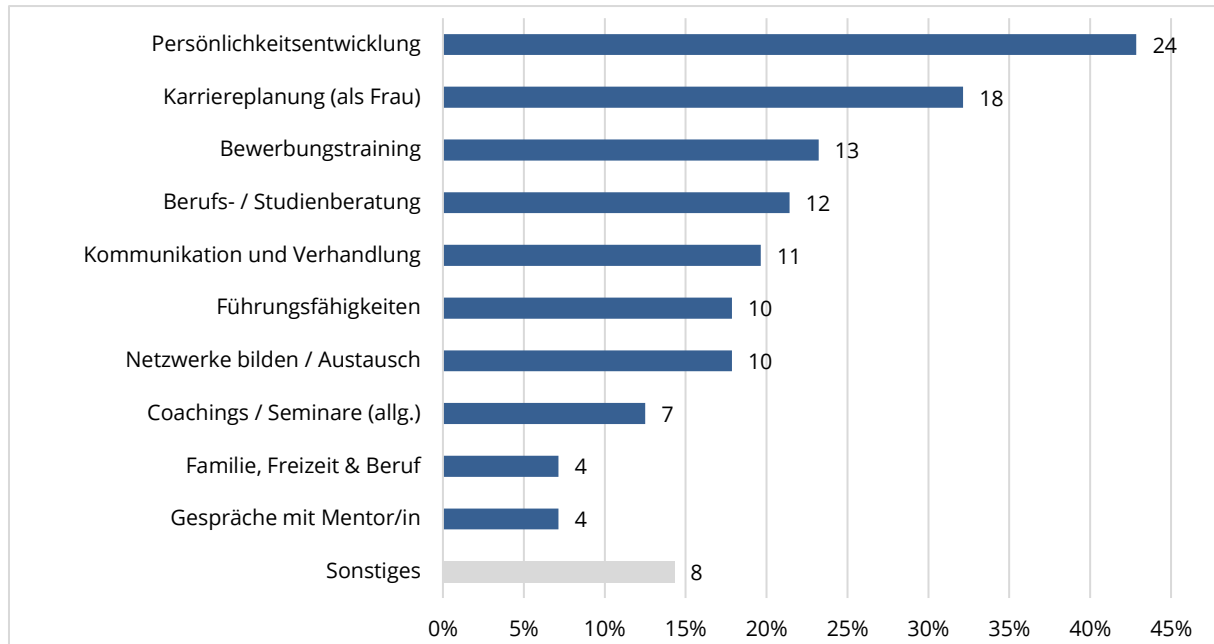
Der Aufbau der Maßnahmen habe sich in einigen Projekten als Herausforderung bei der Projektumsetzung herausgestellt. Vor allem in den Projekten, wo die geplanten Maßnahmen nicht auf Vorgängerprojekten aufbauten, hat deren Entwicklung und Organisation nach Erkenntnissen aus den Interviews mit Projektverantwortlichen einige Zeit in Anspruch genommen. Darüber hinaus berichteten einige Gesprächspartner von einer organisatorischen Herausforderung. So sei die Zeit zwischen Beantragung, Bewilligung und Start eines Projekts recht kurz gewesen, um das jeweilige Programm konzeptionell umzusetzen und ggf. neue Mitarbeiter*innen einzuarbeiten. Hierfür wäre ein längerer Zeitraum wünschenswert gewesen. Ein*e Projektverantwortliche*r berichtete zudem von einer hohen Personalfuktuation, die die Projektumsetzung erschwert habe. In einem anderen Projekt sei es hingegen recht gut gelungen, Übergänge von Mitarbeiter*innen ohne größere Reibungsverluste zu gestalten. Ein*e Projektverantwortliche*r identifizierte fehlendes Engagement bzw. Einbringen der Mentees als Hemmnis für eine reibungslose Umsetzung des Mentoringprogramms. Hingegen erfordere die administrative Umsetzung der Projekte Angaben der Projektträger zufolge keinen großen Aufwand. Diese Bewertung lässt sich auch darauf zurückführen, dass viele Träger bereits über entsprechende Vorerfahrungen mit ESF-Förderung verfügten. Daher stellten – das bestätigen auch Aussagen der Projektverantwortlichen – die Antragstellung und administrative Abwicklung der Projekte in den meisten Fällen keine besondere Herausforderung dar. Gleichzeitig wurde auf den großen Aufwand hingewiesen, der mit der Beantragung und Durchführung eines ESF-Projekts verbunden sei. Dies sei ein sehr wichtiger Aspekt bei der Aufwand-Nutzen-Abwägung für aktuelle und zukünftige Antragstellungen. Die Kommunikation mit den für die ESF-Förderung umzusetzenden Stellen – dem MWK und der L-Bank – sei überwiegend gut und zufriedenstellend gelaufen. Vereinzelt kritisiert wurden häufig wechselnde Kontaktpersonen bei der L-Bank sowie Probleme durch unzureichende technische Lösungen, z. B. zur Übermittlung von Berichten oder Tabellen an die L-Bank.

Inhalte der Mentoringprogramme

In einer offenen Abfrage wurden die Mentees in der übergreifenden Teilnehmer*innenbefragung um eine Angabe zu den konkreten Inhalten ihres Mentoringprogramms gebeten (siehe *Abbildung 6*). Am häufigsten wurden mit 24 Nennungen hier Themen genannt, die unter dem Begriff „Persönlichkeitsentwicklung“ zusammengefasst werden können. Etwa ein Drittel der Befragten (18 Nennungen) nannte explizit, dass es um Karrieremöglichkeiten und Karriereplanung als Frau ging. Laut einem Viertel waren auch Bewerbungstrainings bzw. das Verbessern der eigenen Bewerbungsunterlagen sowie Berufs- oder Studienberatung Themen im Rahmen der Unterstützungsleistungen. Des Weiteren waren das Verbessern von Kommunikations- und Verhandlungsfähigkeiten, das Erlernen von Führungsfähigkeiten sowie Austausch und Netzwerkbildung Themen, die durch die CoMenT-Projekte abgedeckt wurden.



Abbildung 6: Inhalte der CoMenT-Projekte



Quelle: ISG-Teilnehmer*innenbefragung 2019; Basis: Teilnehmer*innen gesamt, n=56 (Mehrfachnennungen möglich).

Umsetzung von Cross-Mentoring

Im Rahmen der Förderung ist vorgesehen, dass das Mentoring als Cross-Mentoring durchgeführt wird (vgl. *Abschnitt 5.2*). Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass diese Form des Mentorings in allen CoMenT-Projekten umgesetzt wird. In vier der fünf Projekte kommen die Mentees aus der Wissenschaft (HAW oder Universität) und die Mentor*innen überwiegend aus der Wirtschaft. In zwei Projekten werden zudem diejenigen Mentees, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben, von Mentor*innen aus wissenschaftlichen Einrichtungen (Forschungseinrichtungen oder von anderen Hochschulen) betreut. In einem Projekt kommen die Mentees aus der Wirtschaft, die Mentor*innen sind hingegen an Hochschulen tätig.

Im Rahmen des Cross-Mentorings findet bei vier der fünf Projekte ein 1:1-Mentoring statt, d. h., dass jede Mentee von einem/einer Mentor*in betreut wird. In einem Projekt, das auf die Unterstützung von gründungsinteressierten Studentinnen abzielt, ist – Erläuterungen des/der Projektverantwortlichen zufolge – das Mentoring in der Form organisiert worden, dass anhand konkreter Fragestellungen der einzelnen Mentee (mehrere) kompetente Mentor*innen gesucht würden, die dann diese Fragen im Rahmen eines individuell für die Mentee organisierten Workshops beantworten.

Zielgruppenansprache und Öffentlichkeitsarbeit

Im Förderaufruf zu CoMenT ist vorgesehen, dass sich die Coaching-, Mentoring- und Trainingsmaßnahmen ausschließlich an Frauen richten sollen. Die Erkenntnisse aus den Interviews mit Projektverantwortlichen bestätigen diese Zielgruppe und konkretisieren sie je nach Ausgestaltung der Projekte. Wie der *Tabelle 6* zu entnehmen ist, richtet sich ein Projekt danach ausschließlich an promovierte Frauen aus der Wirtschaft. Vier Projekte zielen auf die Unterstützung von Studentinnen im Bachelor- oder Masterstudium ab, drei davon bieten ihre Mentoringprogramme auch für Doktorandinnen an, bei einem davon gehören zusätzlich noch Postdocs zur Zielgruppe.



Tabelle 6: Zielgruppen der Projekte

Projekt	Projektträger	Bachelor	Master	Doktorandinnen	Postdocs / Frauen aus der Wirtschaft
Verbundprojekt	HAW				X
Einzelprojekt	HAW	X	X	X	
Einzelprojekt	Universität	X	X	X	X
Einzelprojekt	Universität	X	X	X	
Einzelprojekt	HAW	X	X		

Quelle: Webseiten der Projekte und Interviews mit Projektleitungen, ISG eigene Darstellung.

