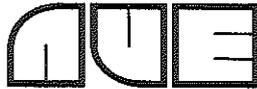


**HOCHSCHULE  
UND  
WEITERBILDUNG**

**2**|2001

**INFORMATIONSDIENST**



## **Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung**

herausgegeben von:

Ernst Prokop  
Erich Schäfer  
Helmut Vogt  
Martin Beyersdorf  
Christiane Fischer  
Joachim Loeper  
Ulrike Strate-Schneider

### **IMPRESSUM**

#### **HERAUSGEBER**

Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V.  
Hochschule und Weiterbildung  
Universität Regensburg  
93040 Regensburg

#### **VORSITZENDER**

Prof. Dr. Ernst Prokop  
Universität Regensburg, Lehrstuhl Pädagogik I  
Tel.: 09 41 / 9 43 37 85  
Fax: 09 41 / 9 43 24 50  
[ernst.prokop@paedagogik.uni-regensburg.de](mailto:ernst.prokop@paedagogik.uni-regensburg.de)

#### **REDAKTION**

Prof. Dr. Erich Schäfer, Fachhochschule Jena  
[erich.schaefer@fh-jena.de](mailto:erich.schaefer@fh-jena.de)  
Dr. Martin Beyersdorf, Universität Hannover  
[m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de](mailto:m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de)

© AUE-Infodienst Hochschule und Weiterbildung 2|2001  
Dezember 2001

Bezugspreis für Nichtmitglieder DM 12,50

ISSN 0174-5859

---

**INHALTSVERZEICHNIS 2|2001**

---

**FORUM**

---

- 6 **GERNOT GRAEBNER**  
**Marketingansätze in der wissenschaftlichen Weiterbildung**
- 13 **ANDRE A. GERTH**  
**Zwischen wissenschaftlicher Verantwortung und spirituellem Selbstexperiment**
- 19 **WOLFGANG F. FINKE**  
**Berufsbezogene Bildungsdienstleistungen auf Hochschulniveau als Überlebensstrategie für deutsche öffentliche Hochschulen**
- 29 **ISABEL MÜSKENS**  
**Selbstverständnis, Aufgaben und Funktionen von Tutoren in Online-Lernumgebungen**
- 35 **VERONIKA STRITTMATTER-HAUBOLD**  
**Lehren für die Zukunft**
- 37 **OLAF ZAWACKI**  
**Support von Lehrenden in einem Online-Studiengang**
- 44 **GERNOT GRAEBNER**  
**Lehr-/Lernvertrag: warum, wieso, weshalb?**

---

**BERICHTE & INFORMATIONEN**

---

- 52 **BERNHARD CHRISTMANN**  
**„Internationalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung“**
- 53 **INA GRIEB**  
**Internationale Hochschulpolitik und Life Long Learning**
- 55 **ALBERT KOMMER**  
**Beispiele für internationale Verbände und Projekte**
- 57 **JOACHIM DIKAU**  
**Landesgruppe Berlin und Brandenburg: Praxisbezogene Aktivitäten unter schwierigen Bedingungen**
- 59 **MARTIN BEYERSDORF**  
**Forum Bildung: Lernen – ein Leben lang**

- 64 JORG FOITZIK  
„Ex Libris – Wissen schaffen“
- 67 ELKE MATHES / CHRISTINE SCHUMANN  
Qualität konkret: DIE entwickelt integratives Qualifizierungskonzept zur Personalentwicklung
- 70 DANIEL MEYNEN  
Seniorenhochschulen als Institutionen des interkulturellen Diskurses unter den Europäern
- 77 PRESSEMITTEILUNG NR. 163/2001 VOM 23.10.2001  
Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ eingesetzt

---

### BUCHBESPRECHUNGEN

---

- 79 GERNOT GRAEBNER  
Der Dozent als Coach
- 79 GERNOT GRAEBNER  
Erfolgreich durch interne Kommunikation
- 80 GERNOT GRAEBNER  
eBusiness

---

### 81 LITERATUR

---



---

### KURZNACHRICHTEN

---

- 84 Neues aus dem DIE: „Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – politischer Handlungsbedarf“
- 85 Düsseldorf und Mainz: Studienkontenmodell soll Anreiz für ein zügiges Studium schaffen
- 86 Technische Universität Dresden: Internationaler Magister-Studiengang Kultur & Management Dresden/Görlitz
- 87 FH des Mittelstandes in Lippe: Innovative Kooperation fördert die Qualitäts- und Ausbildungsoffensive in der Lippischen Tourismuswirtschaft
- 88 Ruhr-Universität Bochum: Neues weiterbildendes Studium „Mediation und Konfliktberatung in Organisationen“
- 88 Ruhr-Universität Bochum: Master of Organizational Management
- 89 Katholische FH Nordrhein-Westfalen: Aufbaustudium Suchthilfe
- 89 Universitäten Bielefeld und Paderborn: Europäische Senioren-Universität geplant
- 89 INUA e.G. und Universität Altdorf: Internationale Weiterbildungsuniversität in Altdorf geplant
- 89 Hochschulen für Gesundheit: Multimedialer Kooperationsverbund
- 91 ZEW Universität Hannover: Neue Angebote – Non-Profit-Management und Schlüsselqualifikationen für KMU

---

**92 TERMINE**

---

---

**94 INTERNET**

---

---

**DOKUMENTATION**

---

- 96 **Die zwölf Empfehlungen des Forums Bildung im Überblick**
- 101 **Sachstands- und Problebericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“**
- 106 **Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung – Hochschule und Weiterbildung:  
Conference on "Lifelong learning for equity and social cohesion – a new challenge to higher education"**

# Marketingansätze in der wissenschaftlichen Weiterbildung<sup>1</sup>

GERNOT GRAEBNER

Hochschulen stehen vor einer besonderen Situation: Sie müssen sich auf dem Weiterbildungsmarkt positionieren; die Hochschulen, deren gesetzliche Teilaufgabe die Weiterbildung ist, folgen jedoch im wesentlichen (noch) nicht Marktprinzipien. Demgemäß stößt das Weiterbildungsmanagement auf ein mehr oder weniger ausgeprägtes Verständnis seinen Belangen gegenüber. Das Positive an dieser Situation: Weiterbildung ist eine ständige Herausforderung, mit Unzulänglichkeiten kreativ umzugehen und meist pragmatisch die Marketinglösungen zu finden, die erfolgreich vor dem Hintergrund der jeweiligen Hochschul-„Philosophie“ sind. Marketing an Hochschulen ist, so kann man in Anwendung einer politischen Strategie sagen, die Kunst des Möglichen. Aber was ist heute möglich und erfolgreich, welche Strategien werden „gefahren“?