Wie die Interviews mit Projektverantwortlichen zeigten, möchten die Hochschulen mit den CoMenT-Angeboten nicht per se alle weiblichen Student*innen ansprechen, sondern jeweils eine bestimmte Subgruppe. Demnach zielt eines der Vorhaben auf die Förderung von „exzellenten“ Studentinnen ab, wobei neben den Studienleistungen auch der soziale, familiäre oder migrantisches Hintergrund berücksichtigt werde. Einen ähnlichen Fokus habe auch ein weiteres Projekt, das insbesondere auf die Unterstützung von Benachteiligung bedrohten Studentinnen – also mit schwierigen familiären, gesundheitlichen oder sozialen Lebenslagen – ausgerichtet sei. Damit seien Studentinnen gemeint, die beispielsweise familiäre Verpflichtungen (durch Kinder oder zu pflegende Angehörige), einen Migrationshintergrund, eine chronische Erkrankung oder Behinderung haben oder Erstakademikerinnen in ihrer Familie seien oder aufgrund ihrer sexuellen Orientierung benachteiligt würden. Die beiden weiteren Projekte fokussierten auf gründungsinteressierte Studentinnen bzw. Frauen in Technik-Studiengängen.

Der Zugang zu den Student*innen bzw. potenziellen Mentees erfolgt dabei über unterschiedliche Kanäle. Nach Aussagen der Gesprächspartner*innen würden die Studentinnen insbesondere über die Webseite der Hochschule bzw. des Projekts oder über Newsletter, Flyer und soziale Netzwerke über die Unterstützungsangebote informiert. In der Befragung der Teilnehmer*innen bestätigte sich, dass die überwiegende Mehrheit der Studentinnen (39 Nennungen) auf diesen Wegen über das Mentoringprogramm erfahren hat. In einigen Projekten sprächen nach Aussagen der Gesprächspartner*innen auch Mentor*innen und Professor*innen gezielt geeignete Kandidatinnen an bzw. gäben Empfehlungen an die Projektverantwortlichen weiter, sodass diese auf potenzielle Mentees aktiv zugehen könnten. Auf diese Art und Weise haben auch 25 der 56 Teilnehmerinnen an der Online-Befragung von den Unterstützungsangeboten erfahren. Die Minderheit der Teilnehmerinnen an der standardisierten Befragung war über eigene Recherche (z. B. im Internet) auf das Angebot aufmerksam geworden (7 Nennungen). Darüber hinaus würden – Aussagen von Interviewpartner*innen zufolge – in einigen Projekten neben der Öffentlichkeitsarbeit und bestehenden Netzwerken der Hochschule auch entsprechende Aktivitäten der Landeskongress der Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg und der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (LaKof BW) genutzt, um bspw. auf Messen oder Veranstaltungen über die Mentoringprogramme zu informieren. Dass es sich bei dem Mentoringprogramm um ein ESF-gefördertes Projekt handelt, wussten darüber hinaus zwei Drittel der an der standardisierten Befragung Teilnehmer*innen Mentees.

Auch die Mentor*innen werden über unterschiedliche Wege erreicht. Häufig existierten noch andere, parallel laufende Mentoringprogramme an den Hochschulen, die bereits einen Pool bzw. ein Netzwerk an Mentor*innen aufgebaut hätten, auf das im Rahmen der aktuellen CoMenT-



Projekte zurückgegriffen würde. In einem Fall würde das Netzwerk genutzt, das im Zuge des Vorgängerprojekts aufgebaut worden sei. Darüber hinaus verfügten die Projektmitarbeiter*innen zum Teil aufgrund ihrer langjährigen Tätigkeit in dem Bereich ebenfalls über umfangreiche Kontakte zu (potenziellen) Mentor*innen. Neben den bereits vorhandenen Kontakten zu Mentor*innen erfolge außerdem eine direkte und indirekte Ansprache neuer Mentor*innen. Hierfür sei insbesondere in der Anfangsphase des Projekts viel Öffentlichkeitsarbeit notwendig, wie zum Beispiel Presse- und Internetauftritte, Flyer und Vorträge. Teilweise seien auch Recherchen im Internet (bspw. bei Xing, LinkedIn und in fach- oder branchenspezifischen Gruppen bzw. Netzwerken) nach passenden Mentor*innen durchgeführt worden. Weiterhin habe auch Mundpropaganda dazu beigetragen, dass sich Mentor*innen beim Projektträger gemeldet hätten. Während es in einem Projekt aufgrund einer Obergrenze bei der Teilnehmerinnenzahl mehr Anfragen von Mentor*innen als zu betreuende Mentees gegeben habe, wurde aus einem anderen Projekt berichtet, dass es in naturwissenschaftlichen Bereichen schwer gewesen sei, Mentor*innen zu finden, weil es hier – wohl insbesondere von Frauen – häufig Vorbehalte gegen frauenspezifische Förderprogrammen gäbe. Die weiteren Projekte zeigten ein weitgehend ausgeglichenes Verhältnis von Mentor*innen und Mentees.

Bewerbungsprozess und Matching

Die ESF-geförderten Mentoringprogramme starten i. d. R. zu Semesterbeginn, die Teilnahme umfasst dann ein Jahr bzw. zwei Semester. Für die Teilnahme am Mentoringprogramm ist bei vier der fünf Projekte ein Bewerbungsverfahren vorgesehen, d. h. die interessierten Studentinnen müssen eine Bewerbung abgeben, in der sie u. a. ihre Motivation und Wünsche für das Mentoring formulieren. In einem Projekt gäbe es nach Aussage des/der Projektverantwortlichen kein Bewerbungsverfahren, interessierte Studentinnen könnten jederzeit am Programm teilnehmen.

Zu Beginn des Mentorings finde dann häufig mit jedem/jeder Mentor*in und jeder Mentee ein persönliches Gespräch statt, um die Anforderungen und Vorstellungen zum Mentoring zu konkretisieren. Dieses Gespräch bilde auch die Basis für das anschließende Matching. In allen vier Projekten, die ein 1:1-Mentoring anbieten, werde für jede Mentee individuell der/die passende Mentor*in gesucht. Die Auswahl der Mentor*innen erfolge dabei meist nicht nach bestimmten, vorgegebenen Kriterien, ausschlaggebend sei einzig die berufliche bzw. thematische Passung zu den spezifischen Bedürfnissen der Mentee. In einem Projekt werde explizit nur nach Mentorinnen gesucht. In den anderen Projekten seien die Mentor*innen entweder überwiegend weiblich oder es gäbe ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis. Während in den meisten Projekten die Auswahl des/der passenden Mentor*in aus einem Pool bzw. Netzwerk an Mentor*innen erfolge, werde in einem Projekt anhand der Vorstellungen jeder einzelnen Mentee proaktiv nach dem/der passenden Mentor*in gesucht.

Wissensaustausch und Kooperationen

Zu Beginn der Förderung gab es im Jahr 2016 eine Auftaktveranstaltung sowie einen weiteren Austauschtermin der CoMenT-Hochschulen im Juni 2018. Regelmäßige Treffen der Projektträger bzw. einen weiterführenden Wissensaustausch darüber hinaus fänden jedoch nicht statt. Dennoch – so wurde in den Interviews berichtet – seien die Hochschulen über das Netzwerk Mentoring BW und über die LaKof BW gut miteinander vernetzt und tauschten sich darüber regelmäßig



aus. Einzelne Projektträger hätten sich jedoch mehr organisierten Austausch mit anderen ESF-Projekten gewünscht.

Kooperationspartner sind nach Aussagen von Projektverantwortlichen in zwei der fünf Projekte eingebunden. Dabei handele es sich um die Agentur für Arbeit, kommunale Akteure oder einzelne Unternehmen. Bei einem geförderten CoMenT-Projekt handelt es sich zudem um einen Projektverbund von sieben Hochschulen, bei dem man sich regelmäßig mit den beteiligten Akteuren austausche.

Querschnittsziele

Die Querschnittsziele „Gleichstellung zwischen Frauen und Männern“, „Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung“, „ökologische Nachhaltigkeit“ und „transnationale Kooperation“ werden bei der Projektumsetzung in unterschiedlichem Maße berücksichtigt. Da sich die Förderung explizit an Frauen richtet und deren Fähigkeiten zur Übernahme von Leitungs- und Führungspositionen in Wissenschaft und Wirtschaft unterstützen soll, leistet die Förderung einen direkten Beitrag zur Gleichstellung der Geschlechter. Mit dem Förderziel, den Anteil von Frauen in Führungspositionen in Wissenschaft und Wirtschaft zu steigern, wird ebenfalls zu diesem Querschnittsziel beigetragen.

Die strategischen Ziele der Förderung finden sich sowohl auf der organisatorischen wie inhaltlichen Ebene wieder. So werden insbesondere die Ziele „Gleichstellung“ und „Nichtdiskriminierung“ im Inhalt und in der Ausgestaltung der Unterstützungsangebote sowie bei der Zielgruppenausrichtung aufgegriffen. Zwei Projekte richten sich an (potenziell) benachteiligte Studentinnen mit familiären Verpflichtungen (Kind-/Pflegeverantwortung), Migrationshintergrund, chronischer Erkrankung, Behinderung oder atypischer sexueller Orientierung und wirken damit Diskriminierung und Benachteiligung entgegen. Die Querschnittsziele der „ökologischen Nachhaltigkeit“ und der „transnationalen Kooperation“ finden nach Erkenntnissen aus den Interviews keine besondere Berücksichtigung in der Ausgestaltung der Mentoringprogramme. Ein*e Gesprächspartner*in gibt an, dass die Hochschule eine starke fachliche Ausrichtung auf ökologische Nachhaltigkeit habe und man sich bei der Umsetzung der Maßnahmen daran orientiere. Ein*e andere Projektverantwortliche berichtet in Hinblick auf eine „transnationale Kooperation“ des Projekts von einem Austausch mit einer Hochschule in der Schweiz.

5.5 Output

In der logischen Kategorie des Outputs werden vor allem die geförderten Teilnehmer*innen gezählt. Während das vorherige Kapitel maßgeblich auf die Förderkonzepte abstellte, werden an dieser Stelle die Teilnehmer*innen in Bezug auf ausgewählte Merkmale beschrieben. Die Europäische Kommission schreibt die Erfassung persönlicher Merkmale für alle Geförderten vor (Anhang I der VO (EU) Nr. 1304/2013). Wie *Tabelle 7* zeigt, konnten insgesamt 353 Eintritte verzeichnet werden. Da drei der fünf Projekte derzeit noch laufen, sind hier weitere Eintritte von Teilnehmer*innen zu erwarten.



Tabelle 7: Struktur der Teilnehmer*innen: CoMent-Projekte

	Insgesamt	
	Anzahl	Anteil
Eintritte gesamt	353	100%
<i>nach Erwerbsstatus</i>		
Erwerbstätige (einschl. Selbständige)	115	33%
Arbeitslose (einschl. Langzeitarbeitslose)	2	1%
Nichterwerbstätige	236	67%
... darunter Nichterwerbstätige, die keine schul/berufl. Ausbildung absolvieren	30	8%
<i>nach Bildungsstand</i>		
ISCED 1 und 2 (Grundbildung, Sekundarbildung Unterstufe)	0	0%
ISCED 3 und 4 (Sekundarbildung Oberstufe/postsekundäre Bildung)	134	38%
ISCED 5 bis 8 (tertiäre Bildung, alle Stufen)	219	62%
<i>nach Alter</i>		
unter 25-Jährige	145	41%
25 - 30 Jahre	126	36%
31 - 39 Jahre	59	17%
über 40-Jährige	23	7%
Durchschnittsalter	27,4 Jahre	
<i>andere Personengruppen</i>		
Menschen mit Migrationshintergrund	74	21%
Menschen mit Behinderungen	5	1%
sonstige benachteiligte Menschen	10	3%

Quelle: ESF-Teilnehmer*innen-Datenreport 2204 (Stand: 31.12.2019), ISG eigene Berechnung.

Gemäß Datenstand vom 31.12.2019 haben 352 Frauen und – entsprechend Monitoring – ein Mann¹⁵ an einem Coaching-, Mentoring- oder Trainingsprogramm für mehr Frauen in Führungspositionen teilgenommen. Die meisten Teilnehmerinnen waren bei Eintritt in die Förderung entweder erwerbstätig (33 %) oder nicht erwerbstätig (67 %), aber in Ausbildung. Zudem hatte die Mehrheit der Teilnehmerinnen bereits einen tertiären Bildungsabschluss (ISCED 5-8) (62 %) oder zumindest einen postsekundären Bildungsabschluss (ISCED 3-4) (38 %). Das Durchschnittsalter betrug 27,4 Jahre, die Teilnehmerinnen waren in der Regel zwischen 23 und 30 Jahre alt. Etwa jede fünfte Teilnehmerin hatte einen Migrationshintergrund. Unter allen Teilnehmerinnen finden sich fünf Personen mit Behinderung (1 %) bzw. zehn Personen mit sonstigen Benachteiligungen (3 %). Zu berücksichtigen ist an dieser Stelle, dass Angaben zu Migrationshintergrund, Behinderung und sonstigen Benachteiligungen freiwillige Angaben sind, die nur von einem Teil der Teilnehmerinnen beantwortet wurden.

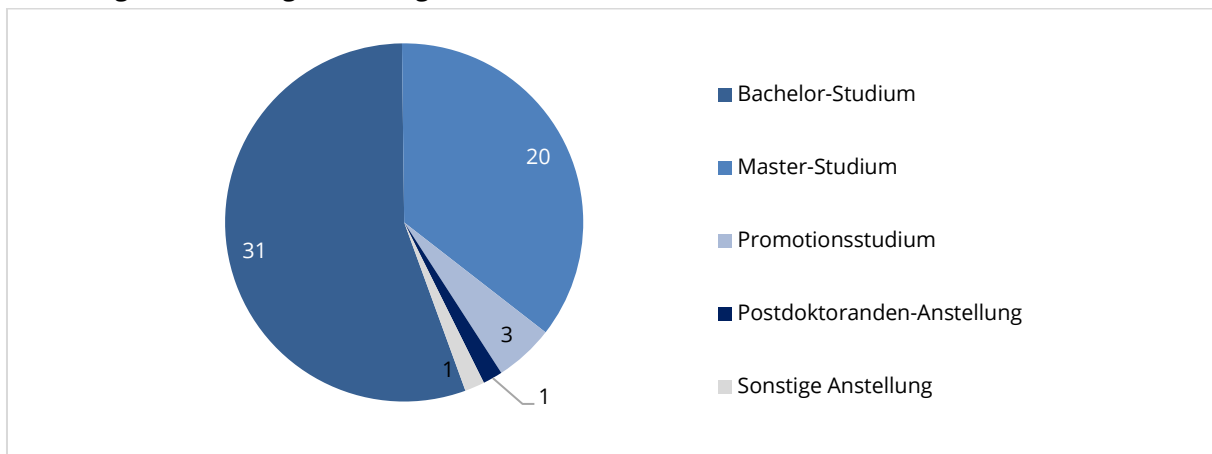
Die Verteilung nach Bildungsabschluss der Teilnehmerinnen, wie sie sich aus den Monitoringdaten ergibt, spiegelt sich allerdings nicht bei den Teilnehmerinnen an der standardisierten Befragung wider. Hier gab etwas über die Hälfte der Mentees an, sich zum Zeitpunkt des Mentorings im Bachelorstudium – und somit auf ISCED 4-Level – befunden zu haben, ein Drittel studierte während der Teilnahme im Master (ISCED 5). Jeweils drei der 56 befragten Personen befanden sich entweder in einem Promotionsstudium oder waren angestellt (ISCED 6-8) (siehe *Abbildung 7*).

¹⁵ Ob wirklich ein Mann gefördert wurde oder ob es sich um eine fehlerhafte Angabe handelt, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden.



Mit etwa einem Fünftel verortete sich der größte Teil der Befragten im Studienfeld der Wirtschaftswissenschaften (12 Nennungen). Ebenfalls häufig haben Studentinnen aus ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen an den Mentoringprogrammen teilgenommen (10 Nennungen). Etwas seltener kamen Teilnehmerinnen aus den Bereichen Rechts- und Sozialwissenschaften (6 Nennungen) sowie Mathematik und Naturwissenschaften (5 Nennungen). Aus medizinischen, künstlerischen und kulturwissenschaftlichen Studienfeldern haben nur vereinzelte Teilnehmerinnen an der Befragung teilgenommen.

Abbildung 7: Ausbildungs- oder Angestelltenverhältnis der Mentees



Quelle: ISG-Teilnehmer*innenbefragung 2019; Basis: Teilnehmer*innen gesamt, n=56.