Marketing wissenschaftlicher Weiterbildung umfasst die Beziehungen zwischen der Hochschule und ihren Kunden. Dabei ist zu sehen, dass es „die“ Hochschule genauso wenig gibt wie „die“ Kunden. Die Hochschule besteht auf dem Feld der Weiterbildung aus unterschiedlichen Akteuren. Je nach Hochschulstruktur können Akteure zentrale Einrichtungen – in unterschiedlichen Rechtsformen – oder Fachbereiche sein, die entweder in Eigenregie oder in struktureller Kopplung agieren. Verkoppelt sind diese Akteure innerhalb der Hochschule mit „im Auftrage“-Einrichtungen wie z.B. Vereinen, GmbHs etc. Der Grad der Verkopplung hat direkte Auswirkungen z.B. auf die Selbstständigkeit der Umsetzung von Marketingstrategien: Manche Akteure sind so nah an die allgemeinen Hochschulstrukturen angebunden, dass sich ein geringer eigener Bewegungsspielraum für das Marketing ergibt, bei anderen ist die Verkopplung so lose, dass kaum noch zu erkennen ist, dass es sich um

eine agierende Einrichtung einer Hochschule handelt. Ähnliches gilt für die Seite der Kunden: Während in dem einen Fall Individuen („Endverbraucher“) Adressaten des Marketing sind, richten sich die Marketingziele im anderen Fall auf Institutionen (Verbände, Unternehmen, Kommunen) oder auf Kontexte (z.B. Politikentscheider und Politikgestalter). Nicht zu vergessen ist, dass die Hochschule selbst in vielen Fällen ein „interner Kunde“ wissenschaftlicher Weiterbildung ist. So differenziert dementsprechend die Marketingansätze sind, so unterschiedlich sind auch die Erfolgskriterien für deren Beurteilung.

Welche Klaviaturen werden von den Hochschulen bevorzugt? Ich unterscheide hier drei Gruppen.

Zum einen können Marketingansätze ausgemacht werden, die auf öffentliche und vor allem wohl in Zukunft auf private Förderpolitiken (z.B. public-private sponsoring) setzen. Den zweiten Ansatz nenne ich den rechtlichen Ansatz, der auf die mit den Angeboten verbundenen rechtlichen Versprechungen hinzielt. Der dritte Ansatz bezieht sich auf den „Guten Namen“, der im wesentlichen auf das Markenzeichen „Hochschule“ setzt.

## *Ansatz Förderpolitik*

Eine traditionelle Strategie von Hochschulen, ihre Programme vor allem in der Forschung, aber auch im Bereich innovativer Lehre (Modellversuche) zu realisieren, besteht in der Nutzung von Förderpolitiken. Diese Strategie hat den Vorteil, in Einklang mit den aus der Forschung stammenden kommunikativen Regeln und Gewohnheiten zu stehen. Wie Drittmittel eingeworben werden, wissen die Hochschulen und üben diese Klaviatur seit langem in dem Maße, in dem ihre finanzielle Grundausstattung prekär wird. Auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Finanzierung zumindest von Pilotpro-

<sup>1</sup> Überarbeiteter Vortrag auf der Fachtagung „Marketing für die Hochschul-Weiterbildung“, veranstaltet von der Freien Universität Berlin, Referat Weiterbildung und des AUE, Landesgruppe Berlin-Brandenburg

grammen gleichfalls eine jahrzehntelange Übung (der AUE (<http://www.aue.uni-hamburg.de/aue.html>) z.B. verdankt der entsprechenden Förderpolitik in den 70er Jahren einen gelungenen Start in die institutionelle Landschaft der Weiterbildung). Das Mittel, über geförderte Maßnahmen Drittmittel für Weiterbildung zu beschaffen, hat unzweifelhaft zahlreiche Vorteile:

- Erstens hat das Einwerben von Drittmitteln hochschulintern einen außerordentlich guten Klang,
- zweitens lassen sich Einnahmen aus dieser Art von Drittmitteln in der Statistik der Hochschule nachweisen und führen daher zu Reputationsgewinnen,
- drittens lassen sich mit Drittmitteln hervorragend in Pilotphasen die erforderlichen Planungen und Vorbereitungen für hochwertige Produkte (Bedarfsermittlungen, Programmplanung, mikrodidaktische Planungen, erste Publikationen im wissenschaftlichen Bereich, Knüpfen von Beziehungen im Netzwerk der im jeweiligen Feld agierenden Akteure etc.) vorantreiben,
- viertens – und dies scheint mit das wichtigste Argument zu sein – verschafft die Förderpolitik in der Regel dem Weiterbildungsangebot ein „Monopol auf Zeit“, indem die Konkurrenz (unter den Hochschulen) auf dem Markt dieses in der Regel innovativen Angebotes zumindest für die Dauer des Modellversuchs erheblich reduziert wird.