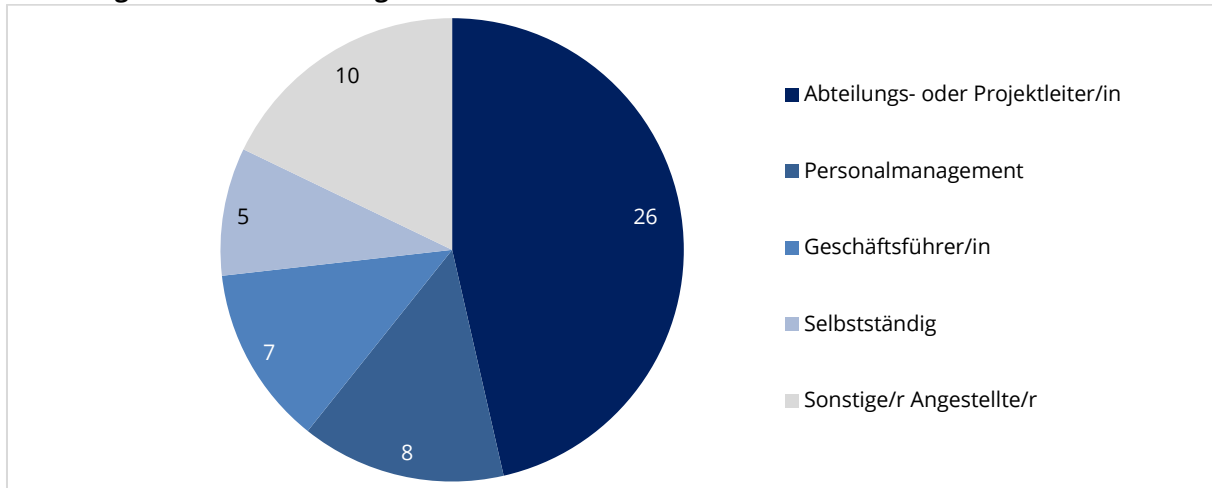
16 Personen bzw. ein knappes Drittel der befragten Mentees, die während des Mentorings noch studiert haben, waren zusätzlich - über einen Nebenjob hinaus - berufstätig. Die anschließende offene Abfrage zeigte, dass unter den berufstätigen Teilnehmerinnen (inkl. Postdoktorantinnen und sonstigen Anstellungen; siehe *Abbildung 7*) neun als Werkstudentinnen beschäftigt waren und vier weitere als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen.

Neben ihrer eigenen akademischen bzw. beruflichen Stellung wurden in der standardisierten Befragung die Mentees auch zur beruflichen Stellung bzw. fachlichen Verortung ihrer Mentor*innen befragt. Die überwiegende Mehrheit der Mentees (45 von 65 Nennungen) gab an, dass ihr*e Mentor*in aus der Wirtschaft stamme und demnach vorwiegend einer nicht-akademischen Beschäftigung nachgehe. Sieben Mentees gaben an, dass ihr*e Mentor*in sowohl in der Wissenschaft als auch in der Wirtschaft tätig sei. Mentor*innen, die primär akademisch arbeiten, scheinen unter den Befragten eher die Ausnahme zu sein (2 Nennungen).

Von den 52 Mentor*innen, die laut Angaben der Mentees primär oder unter anderem in der Wirtschaft tätig sind, ist ein Viertel im Bereich Maschinenbau und Fahrzeugtechnik beschäftigt (13 Nennungen), etwa jede*r zehnte Mentor*in arbeite im Gesundheitssektor (Medizintechnik, Pharmazie), im optischen bzw. optoelektronischen Bereich oder sei im Beratungs- oder Bildungsbereich tätig. Mentor*innen die akademisch tätig waren, kamen zur Hälfte (5 von 9 Nennungen) aus sozial- oder wirtschaftswissenschaftlichen Fachrichtungen.



Abbildung 8: Berufliche Stellung des/r Mentor*in



Quelle: ISG-Teilnehmer*innenbefragung 2019; Basis: Teilnehmer*innen, die angaben, dass ihr/e Mentor*in primär oder unter anderem in der Wirtschaft tätig ist, n=52.

Hinsichtlich der beruflichen Stellung ihrer Mentor*innen (siehe *Abbildung 8*) gab knapp die Hälfte der befragten Mentees an, dass ihr*e Mentor*in eine leitende Position (Abteilungs- oder Projektleiter*in) inne habe, jede*r zehnte Mentor*in sei im Bereich Human Resources oder als Geschäftsführer*in tätig, fünf Mentor*innen seien selbstständig tätig.

Inanspruchnahme von CoMent

Die Interviews mit Projektverantwortlichen zeigen auf, dass es unter den Studentinnen eine große Nachfrage nach den Mentoringprogrammen gegeben hat. Von mehreren Projektverantwortlichen wurde berichtet, dass es für die Mentoringprogramme mehr Bewerberinnen als verfügbare Plätze gegeben habe. Aufgrund der großen Nachfrage gut ausgebildeter Frauen habe man daher die maximale Anzahl der Teilnehmerinnen am Mentoringprogramm aufgestockt. In den anderen Projekten seien nahezu alle Bewerberinnen auch ins Programm aufgenommen wurden. Teilnahmeabbrüche habe es – Aussagen der Interviewpartner*innen zufolge – hingegen nur vereinzelt gegeben. In einem Projekt, das auf die Unterstützung von Frauen in technischen Studiengängen abzielte, seien unter den geförderten Mentees letztlich deutlich mehr Frauen aus betriebswirtschaftlichen Studiengängen gewesen. Nach Aussagen der/des Projektverantwortlichen habe es aus den technischen Studiengängen nicht ausreichend interessierte Studentinnen gegeben.

5.6 Ergebnisse und Wirkungen

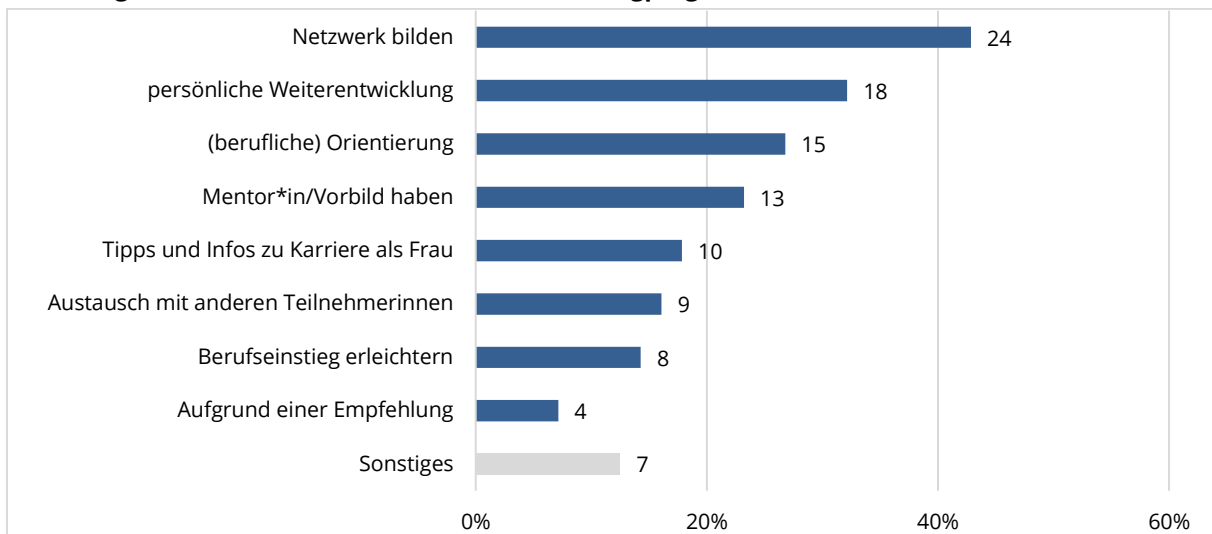
Nachfolgend wird vor allem auf die Ergebnisse auf Ebene der Teilnehmerinnen an den Mentoringprogrammen eingegangen. Zu berücksichtigen ist, dass die in *Kapitel 2* beschriebene Datengrundlage nur sehr eingeschränkte Aussagen zu längerfristigen Wirkungen erlaubt. Der vorliegende Bericht konzentriert sich daher auf die Evaluation der Durchführung sowie die an die Förderung gerichteten Erwartungen und geht dabei auf erste Ergebnisse ein.



Erwartete Ergebnisse: Motivation zur Teilnahme am Mentoringprogramm

Im Rahmen der Onlinebefragung wurden die Teilnehmerinnen auch gefragt, was die Gründe für ihre Teilnahme am Mentoringprogramm waren. Die Antworten auf diese Frage überraschen bei genauerer Betrachtung ein wenig: So gaben nur 13 bzw. 10 Befragte an, an dem Mentoringprogramm teilgenommen zu haben, um eine*n Mentor*in bzw. ein Vorbild zu haben oder um Tipps und Informationen für eine Karriere als Frau zu erhalten (siehe *Abbildung 9*). Dagegen gab fast die Hälfte der Mentees als Grund an, durch das Programm ein Netzwerk auf- bzw. ausbauen zu wollen. Für ein Drittel war die persönliche Weiterentwicklung ein ausschlaggebender Grund für die Teilnahme. 15 Teilnehmerinnen versprachen sich von der Teilnahme Hilfe bei ihrer beruflichen oder akademischen Orientierung.

Abbildung 9: Motivation für Teilnahme am Mentoringprogramm



Quelle: ISG-Teilnehmer*innenbefragung 2019; Basis: Teilnehmer*innen gesamt, n=56.

Die Gründe, warum Frauen und Männer als Mentor*in fungieren, sind ebenfalls vielfältig. Von den interviewten Projektverantwortlichen wurde besonders häufig genannt, dass Mentor*innen gerne ihr Wissen an die jüngere Generation weitergeben und gleichzeitig auch Sichtweisen und Perspektiven von jungen Menschen kennenlernen wollten. Teilweise hätten die Mentor*innen in ihrer Studienzeit ebenfalls von einem Mentoringprogramm profitiert und würden nun auch gerne Studentinnen unterstützen. Außerdem erhofften sich die Mentor*innen, über das Mentoringprogramm Personal für das eigene Unternehmen bzw. die Hochschule oder als Kooperationspartner rekrutieren bzw. gewinnen zu können.

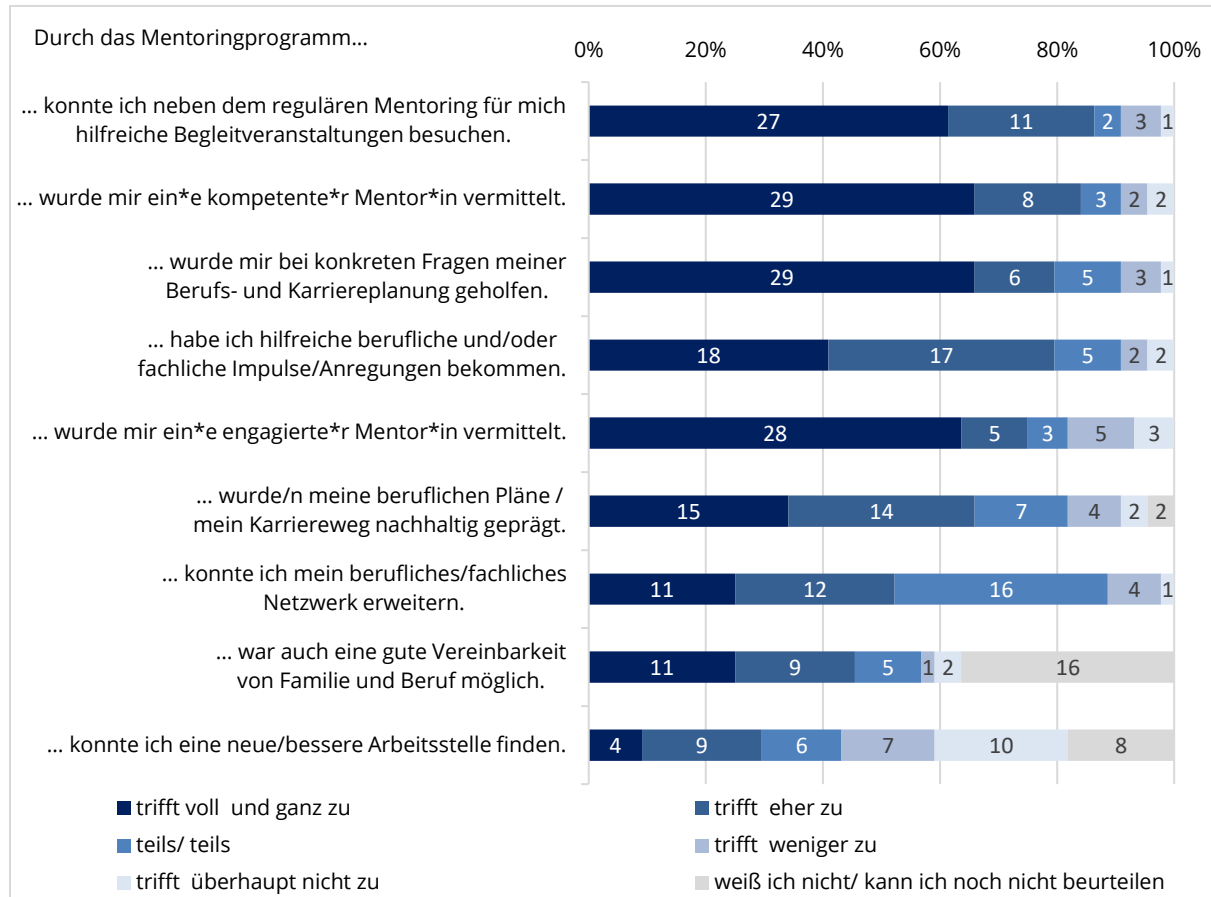
Bewertung des Mentoringprogramms

Die allgemeine Bewertung der Mentoringprogramme fällt überwiegend positiv aus. Bei der Hälfte der Befragten hat das Programm die Erwartungen vollständig (28 Nennungen) und bei einem weiteren Viertel eher erfüllt (14 Nennungen). Während die Erwartungen von acht Mentees teilweise erfüllt worden sind, ist dies bei sechs Personen eher oder gar nicht der Fall gewesen. Von einigen interviewten Projektverantwortlichen war zu erfahren, dass viele Mentees im Anschluss an das Mentoringprogramm in den Arbeitsmarkt übergegangen sind. Im Rahmen der Evaluation sind allerdings keine Aussagen darüber möglich, welchen Beitrag hierzu die Teilnahme am ESF-geförderten Mentoringprogramm geleistet hat.



Die Detailbewertung zeigt, dass besonders die Kompetenz der Mentor*innen allgemein von den befragten Mentees sehr gut bewertet wird (siehe *Abbildung 10*). Über vier Fünftel der Befragten (37 von 44) stimmten (voll) zu, dass ihnen ein*e kompetente*r Mentor*in vermittelt worden sei. Etwas schlechter, aber dennoch generell positiv, fällt mit 33 Nennungen die Bewertung des Engagements der Mentor*innen aus.

Abbildung 10: Ergebnisse der Mentoringprogramme



Quelle: ISG-Teilnehmer*innenbefragung 2019; Basis: Teilnehmer*innen gesamt, n=44.

Auch wurde von der Mehrheit der Befragten der Aussage zugestimmt, dass ihnen bei konkreten Fragen zur Karriereplanung geholfen werden konnte (35 von 44 Befragten). 38 der 44 Mentees geben außerdem an, hilfreiche Begleitveranstaltungen besucht zu haben. Bei zwei Dritteln der Befragten sei der Karriereweg durch das Mentoring nachhaltig geprägt wurden. Dass das berufliche Netzwerk erweitert werden konnte, traf nur bei der Hälfte der Befragten voll und ganz oder eher zu, obwohl dies die meistgenannte Motivation zur Teilnahme am Mentoringprogramm war.

Die positive Bewertung der Teilnehmerinnen wird von den Projektverantwortlichen bestätigt. Auch die Mentor*innen hätten die Mentoringprogramme weitgehend positiv bewertet. In einem Projekt wurde von Unzufriedenheiten einiger Mentor*innen berichtet, die auf unzureichendes Engagement und Motivation der Mentees im Rahmen der Betreuung zurückgeführt wurden. In allen Projekten habe es regelmäßige interne Evaluierungen gegeben, häufig in Form von Fragebögen, die nach Veranstaltungen oder Workshops bzw. am Ende des Mentoringprogramms von Mentees und teilweise auch Mentor*innen ausgefüllt wurden. Darüber hinaus seien in einigen Projekten persönliche Feedback-Gespräche mit allen Mentees während bzw. nach Abschluss des Mentoringprogramms geführt wurden. Insbesondere bei Projekten, die neue Maßnahmen entwi-

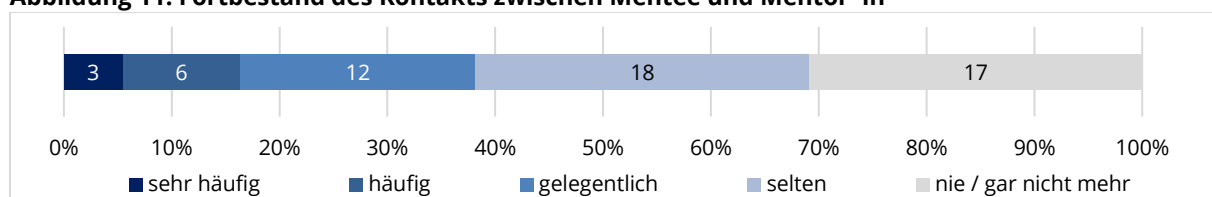


ckelt haben, seien diese Bewertungen und Rückmeldungen gerade in der Anfangszeit dazu genutzt worden, die Angebote besser an die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen anzupassen und zu optimieren. Auch die Verantwortlichen zeigten sich mit dem Verlauf und den Erfolgen des eigenen Projekts (sehr) zufrieden und bewerteten es ausnahmslos als sehr gut. Teilweise sei es das einzige Projekt dieser Art an der Hochschule und somit ein wichtiger und notwendiger Beitrag zur Förderung von Studentinnen. Gleichzeitig sei es durch die ESF-Förderung möglich, unterschiedliche Maßnahmen auszuprobieren, was aus eigenen Mitteln der Hochschule nicht möglich wäre. In diesem Zusammenhang wurde auch die finanzielle Mittelausstattung im Rahmen der ESF-Förderung als sehr gut und ausreichend bewertet.