Der förderpolitische Ansatz ist neben den genannten Vorzügen auch deshalb von besonderem Interesse, weil er der wissenschaftlichen Weiterbildung die Möglichkeit zur „Investition“ gibt, die ihr sonst vielfach verwehrt bleibt. Hochschulen haben in der Regel keinen eigenen „Topf“ für nennenswerte Investitionen auf dem Gebiet der Weiterbildung, die sich immer sogleich die oft unbeantwortbare Frage stellt, was die öffentliche Körperschaft Hochschule macht, wenn eine Investition in einem Weiterbildungsprogramm scheitert, weil sich dieses Programm dann doch nicht auf dem Markt der Weiterbildung durchsetzen lässt. Förderpolitik hat zweifellos auch eine Reihe von Nachteilen. Das Monopol auf Zeit wird u.U. teuer erkaufte: bereits die Beantragung kann trotz intensiver Vorbereitung (europäische, nationale,

länderspezifische Programme) sehr langwierig sein, sodass der Bedarf auf dem Markt der Weiterbildung in der Zwischenzeit der Planung „davonläuft“. Der ggf. erforderliche Aufbau von institutionellen Beziehungen innerhalb der Hochschule (Fachbereiche, Verwaltung), außerhalb der Hochschule (Verbände, Administrationen, Wirtschaft) und ggf. mit international agierenden Partnern ist fragil und zeitaufwändig. Wenn die eingeworbenen Mittel eingetroffen sind, stellen sich häufig Ressourcenfragen (Räume bis Personal), die sich als schwer lösbar erweisen können, gerade dann, wenn ein Modellversuch aus der Sicht der Mitarbeiter/innen auf Grund kurzer Laufzeiten „sine spe“ gesehen wird und sich ggf. für die Sache selbst entsprechende Konsequenzen (Motivationsprobleme, Abwanderung bei besserer Stellensituation etc.) zeigen. Diese Nachteile lassen sich wiederum mindern, wenn ein förderpolitisches Management greift, welches die Möglichkeiten der Kombination von Instrumenten und der Komposition von Folge- und Nachfolgeprojekten ausschöpft.

Der förderpolitische Ansatz ist ein wesentlicher Ansatz, der eine große Chance hat, im Einklang mit der „Corporate Identity“ der Hochschule zu stehen. Eine Einrichtung, die dieses Instrument in besonderem Maße seit vielen Jahren nutzt, ist m.E. das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Ulm (<http://www.uni-ulm.de/uni/fak/zawiw/>), welches es versteht, über Förderpolitik die Kontinuität seiner Arbeit zu sichern und zu erweitern. So sind um eines der zentralen Projekte, das „Learning in Later Life“ (Lill) zahlreiche zusätzliche Projektanken entstanden. Eine ähnliche Politik verfolgt u.a. auch die Hochschule Mittweida (FH), die in ihrem Weiterbildungszentrum den förderpolitischen Ansatz über Forschungsprojekte realisiert (<http://www.htwm.de/wbildung/>).

#### *Ansatz Recht*

Der Rechts-Ansatz des Marketing wissenschaftlicher Weiterbildung steht gleichfalls in den Traditionen der Hochschule, indem er auf erlassene Satzungen setzt. Dies bedeutet, dass Hochschulen häufig analog dem Vorbild insbesondere der Diplomstudiengänge Studien- und Prüfungsordnungen (in Nordrhein-Westfalen umständlich z.B. „Ordnungen zur Feststellung des Erfolgs“ genannt) auf die Exklusivität des Angebotes setzen. Mit diesem Weg signalisiert die Hochschule: Nur bei uns (ggf. anderen Hochschulen,

keinesfalls aber bei anderen Weiterbildungseinrichtungen) erhalten Teilnehmende das mit dem Programm verbundene Zertifikat (Diplom Master, Bachelor, Titel etc.)! Das weitere Versprechen: Da das Programm auf Regelungen beruht, die zumindest hochschulintern (ggf. auch durch die zuständige Landesadministration) „erlassen“ sind, hält sie den in Hochschulen üblichen rechtlichen und inhaltlichen Verfahren Stand. Adressaten können also wissen, dass die Korporation „Hochschule“ das von ihnen gewählte Programm in allen seinen akademischen Standards überprüft hat und gutheißt. Dieses wiederum ist ein „Alleinstellungsmerkmal“, welches gerade wegen der Außensicht der Adressaten verlangt, dass hohe Qualitätsstandards in Sache und Didaktik angelegt werden. Wer aus dem Grunde der Qualität mit seinem Anliegen „zur Universität“ bzw. „zur Fachhochschule“ geht, hat die konkrete Annahme, dass sein Anliegen hier und nur hier zu realisieren ist. Den Beweis für diese Annahme finden die Kunden in der Studienordnung, welche die akademisch aufbereiteten Inhalte mit akademischen Methoden vorhalten und in den darauf bezogenen Prüfungsordnungen, welche die von diesen Kunden gewünschte Exklusivität garantiert. Denn nach den Mühen, denen sich Teilnehmende dieser so verfassten weiterbildenden Studien(-gänge) erfolgreich unterzogen, erwarten sie eine entsprechend formale Anerkennung des erworbenen Abschlusses in ihrem gesellschaftlichen Umfeld. Sie erwarten z.B., dass ihr Arbeitgeber die damit erworbene Qualifikation für Karriere und Salär berücksichtigt, dass dies im privaten Bereich Prestige einbringt und sie erwarten (nicht zuletzt), dass die veranstaltenden Hochschulen den Abschluss selbst anerkennen, indem z.B. – je nach Voraussetzung und Interessenlage – die Teilnahme an bisher aus formalen Gründen verschlossenen Studiengängen (z.B. wenn der formale Hochschulzugang nicht vorhanden ist) oder die Zulassung zu Promotionsmöglichkeiten (z.B. beobachtbar bei Absolventen/innen von Fachhochschulen) ermöglicht wird.