Verbleib der Mentees und Nachhaltigkeit des Mentorings

Inwiefern die Ziele zur besseren Befähigung und zu einem höheren Anteil von Frauen in Leitungs- und Führungspositionen durch die Unterstützungsangebote im Rahmen von CoMenT erreicht werden können bzw. welchen Beitrag die Förderung dazu leistet, kann im Rahmen der Evaluation nicht festgestellt werden. Ob die Teilnehmerinnen des Mentorings im Vergleich zu einer ähnlichen Gruppe von Frauen z. B. häufiger in Führungspositionen aufsteigen, kann erst einige Jahre nach Abschluss der Förderung in Erfahrung gebracht werden. Die standardisierte Befragung zeigt auf, dass rund zwei Drittel der befragten Mentees (37 von 44 Befragten) eine nicht-akademische Laufbahn anstrebten und ihre berufliche Zukunft demnach eher in der Wirtschaft sahen. Nur etwa jede achte Mentee (7 von 44 Befragten) wollte eher eine akademische Laufbahn einschlagen, jede fünfte habe sich in Hinblick auf ihre berufliche Ausrichtung noch nicht entschieden (11 von 44 Befragten). Da sich ein Großteil der Teilnehmerinnen an den Mentoringprogrammen zum Zeitpunkt der Teilnahme noch im Studium befand (*Abschnitt 6.3*), kann zum letztlichen Verbleib der Student*innen jedoch keine Aussage getroffen werden. Einige Interviewpartner*innen berichteten von positiven Effekten beim Übergang der Mentees in den Arbeitsmarkt. Allerdings sind keine Aussagen dazu möglich, inwiefern die Teilnahme am Mentoringprogramm dazu beigetragen hat.

Abbildung 11: Fortbestand des Kontakts zwischen Mentee und Mentor*in



Quelle: ISG-Teilnehmer*innenbefragung 2019; Basis: Teilnehmer*innen gesamt, n=56.

Die Mentoringprogramme sind darauf ausgelegt, dass die Mentees über einen bestimmten Zeitraum hinweg von einem/einer Mentor*in begleitet werden. Um Studentinnen dazu zu befähigen, Leistungs- und Führungspositionen zu übernehmen, kann eine Begleitung über das Mentoringprogramm hinaus hilfreich sein. Zum Zeitpunkt der Befragung, die zwischen 12 und 36 Monaten nach Ende der Teilnahme am Mentoringprogramm stattfand, hatten noch neun der 56 Teilnehmerinnen der Befragung häufigen oder sehr häufigen Kontakt zu ihrem/ihrer Mentor*in (siehe *Abbildung 11*). Knapp die Hälfte der Mentees hatte zumindest noch gelegentlich oder selten Kontakt. Bei etwa einem Drittel der Befragten bestand zwischen Mentor*in und Mentee kein Austausch mehr.



Verstetigung der Projekte

Von den insgesamt fünf im Rahmen von CoMenT geförderten Projekten sind zwei zum Zeitpunkt der Berichtslegung bereits abgeschlossen. Während zu den noch laufenden Projekten keine validen Aussagen zur Verstetigung der Maßnahmen getroffen werden können, ist dies für die bereits abgeschlossenen Projekte durchaus möglich. So wird ein Projekt in reduziertem Umfang und mit eingeschränktem Zielgruppenfokus weitergeführt; im anderen bereits abgeschlossenen Projekt werden keine Maßnahmen fortgeführt, allerdings seien die Erkenntnisse aus CoMenT im regulären Mentoring-Programm integriert worden.

Für die noch laufenden Projekte gibt es den Aussagen der Projektverantwortlichen zufolge unterschiedliche Verstetigungsszenarien. Während bei einem Projekt bereits zum Zeitpunkt der Antragstellung eine Weiterführung der Maßnahmen (wahrscheinlich mit reduziertem Personalumfang) über das Förderende hinaus geplant gewesen sei und diese Planungen weiterhin Bestand hätten, werde für die beiden anderen Projekte derzeit noch nach Verstetigungsmöglichkeiten über Landes- oder andere Fördermittel gesucht.

5.7 Zwischenfazit

In der Gesamtschau kann die Umsetzung der Unterstützungsangebote im Rahmen von CoMenT positiv bewertet werden. Mit Blick auf den Förderaufruf zeigen sich in der Umsetzung nur geringe Abweichungen von der ursprünglichen Planung. Nachfolgend werden die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation von CoMenT zusammengefasst.

Den Ausgangspunkt für die ESF-Förderung bildet der Befund, dass Frauen in Leitungs- und Führungspositionen unterrepräsentiert sind. Mithilfe der Förderung sollen Hochschulen Coaching-, Mentoring- und Trainingsmaßnahmen anbieten, die Frauen zu Karrieremöglichkeiten beraten und bei der Karriereplanung unterstützen. Hierfür sollen Mentoring-Tandems mit Mentees aus der Wissenschaft und Mentor*innen aus der Wirtschaft (oder umgekehrt) gebildet werden. Mit der Förderung soll zudem ein Beitrag geleistet werden, den Frauenanteil in Leitungs- und Führungspositionen in Wissenschaft und Wirtschaft zu steigern. Bei der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung der Unterstützungsangebote besaßen die Hochschulen recht viele Freiheiten. Dies spiegelt auch das breite Angebotsspektrum wider. Die förderrechtlichen Rahmenbedingungen sollten aus Sicht der Evaluierung beibehalten werden, um die Angebote möglichst flexibel an die Bedarfe der Zielgruppe anzupassen.

An allen Hochschulen sind die im Rahmen von CoMenT geförderten fünf Projekte jeweils einzigartig in Hinblick auf inhaltliche Ausgestaltung und adressierte Zielgruppe. So sollen mit den Projekten nicht Frauen per se, sondern jeweils bestimmte Gruppen von Frauen angesprochen werden, bspw. promovierte Frauen aus der Wirtschaft oder Studentinnen, die von Benachteiligung besonders betroffen sind oder Studentinnen mit Gründungsinteresse. Gemeinsam haben alle Projekte, dass die umgesetzten Maßnahmen auf mindestens drei Säulen aus Mentoring, Coaching und/oder Qualifizierungsmaßnahmen sowie Vernetzung basieren. Die Inhalte der Mentoringprogramme sind dabei vielfältig. Sie beinhalten neben der Unterstützung durch Mentor*innen vor allem Themen zur Persönlichkeitsentwicklung, Berufs-, Studien- und Karrierepla-



nung, aber auch Hilfestellungen im Bewerbungsprozess und dem Aufbau von spezifischen Kompetenzen.

Der wesentliche Bestandteil aller Projekte war – wie im Förderaufruf vorgesehen – die Einrichtung eines Cross-Mentoringprogramms, wobei überwiegend eine 1:1-Betreuung Mentor*innen aus der Wirtschaft und Mentees aus der Wissenschaft (HAW oder Universität) stattfand. Einige Projekte konnten beim inhaltlichen und organisatorischen Aufbau der Maßnahmen auf Erfahrungen aus Vorgängerprojekten, aber auch auf bereits bestehende Kontakte zu Mentor*innen zurückgreifen. Diese Vorerfahrungen sind förderlich für eine schnelle Projektumsetzung und erleichtern die Bekanntmachung, Ausgestaltung und Organisation der Unterstützungsangebote und damit auch den Zugang zur Zielgruppe.

Die Erschließung der Zielgruppe erfolgt in allen Projekten im Rahmen unterschiedlicher Öffentlichkeitsmaßnahmen der Hochschulen. Insbesondere wird auf Webseiten, über Newsletter und Flyer, aber auch in sozialen Netzwerken auf die Unterstützungsangebote für Studentinnen aufmerksam gemacht. Darüber hinaus kommt der Kontakt zu den Mentees aber auch durch Empfehlungen über die Mentor*innen oder Professor*innen zustande. Bei den Mentor*innen handelt es sich dabei häufig um Personen, die aus anderen Mentoringprogrammen an den Hochschulen oder über bereits vorhandene Netzwerke der Projektmitarbeiter*innen für eine Beteiligung an den Unterstützungsangeboten gewonnen werden konnten. Außerdem erfolgt eine direkte oder – über Mundpropaganda oder Öffentlichkeitsarbeit – indirekte Ansprache neuer Mentor*innen zu Beginn der Projektumsetzung bzw. im Rahmen des Matchingprozesses. Die Teilnahme der Mentees setzt fast immer eine schriftliche Bewerbung voraus.

Die ursprünglich definierte Zielgruppe von Frauen wird mit den Coaching-, Mentoring- und Trainingsmaßnahmen gut erreicht. Mit der Förderung konnte eine hohe Zahl von Personen mit tertiärem Bildungsabschluss (ISCED 5-8) adressiert werden. Die Unterstützungsangebote wurden mitunter auch von potenziell von Benachteiligung betroffenen Studentinnen bzw. von Mentees mit Migrationshintergrund in Anspruch genommen, was sich auf die jeweils projektspezifische Ausrichtung auf bestimmte Zielgruppen zurückführen lässt. Insgesamt wird von einer großen Nachfrage seitens der Studentinnen zur Teilnahme an den Mentoringprogrammen, die sich in der Regel über zwei Semester erstrecken, berichtet.

Mit Blick auf die Ergebnisse und Wirkungen zeigt sich, dass es mit Hilfe der Förderung gelungen ist, die Teilnehmerinnen bei der Berufs- und Karriereplanung zu unterstützen. Die Erfolge und Zufriedenheit der Mentees zeigen sich zudem in der überwiegend positiven Bewertung der Unterstützungsangebote. Neben der Kompetenz und dem Engagement der Mentor*innen wurden auch die im Rahmen der Mentoringprogramme stattfindenden Begleitveranstaltungen hervorgehoben. Auch die Projektverantwortlichen zeigen sich mit Erfolgen und Verlauf der Projekte sehr zufrieden und können auf positive Rückmeldungen der Mentor*innen und Mentees aus internen Evaluierungen verweisen. Die größte Herausforderung in der Projektumsetzung stellten der kurze Zeitraum zwischen Bewilligung und Umsetzung der Projekte dar.

Die Projektverantwortlichen treffen sich regelmäßig im Rahmen von Veranstaltungen des Netzwerks Mentoring BW oder der LaKof BW und tauschen ihr Wissen und ihre Erfahrungen zu Erfolgen und Herausforderungen im Zuge der Projektumsetzung untereinander aus. In Anbetracht



der Spezifika der ESF-Projekte und zur Beförderung des gegenseitigen Wissensaustausch wäre ein regelmäßiges Veranstaltungsformat für die geförderten Hochschulen sinnvoll.

Welchen Einfluss die Teilnahme am Mentoringprogramm auf die berufliche Laufbahn und Karriere der Mentees hat bzw. haben wird und ob dadurch der Frauenanteil in Leitungs- und Führungspositionen in Wissenschaft und Wirtschaft gesteigert werden kann, kann im Rahmen der Evaluation nicht beantwortet werden. Hierzu könnten spätere Befragungen der Mentees Aufschluss geben. Um die Mentees für die Übernahme einer Leitungs- oder Führungsposition zu befähigen, kann eine Begleitung über einen längeren Zeitraum oder gar mehrere Jahre hinweg sinnvoll sein. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass viele Mentees auch nach Ende des Mentoringprogramms noch von dem/der Mentor*in begleitet werden und somit Vernetzungsstrukturen entstanden sind, die auch über das Mentoring hinaus Bestand haben können. Zur Verstärkung der im Rahmen von CoMenT aufgebauten Maßnahmen und Strukturen können zum jetzigen Zeitpunkt ebenfalls nur wenige Aussagen getroffen werden, da die Projekte mehrheitlich noch laufen. Eine umfassende Weiterführung der Unterstützungsangebote ohne ESF-Förderung scheint aber in keinem Fall gegeben zu sein.

Insgesamt betrachtet zeigt sich, dass die Unterstützungsangebote erste Erfolge vorweisen können. Die ESF-Förderung konnte zum Teil auf bereits vorhandenen Unterstützungsangeboten und Erfahrungen bei den Hochschulen aufbauen, die im Rahmen der ESF-Förderung teils neue Zugangswege zur Zielgruppe ausprobieren konnten. Mit Blick auf die Querschnittsziele zeigen die Ergebnisse der Evaluierung, dass unterschiedliche Gruppen von Studentinnen durch die Förderung erreicht werden und somit wesentliche Beiträge zur Förderung der Gleichstellung der Geschlechter sowie Chancengleichheit geleistet werden. Aspekte der ökologischen Nachhaltigkeit und zur transnationalen Kooperation finden hingegen nur wenig Berücksichtigung. Die an den Hochschulen eingerichteten Unterstützungsangebote können in Hinblick auf ihre Zielgruppenansprache und Ausgestaltung als sozial innovativ gewertet werden. Für die Zielgruppe scheint es keine vergleichbaren Unterstützungsangebote an den Hochschulen zu geben. Ohne Förderung besteht die Gefahr, dass die Angebote für Studentinnen nicht oder nur begrenzt weitergeführt werden können.



6 Gesamtfazit

Lebenslanges Lernen ist ein Konzept, das Menschen dazu befähigen soll, während ihrer gesamten Lebensspanne an (formaler) Bildung teilzuhaben. Damit sind im Wesentlichen zwei zentrale Ziele verbunden: Lebenslanges Lernen soll Menschen dazu befähigen, sich neuen oder sich wandelnden beruflichen Herausforderungen anzupassen. Es soll aber auch emanzipativ wirken, also persönlichen und beruflichen Aufstieg durch Bildung *fortwährend* ermöglichen.

Die im Rahmen des ESF geförderten wissenschaftlichen Weiterbildungen stärken die strukturellen Voraussetzungen von Angeboten des lebenslangen Lernens von Hochschulen in Baden-Württemberg. Weiterhin wurden, auch im Vergleich zu bestehenden Weiterbildungsangeboten, innovative Angebote geschaffen, die eine Bereicherung für die Weiterbildungslandschaft des Bundeslands darstellen. Insgesamt ist die Förderung damit als Erfolg zu bewerten, wenngleich weiterhin verschiedene Herausforderungen bestehen. Diese beziehen sich insbesondere auf die Implementation von neuen Lehr- und Lernformen („Blended Learning“) einerseits und auf die wirtschaftliche Nachhaltigkeit der geschaffenen Weiterbildungsangebote andererseits:

- (1) Gerade **integriertes Lernen („Blended Learning“)** erweitert die Reichweite von wissenschaftlichen Weiterbildungen, da so nicht traditionelle Student*innen in die Lage versetzt werden, auch neben beruflichen/familiären Verpflichtungen, eine Weiterbildung in Anspruch zu nehmen. Bildung wird so flexibler – und damit auch gesamtgesellschaftlich integrativer. Die Evaluation ausgewählter Programme zur wissenschaftlichen Weiterbildung legt nahe, dass Hochschulen „Blended Learning“ aber nicht nur (informations-) technisch denken sollten, sondern auch sozial implementieren müssen, wenn integrierte Lernformen für die Zielgruppe und das jeweilige Format als geeignet angesehen werden. Es gilt, besonders die Offenheit gegenüber (neuer) Technik und neuen Lehrformen zu fördern – und das sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Teilnehmer*innen. Nur durch den verstärkten Einsatz digitaler Lehrformen lassen sich wissenschaftliche Weiterbildungen – im Sinne des lebenslangen Lernens – möglichst vielen Menschen zugänglich machen.
- (2) Ein weiteres Ergebnis der Evaluation ist, dass zumindest in der näheren Zukunft die **wirtschaftliche Eigenständigkeit** mancher Programme eine Herausforderung bleiben wird. Das gilt insbesondere für Weiterbildungsangebote, die sich allein aus Gebühren der Teilnehmer*innen finanzieren müssen. Dies liegt primär an zwei Aspekten: Erstens ist das Potenzial der Zielgruppe (noch) überschaubar: die Anzahl derer, für die nebenberuflich eine wissenschaftliche Weiterbildung in Frage kommt (besonders bis zum Masterabschluss), ist aktuell noch eher gering. Zweitens werden die zu zahlenden Gebühren teilweise als zu hoch empfunden, sodass sich womöglich die (schon kleine) Gruppe an Weiterbildungsinteressierten noch weiter reduziert. Ohne weitere Förderung besteht daher die Gefahr, dass sich die bestehende Angebotsvielfalt möglicherweise verringert. An dieser Stelle muss strategisch entschieden werden, ob – wie im Förderaufruf angeführt – nur wirtschaftlich eigenständige Angebote bestehen bleiben sollen oder ob weitere Förderungen die jetzige Vielfalt an Angeboten weiter stützen sollen.

Lebenslanges Lernen bietet weiterhin die Chance, auch weiterführende politische Zielsetzungen anzustreben, z. B. indem bestimmte Zielgruppen adressiert werden, die bildungs- und beschäfti-



gungspolitisch häufiger Benachteiligung erfahren. Im Rahmen des spezifischen Ziels C 4.2 wurden daher nicht nur immanente Zielsetzungen des lebenslangen Lernens verfolgt (Fachkräftesicherung durch Qualifizierung, Aufstieg durch Bildung), sondern auch eng damit verschränkte Ziele wie die Gleichstellung von Frauen und Männern. So wurden im Rahmen der Intensivierung des lebenslangen Lernens auch Coaching-, Mentoring- und Trainingsangebote an Hochschulen in Baden-Württemberg für mehr Frauen in Führungspositionen (CoMenT) gefördert.