Der Vorteil dieses Ansatzes liegt zweifellos in der Konkordanz mit dem üblichen „Denken in Studiengängen“. Satzungen und Exklusivität sichern den öffentlichen Hochschulen über diesen Weg einen hervorragenden Platz im Markt der Weiterbildung, da es sich um eine Nische handelt, die ausschließlich sie besetzen können. Andere Anbieter können hiermit kaum konkurrieren, da die staatliche Anerkennung für viele Interessenten einen hohen Wert darstellt. Dieser Wert muss allerdings durch die Hochschulen

in einem aktiven Beobachtungsprozess ihrer Umwelt gesichert werden, sonst erhält die Exklusivität u.U. ein schnelles „Verfallsdatum“. Der Nachteil dieses Ansatzes liegt daher in einer recht geringen Elastizität gegenüber sich verändernden Anforderungen im Weiterbildungsmarkt (warum, wann und in welchem Zeithorizont ändern Hochschulen schon ihre Ordnungen?). Dennoch: Der rechtliche Ansatz ist zumindest für den Teilbereich wissenschaftlicher Weiterbildung von erheblicher Wichtigkeit, indem es

- erstens um die Öffnung für Berufstätige geht, die nicht über übliche Zugangsvoraussetzungen verfügen und
- zweitens um Aufbau- und Erweiterungsqualifikationen für Hochschulabsolventen geht.

Künftig wird dieser Bereich vermutlich in dem Maße einen Bedeutungszuwachs erhalten, als Hochschulen ihre Angebote modularisieren, neue Grade definieren und stärker auf Internationalisierung setzen. Ein aktuelles Beispiel findet sich in dieser Hinsicht derzeit an der Universität Oldenburg. Die Zentrale Einrichtung Fernstudienzentrum in Verbindung mit dem Fachbereich Pädagogik bietet dort einen gemeinsamen Studiengang (!) mit dem University of Maryland University College (UMUC) mit dem Abschluss des Master of Distance Education an. Dieses Modell ist nicht nur interessant, weil die Universität Oldenburg neue Studieninhalte in einem internationalen Kooperationsverbund anbieten kann, sondern auf diese Weise exklusiv zu einem international anerkannten Abschluss führt.

<http://zefnotes.uni-oldenburg.de/ASF/ASF.nsf>

#### *Ansatz „Guter Name“*

Der dritte Marketingansatz setzt auf den „guten Namen“ als Markenzeichen Hochschule; er sucht die Kunden unmittelbar auf. Insofern reiht er sich ein in die traditionelle Struktur der Weiterbildungslandschaft, in der die einzelnen Anbieter jeweils „ihre“ Kundschaft finden und dabei langfristige Bindungen aufbauen. Auch die Hochschulen haben z.B. seit den „volkstümlichen Kursen“ Ende des 19. Jahrhundert ihre Tradition in dieser Hinsicht. Der Erfolg der Angebote ergibt sich wesentlich aus der Reputation und dem Auftreten der Lehrenden der Hochschule in den entsprechenden Veranstaltungen. Darüber hinaus ist es aber das Profil der jeweiligen Hochschule, die

sich bei ihren Adressaten (Bevölkerung, Unternehmen, regionalen, internationalen Akteuren) einen „Namen“ gemacht hat und ein spezifisches Profil erworben hat. Entscheidend ist es bei diesem Ansatz, dass die wissenschaftliche Weiterbildung den Gesetzen von Angebot und Nachfrage, also den Marktgesetzen genügt und auf das Geld ihrer Kunden angewiesen ist, um die Kosten der Programme zu refinanzieren und ggf. Mittel für weitere Investitionen zu erwirtschaften. Der Vorteil dieses Ansatzes liegt darin, dass im Prinzip alles das, was Nachfrage findet, von den Hochschulen angeboten werden kann. D.h., dass auch die Planungen von Produkten, z.B. mit Hilfe von Portfolio-Bewertungen, kurzfristig, markt- und bedarfsgerecht platziert werden können. Marktbeobachtung und Planungsschleifen von der Bedarfsermittlung bis zur Evaluation sind nicht nur möglich, sondern für den langfristigen Erfolg unabdingbar. Dieser Ansatz ist in der Lage, Nachfragen nach Weiterbildung zeitlich nah und orientiert an den individuellen Wünschen der Kunden zu bedienen. Als Kunde können in diesem Sinne sowohl einzelne Personen als auch beispielsweise Unternehmen oder Einrichtungen der öffentlichen Hand gelten. Viel stärker als bei den vorher genannten ist die Hochschule gezwungen, das Kunden-Marketing als „Beziehungsmarkt“ zu begreifen. Der Vorteil dieses Ansatzes liegt zweifellos in der Unmittelbarkeit des Auftretens auf dem Weiterbildungsmarkt. Dies bedeutet auch, dass die Personen, die das operative Management dieser Angebote übernehmen, eine hohe Verantwortung für das Gelingen des Programms haben. Dieser Ansatz beruht auf wirtschaftlichem Handeln, im Hintergrund steht konsequenterweise ein privatrechtlich strukturiertes Unternehmen. Die Leistungen der Dozenten orientieren sich zwangsläufig nachfrageorientiert an den Bedürfnissen der individuellen und institutionellen Kunden. Das Aktionsfeld dieser Einrichtungen geht im Grunde von einer Hochschule aus, findet seinen Wirkungskreis aber weit darüber hinaus im nationalen und internationalen Bereich, nicht nur mit Wissenschaftlern kooperierend, sondern in der Regel mit exzellenten Praktikern. Die Qualität ergibt sich nicht aus den Verfahren der Hochschule, sondern aus den Qualitätsstandards der Adressaten und Teilnehmenden. Probleme sind darin zu sehen, dass vielfach die Kommunikationsregeln und die in der Hochschule üblichen Verfahren der Steuerung nicht „passen“ und insofern die Gefahr besteht, dass sich aus ökonomischen Gründen eine Schere zwischen der Struktur des Weiterbildungsangebots und dem Profil der Hochschule ergibt: Denn

wenn die Hochschule ihren „guten Namen“ einsetzt, will sie auch bestimmen, was in die Flasche kommt, die (von „Dritten“) verkauft wird.