Die Evaluation der CoMenT-Projekte hat ergeben, dass die Umsetzung der verschiedenen Unterstützungsangebote sowohl von den Projektleitungen als auch von Teilnehmer*innen insgesamt positiv bewertet werden. Bei der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung der Unterstützungsangebote besaßen die Hochschulen viele Freiheiten. Dies führte zu sehr unterschiedlichen Programmen, die aber auch Gemeinsamkeiten aufwiesen:

- (1) An allen geförderten Hochschulen sind die CoMenT-Projekte jeweils **einzigartig** bezüglich **inhaltlicher Ausgestaltung und adressierter Zielgruppe**. So sollen mit den Projekten nicht Frauen per se, sondern jeweils bestimmte Gruppen von Frauen angesprochen werden, bspw. promovierte Frauen aus der Wirtschaft oder Studentinnen, die besonders von Benachteiligung betroffen sind oder auch Studentinnen mit Gründungsinteresse. Auch die Inhalte der Mentoringprogramme sind dabei vielfältig. Daraus ergibt sich, dass die Zielsetzungen der Hochschulen *im Detail* doch recht unterschiedlich sind, was auch die jeweils individuellen Bedarfe der Hochschulen widerspiegelt.
- (2) Gemeinsam haben alle Projekte, dass die umgesetzten Maßnahmen inhaltlich auf mindestens drei Säulen aus **Mentoring, Coaching und/oder Qualifizierungsmaßnahmen** sowie **Vernetzung** basieren. Sie beinhalten neben der Unterstützung durch Mentor*innen vor allem Themen zur Persönlichkeitsentwicklung, Berufs-, Studien- und Karriereplanung, aber auch Hilfestellungen im Bewerbungsprozess und dem Aufbau von spezifischen Kompetenzen. Der wesentliche Bestandteil aller Projekte war aber die Einrichtung eines Cross-Mentorings, wobei überwiegend eine 1:1-Betreuung von Mentor*innen aus der Wirtschaft und Mentees aus der Wissenschaft (HAW oder Universität) stattfand.

Mit Blick auf die Ergebnisse und Wirkungen zeigt sich insgesamt, dass es mit Hilfe der Förderung gelungen ist, die Teilnehmerinnen bei der Berufs- und Karriereplanung zu unterstützen. Die Erfolge und Zufriedenheit der Mentees zeigen sich zudem in der überwiegend positiven Bewertung der Unterstützungsangebote. Auch die Projektverantwortlichen zeigten sich mit Erfolgen und Verlauf der Projekte sehr zufrieden. Dennoch scheint eine umfangreiche Fortführung der Maßnahmen ohne ESF-Förderung nicht möglich, da es den Hochschulen meist nicht möglich ist, derartige Programme aus eigenen Mitteln anzubieten. Inwiefern die mit der ESF-Förderung verbundenen Ziele der besseren Befähigung von Frauen zur Übernahme von Leitungs- und Führungsposition und einer Steigerung des Frauenanteils in diesen Positionen erreicht werden können, kann im Rahmen der Evaluation nicht festgestellt werden. Hierfür wäre eine sehr langfristige Betrachtung der Karriereverläufe der Mentees notwendig.



7 Literatur

- Apel, H. (2009): Das methodische Konzept der Fallstudien des ISG, ISG Working Paper Series, Nr. 6. Online verfügbar unter: https://www.isg-institut.de/papers/ISG_working_paper6_Fallstudienkonzept_Apel.pdf (Abruf: 23.03.2020).
- Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H., & Schrader, J. (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Online verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/64178/ssoar-2017-bilger_et_al-Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2016_Ergebnisse.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2017-bilger_et_al-Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2016_Ergebnisse.pdf (Abruf: 23.03.2020).
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2019): Die Arbeitsmarktsituation von Frauen und Männern 2018. Blickpunkt Arbeitsmarkt. Online unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Personengruppen/generische-Publikationen/Frauen-Maenner-Arbeitsmarkt.pdf> (letzter Abruf: 11.03.2020)
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2013): Bericht zur Bundesinitiative. Gleichstellung von Frauen in der Wirtschaft. Online unter: http://www.competentia.nrw.de/interessantes/publikationen/Bericht_Bundesinitiative_Gleichstellen.pdf (letzter Abruf: 11.03.2020).
- Burlakow, K., Elsner A., Reinhardt, M., Wiemer, S. (2018): Quantitative Begleitforschung zu nicht traditionellen und traditionellen Studierenden. Ein Beitrag zur nachhaltigen organisationalen Verankerung von Evaluation. In: Sturm, N., Spenner, K. (Hrsg.): Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen. Springer VS, Wiesbaden.
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) (2020): Glossar. Frauenquote (Geschlechterquote). Online unter: https://www.diw.de/de/diw_01.c.412682.de/frauenquote.html (letzter Abruf: 11.03.2020)
- Europäische Akademie für Frauen in Politik und Wirtschaft Berlin e. V (EAF) (2016): Mehr Frauen in Führungspositionen – Regionale Bündnisse für Chancengleichheit. Abschlussbericht. Online unter: https://www.eaf-berlin.de/fileadmin/eaf/Projekte/Dokumente/P_Regionale_Buendnisse_Abschlussbericht.pdf (letzter Abruf: 11.03.2020)
- Freitag, W. K. (2020): Das Paradigma Durchlässigkeit und die wissenschaftliche Weiterbildung. In: Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung (S. 175-193). Springer VS, Wiesbaden.
- Holst, E. & Friedrich, M. (2017): Führungskräfte-Monitor 2017: Update 1995-2015 (Nr. 121). DIW Berlin: Politikberatung kompakt. Online unter: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.561925.de/diwkompakt_2017-121.pdf (letzter Abruf: 09.03.2020).
- Jütte, W. & Bade-Becker, U. (2018): Weiterbildung an Hochschulen. In Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 821-836). Springer VS, Wiesbaden.



- Klammer, U., Altenstädter, L., Wegrzyn, E., & Petrova-Stoyanov, R. (2019): Frauenförderung und Gleichstellungspolitik an Hochschulen – was wissen und wie handeln Professoren und Professorinnen? IAQ-Report (04/2019). Online unter: <https://www.iaq.uni-due.de/iaq-report/2019/report2019-04.pdf> (letzter Abruf: 23.03.2020)
- Kohaut, S. & Möller, I. (2016): Führungspositionen in der Privatwirtschaft: Im Osten sind Frauen öfter an der Spitze (Nr. 2/2016). IAB-Kurzbericht. Online unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/158478/1/kb2016-02.pdf> (letzter Abruf: 11.03.2020)
- Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren (SM) (2015): Bewertungsplan des Europäischen Sozialfonds in Baden-Württemberg 2014-2020. Online verfügbar unter: https://www.esf-bw.de/esf/fileadmin/_migrated/content_uploads/ESF-Bewertungsplan_2014-2020_04.pdf (Abruf: 23.03.2020).
- Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren (SM) sowie Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (MWK) (2015): Aufruf des Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg in Kooperation mit dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst zum Auf- und Ausbau von Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Baden-Württemberg. Online verfügbar unter: https://www.esf-bw.de/esf/fileadmin/_migrated/content_uploads/Ausschreibung-WB-Einheiten_27.05.2015_SM_MWK_01.pdf (Abruf: 23.03.2020).
- Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren (SM) sowie Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (MWK) (2016): Förderaufruf vom 7. Oktober 2016 des Ministeriums für Soziales und Integration Baden-Württemberg in Kooperation mit dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg zur Einreichung von Projektanträgen "Coaching-, Mentoring- und Trainingsprogramm für mehr Frauen in Führungspositionen" (CoMenT) Online verfügbar unter: https://www.esf-bw.de/esf/fileadmin/user_upload/Foerderperiode_2014-2020/Foerderung_beantragen_u._umsetzen/Zentrale_Foerderung_FB_Arbeit_und_Soziales/Aufruf_N_COMENT_2016-final-1.pdf (letzter Abruf: 12.02.2020).
- Nimmerfro, M. C. (2016): Flipped Classroom. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis. Online unter: <https://www.die-bonn.de/wb/2016-flipped-classroom-01.pdf> (letzter Abruf: 26.02.2020).
- Pellert, A. (2018): Die Hochschule als Partnerin des lebenslangen Lernens. In: Hochschule der Zukunft (S. 101-116). Springer VS, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018): Statistisches Jahrbuch. Deutschland und Internationales. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Jahrbuch/statistisches-jahrbuch-2018-dl.pdf?__blob=publicationFile (letzter Aufruf: 12.09.2019)
- W.K. Kellogg Foundation (2004): Logic Model Development Guide. Online verfügbar unter: <http://www.bttop.org/sites/default/files/public/W.K.%20Kellogg%20LogicModel.pdf> (letzter Abruf: 10.02.2020).