Eine jüngeres Beispiel für diesen Ansatz ist die Akademie der Ruhr-Universität GmbH. Sie wurde vor einigen Jahren, wie sie selbst darstellt, „von Professoren und Mitgliedern der Führungsetage der Ruhr-Universität Bochum als gemeinnütziger Verein mit dem Ziel der Weiterentwicklung zum gemeinnützigen Unternehmen gegründet“. Auf ihrer Homepage betont sie, dass sie „rechtlich selbstständig und weder an das Hochschulrahmengesetz noch an das Universitätsgesetz NRW gebunden sei. Die Nähe zur Universität sichert hohe wissenschaftliche Qualitätsstandards.“

(<http://www.amib.ruhr-uni-bochum.de/akademie/>)

Auch innerhalb der Hochschule haben marktwirtschaftliche Ansätze gute Chancen, wie die zahlreichen Beispiele von Angeboten für ältere Erwachsene zeigen.

Die Struktur der genannten Ansätze lässt sich folgendermaßen darstellen (Abb. 1, nächste Seite):

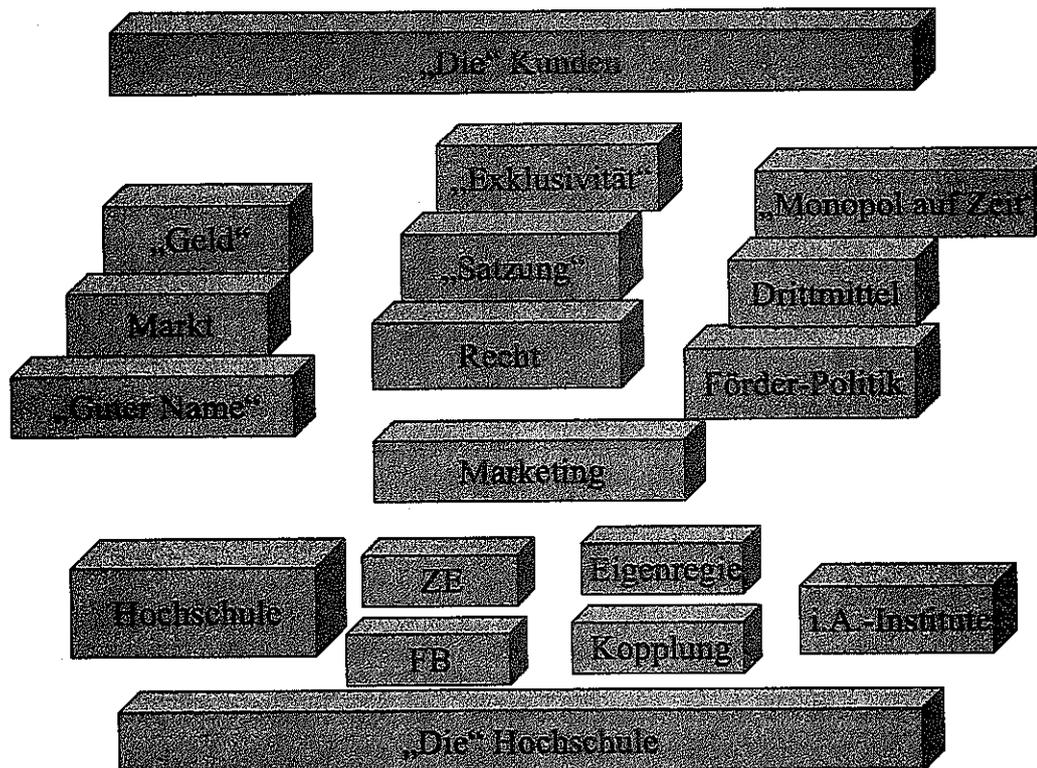


Abb.1: Marketingansätze wissenschaftlicher Weiterbildung

In der Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung werden die genannten Ansätze teilweise einander ausschließend, teilweise aber auch komplementär realisiert. Hochschulen bedienen sich u.U. dabei nicht nur einer, sondern mehrerer Einrichtungen, die ihre Schwerpunkte dann mehr auf den einen oder den anderen Marketingansatz legen. Das Kriterium für die Auswahl dürfte in den Überzeugungen der handelnden Personen liegen, aber auch darin, dass Hochschulen nicht wie ein Unternehmen durchorganisiert sind und sich dementsprechend mehrere Optionen eröffnen und teilweise auch Widersprüchliches tolerieren. In anderen Hochschulen (und dies ist wohl die Regel) wird versucht, die verschiedenen Ansätze nebeneinander zu organisieren. Sie orientieren sich dabei an den unterschiedlichen Interessenlagen innerhalb der Hochschule und an den eigenen, teilweise unterschiedlichen Erfolgsmaßstäben. Insoweit suchen Hochschulen den Weg, der ihren spezifischen Zwecken dienlich ist, zu optimieren. Dies kann in dem einen Fall die Nutzung der Förderpolitik sein, weil z.B. Innovationen auf anderem Wege nicht zu erreichen sind. In einem anderen Fall kann der Rechts-Ansatz besonders vorteilhaft sein, weil beabsichtigt ist, Weiterbildung in das Zertifizierungssystem und das Studiengangssystem zu integrieren.

Der dritte Ansatz ist dann sinnvoll, wenn es um möglichst direkte, unmittelbar zu vermarktende Transferleistungen geht.

#### *Kooperation und Synergie*

Die genannten Ansätze sollten also miteinander verbunden werden und dies nicht nur unter den Akteuren innerhalb einer Hochschule. Im Marketing wissenschaftlicher Weiterbildung interessant sind daher auch Ansätze, die Synergien nutzen und über eine einzelne Hochschule hinaus Marketingstrategien entwickeln. Diese Ansätze sind relativ neu. Als Unterfälle dieser kooperativen Ansätze können Verbünde oder zwei- und mehrseitige Partnerschaften unterschieden werden. Als Verbund, der die Produkte seiner Mitglieder seit fast einem Jahrzehnt in einem abgestimmten Marketingkonzept präsentiert, ist z.B. die AG-F innerhalb des AUE zu bezeichnen. Sie nimmt vor allem die Aufgabe wahr, Kundenbeziehungen für ihre Mitglieder zu pflegen. Als Kunden in diesem Sinne werden vor allem die nationalen und internationalen Administrationen und Verbände gesehen, die auf das Fernstudium Einfluss nehmen, aber auch die Hochschulen selbst, denen auf diese Weise die Leistungen der Stellen, welche Fernstudien tragen, deutlich werden. Außerdem stiftet die AG-F auf diese Weise einen kommunikativen Zusammen-

hang, der von außen in seinen Konturen positiv wahrgenommen wird. Daher ist er geeignet, der Arbeit der einzelnen Mitglieder Anerkennung zu verschaffen. Die Teilnehmenden von Fernstudienangeboten selbst stehen nicht im Mittelpunkt der Aktivitäten der AG-F (<http://www.ag-fernstudium.de/>). Ähnliches gilt auch für die Bundesarbeitsgemeinschaft „Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere Erwachsenen“ (BAG WiWA) im AUE. Interessenten an den Veranstaltungen selbst stehen jedoch im Mittelpunkt des zweiten Beispiels kooperativen Marketings. Das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e.V. bietet auf privatrechtlicher Basis seit einigen Jahren ein Fernstudium „Congress- und Tagungsmanagement“ an. Nachdem sich das Angebot auf dem Markt bewährt hat, wurden Synergieeffekte mit anderen, in diesem Bereich agierenden Institutionen gesucht. So wurde eine Partnerschaft mit der Industrie- und Handelskammer Potsdam ermöglicht, nach der es Absolventen des Fernstudiums möglich ist, durch Zusatzangebote bei der IHK den Abschluss des „Fachwirt für das Messe, Tagungs- und Kongresswesen“ zu erwerben. Neuere Planungen der Kooperation führten zum von der privaten Fachhochschule des Mittelstandes jetzt angebotenen Weiterbildenden Studium „Tourismus- und Tagungswirtschaft“ (hier <http://www.zww.uni-bielefeld.de/> sowie <http://www.fhm-bielefeld.de/>). Eine weitere enge Partnerschaft ergibt sich durch eine Mitgliedschaft in der Deutschen Gesellschaft für das Seminar- und Tagungswesen (DeGefeST), durch die Praxisnähe hergestellt wird und ein Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis organisierbar wird. Es ist zu vermuten, dass sich künftig kooperative Ansätze des Marketings wissenschaftlicher Weiterbildung weiter ausdifferenzieren und zunehmen werden. Eine derartige Kooperation mag vor allem auch dazu führen, dass Hochschulen auf dem Gebiet der Weiterbildung die neuen Formen des E-Commerce einführen und nutzen können.

Unterhalb der genannten Ansätze liegen die Marketingstrategien auf der operativen Ebene, wie sie z.B. vom Leiter des Weiterbildenden Studiums Technischer Vertrieb der FU Berlin entwickelt wurden.<sup>2</sup> Hierzu gehört es u.a. den relevanten Markt einzugrenzen, die Marktsegmentierung zu definieren,

Segmentierungskriterien (allgemeine Merkmale, kaufspezifische Merkmale) zu erfassen und ein genaueres Bild der Kunden zu ermitteln. Nach einer derartigen Klärung der Voraussetzungen geht es darum, im einzelnen die Marktpositionen zu reflektieren, Marketingziele festzulegen und das Marketingmix (Bestimmung des Schlüsselements, und des Budgets) bis hin zum Controlling festzulegen. Das Controlling umfasst alle Elemente des Marketingmix, nämlich das Produkt und das Programm, die Ziele selbst, die Distribution und ihre Wege, die Kommunikation und nicht zuletzt die Bestimmung des Preises (Preisniveau, Allgemeingültigkeit, Grad der Festlegung und Aufgliederung, Einheitlichkeit, Marktstufe). Die Preispolitik kann kostenorientiert, nachfrageorientiert oder konkurrenzorientiert gestaltet werden. Von diesen Entscheidungen hängen die vertraglichen Regelung ab, die mit den Kunden gesucht werden, vor allem aber die Gestaltung der Kommunikationspolitik (Ziele, Budgets, Kanäle, Maßnahmen, Wirkungen).

Marketingansätze und Marketinginstrumente sind zusammengenommen Teil eines Marketingkonzeptes einer Hochschule, welche im Verständnis einer modernen Hochschule von den Fachbereichen und Einrichtungen getragen, von den Hochschulleitungen jedoch gesteuert werden sollte. Marketing wissenschaftlicher Weiterbildung, so kann gefolgert werden, wird somit zu einem systematischen Teil der Qualität zukunftsorientierter Hochschulen.

Wesentliche Vorzüge und Probleme der Ansätze zusammengefasst zeigt Abb. 2 auf der folgenden Seite:

<sup>2</sup> Die Überlegungen, die im nachfolgenden Absatz zusammengefasst sind, wurden von Prof. Dr. Michael Kleinaltenkamp auf der Fachtagung „Marketing für die Hochschul-Weiterbildung“ vom 31.03.2001 vorgetragen.

Marketingansätze wissenschaftlicher Weiterbildung			
Ansatz	Förderpolitik	Recht	„Guter Name“
Vorzüge	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hohe Innovationsanteile;</li> <li>- Sicherung der Startfinanzierung;</li> <li>- gute Entwicklungsmöglichkeiten von Programmen, Materialien, Methoden;</li> <li>- hohe Aufmerksamkeit in Wissenschaft und Praxis;</li> <li>- starkes Interesse bei Teilnehmenden;</li> <li>- gute Möglichkeiten, Teilnehmer in Partizipationsprozesse einzubinden;</li> <li>- offene Strukturen;</li> <li>- Praxisorientierung bei Wahrung hoher wissenschaftlichen Standards;</li> <li>- hoher Grad an Forschungsbezug.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einklang mit den üblichen Verfahren und Entscheidungsprozessen der Hochschule;</li> <li>- gute Abstimmungsmöglichkeit mit der Studienstruktur des grundständigen Studiums;</li> <li>- Modularisierungsmöglichkeiten;</li> <li>- gute Chancen für interdisziplinäre Zusammenarbeit;</li> <li>- langfristige Festlegung der Hochschule;</li> <li>- entspricht dem Kundeninteresse an formalen Qualifikationen;</li> <li>- hoher wissenschaftlicher Standard;</li> <li>- Aufnahme in die Leistungsstatistik der Hochschule.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unmittelbare Marktnähe; direkte Kundenorientierung;</li> <li>- kurzfristiges Einwirken auf Marktgeschehen;</li> <li>- unabhängige Verwendung von Mitteln;</li> <li>- gute, direkte Servicemöglichkeiten für individuelle Akteure in der Hochschule;</li> <li>- verfahrensmäßig unproblematische Erweiterung der Aktionsfelder über Hochschule hinaus;</li> <li>- unproblematische, effektive Gestaltung von Kooperationsbeziehungen insbesondere zu Unternehmen;</li> <li>- Garantie hoher didaktischer Standards.</li> </ul>
Probleme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zeitliche Begrenzung der Förderung;</li> <li>- hoher Aufwand (hohe Risiken bei der Akquise von Fördermitteln);</li> <li>- Bewährung auf dem Markt erst nach Ablauf der Förderphase;</li> <li>- Unsicherheit hinsichtlich der Übernahme von Modellversuchen durch die Hochschule.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Langwierige, komplizierte Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse;</li> <li>- Sichtweise eher angebotsorientiert, weniger nachfrageorientiert;</li> <li>- geringe Markt elastizität;</li> <li>- Unsicherheit, Zertifizierungswünsche der Teilnehmenden verlässlich zu sichern.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gefahr, „Bindung“ zur Hochschule zu verlieren;</li> <li>- geringe institutionelle Steuerungsmöglichkeiten durch die Hochschule;</li> <li>- Durchführung ausschließlich von markt gängigen Programmen;</li> <li>- Vernachlässigung der Aufgabe, gesellschaftlich wichtige, jedoch nicht kostendeckende Programme zu realisieren.</li> </ul>

Abb. 2: Marketingansätze wissenschaftlicher Weiterbildung

# Zwischen wissenschaftlicher Verantwortung und spirituellem Selbstexperiment

ANDRE A. GERTH

Zur Problematik der erlebnisorientierten Weiterbildung im Bereich Religionswissenschaft

## 1. Die spezifische Problematik von Weiterbildung im Bereich Religionswissenschaft

Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen steht eine spezifische Problematik von Bildungsangeboten, in denen religionswissenschaftliche Erkenntnisse über Religion und Religionen vermittelt werden und mit denen deshalb der Anspruch einhergeht, Wissenschaft zu transportieren. Gegenstand der folgenden Überlegungen sind demnach nicht die Problemfelder all jener Bildungsangebote, die trotz ihres Bezugs zu Religion und Religionen dennoch nicht als religionswissenschaftliche Weiterbildung im eigentlichen Sinn verstanden werden können.<sup>3</sup>

Weiterbildungsangebote im Bereich Religionswissenschaft können ein spezifisches Problem hervorrufen. Es besteht in der Spannung zwischen der wissenschaftlichen Orientierung einerseits und der Orientierung der Bildungsinhalte und -methoden an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen andererseits. Am Beispiel der Münchner Volkshochschule, deren

Religionsprogramm in quantitativer wie auch qualitativer Hinsicht in Europa einmalig ist, lässt sich dieses Problem exemplarisch verdeutlichen. Aufgrund der „Regeln für die weltanschaulich relevante Bildungsarbeit der Münchner Volkshochschule GmbH“<sup>4</sup> besteht für ihre Bildungsarbeit eine normative Verpflichtung auf Wissenschaftlichkeit als Ausgangspunkt in der Behandlung religiöser Fragestellungen und somit auch der Anspruch, in diesem Fachbereich religionswissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse zu transportieren. Diese wissenschaftliche Orientierung scheint hingegen unterminiert zu werden, indem das Bildungsangebot unter Anwendung erlebnisorientierter Methoden gleichzeitig auch dem seitens der Teilnehmerschaft bestehenden Bedürfnis nach unmittelbaren Erfahrungen mit Religionen gerecht zu werden versucht.

Im folgenden wird dieses Spannungsfeld anhand seiner Pole näher beschrieben und problematisiert. Abschließend wird dargelegt, unter welchen Bedingungen sich die am religiösen Erlebnisbedürfnis der TeilnehmerInnen orientierten Bildungsmethoden mit dem Bildungsauftrag und Bildungsanspruch der MVHS vereinbar sind. Darüber hinaus wird deutlich, dass diese Methoden nicht nur verantwortbar, sondern auch angemessen sind.

<sup>3</sup> Nicht religionswissenschaftlich sind Weiterbildungsangebote, in denen Religion und Religionen vom normativen Standpunkt eines religiösen Bekenntnisses erschlossen und gedeutet werden, und Angebote, in denen der Bezug zu Religion und Religionen vorhanden ist, aber überhaupt nicht eigens expliziert und einer kritischen Reflexion zugeführt wird. Solche Angebote sind vor allem im Bereich der Persönlichkeitsbildung, Gesundheitsbildung und Lebenshilfe im weitesten Sinn zu finden. In ihnen stellt das Religiöse, Esoterische, Mystische, Parapsychologische oder Spirituelle ein Deutungsmuster mit Orientierungsanspruch dar, auf das sich eingelassen wird, selbst jedoch unhinterfragt bleibt. Die Problematik solcher Bildungsangebote wird seit den 80er Jahren ausgiebig diskutiert. Vgl. dazu neuerdings Becker/Bienemann 2000, May/Barz 2001.

<sup>4</sup> Vgl. Das Forum: Zeitschrift der Volkshochschule in Bayern 2 (1988) 51-52.

## 2. Existentielle Implikationen des erlebnisorientierten Zugangs zu Religionen

Einen Pol des umrissenen Spannungsfeldes bildet der Gegenstand des Bildungsangebotes und die zu seiner Erschließung gewählten erlebnisorientierten Methoden. Der Gegenstand der Weiterbildung im Bereich Religionswissenschaft ist letztlich der Gegenstand der Religionswissenschaft selbst, nämlich alle konkreten Religionen der Gegenwart und Vergangenheit sowie die Menschen, die diesen Religionen angehören oder noch angehören. Der so bestimmte Gegenstand religionswissenschaftlicher Weiterbildung ist für sich genommen unproblematisch.

Diffizil wird ein religionswissenschaftliches Bildungsangebot angesichts der Feststellung, dass der Gegenstand der Religionswissenschaft sowohl für den Forscher selbst als auch für den Rezipienten „potentiell existenzverändernd“ ist, da es sich beim Gegenstand letztlich um „Existenzdeutungen“ handelt, „die dem Menschen neue Existenzmöglichkeiten erschließen oder auch nur die bisherigen nehmen können“ (Berner 1983, S. 113). Trotz der methodisch geforderten Distanz besteht demnach die Möglichkeit, dass die Beschäftigung mit Religionen existentiell involviert und sich auf die persönliche religiöse Identität auswirkt. Dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Religionen existenzverändernd sein kann, ist angesichts ihres Gegenstandes nicht weiter überraschend, denn Religionen zeichnen sich geradezu dadurch aus, dass sie die Existenz zu verändern suchen. Sie nehmen Einfluss auf Dimensionen der Persönlichkeit, indem sie Räume zur Erfahrung von Transzendenz bieten, die Einhaltung, Befolgung und Ausübung von Vorschriften, Ritualen und spirituellen Praktiken nahelegen und das Wirklichkeits- und Weltverständnis prägen. Das existenzverändernde Potential, das mit einer religionswissenschaftlichen Tätigkeit einhergehen kann, liegt demnach im existenzverändernden Potential der Religionen selbst begründet, das als den Menschen transformierendes Erlösungs-, Befreiungs- oder Heilspotential näher charakterisiert werden kann. Die Religionspsychologie hat sich eingehend mit der Frage beschäftigt, inwiefern Religionen ein solches existenzveränderndes Potential zukommen, bzw. inwiefern es sich auf Menschen auswirken könnte.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Vgl. dazu folgende Forschungsberichte: Gartner (1996), Worthington/Kurusu/McCollough/Sandage (1996), George/Larson/Koenig/McCullough (2000), Ellison/Levin (1998) und Schiller/Levin (1988).

Wenn der Gegenstand der Religionswissenschaft für Forscher und Rezipient potentiell existenzverändernd ist und Weiterbildung im Bereich Religionswissenschaft sich demselben Gegenstand widmet, so muss in Betracht gezogen werden, dass dieses Potential auch im Rahmen von Volkshochschulkursen zur Geltung kommen kann. Besonders scheint dies dann der Fall zu sein, wenn Religionen nicht über die Vermittlung religionswissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern auf eine unmittelbare Weise erschlossen werden, z.B. durch erlebnisorientierte Methoden, die eine sachlich-kritische Distanz aufheben und einen solchen unmittelbaren Zugang zu Religionen gestatten. Aus einer statistischen Analyse geht hervor, dass im Zeitraum von 1992 bis 1999 bei 14,04 % aller vollbelegten Kurse des Religionsprogramms der MVHS erlebnisorientierte Methoden Anwendung fanden. In diesen Kursen wurden die TeilnehmerInnen in Lernsituationen versetzt, in denen sie sich einer religiösen Praxis konkret annähern oder eine solche einüben konnten und so die Möglichkeit hatten, Religionen aus einer Innenperspektive und sozusagen im Selbstexperiment zu erfahren (Gerth 2000, S. 36f., 90). Dass die Anwendung erlebnisorientierter Methoden die Wahrscheinlichkeit einer Aktualisierung des existenzverändernden Potentials von Religionen erhöht, liegt nicht nur an der aufgehobenen Distanz zum Gegenstand, sondern ist auch darin begründet, dass in den Religionen selbst dieses Potential vornehmlich durch konkrete religiöse Praktiken aktualisiert wird (McCullough 1995, Maltby/Lewis/Day 1999).

Die Möglichkeit zur unmittelbaren Erfahrung von Religion und zur Aktualisierung des existenzverändernden Potentials von Religionen im Rahmen von Bildungsveranstaltungen steht allerdings in einer Spannung zum Anspruch, Wissenschaft zu transportieren, sofern Wissenschaftlichkeit auch eine sachlich-kritische Distanz zum Gegenstand erforderlich macht. Mit dieser Spannung ist ein erster Aspekt der spezifischen Problematik von Weiterbildung im Bereich Religionswissenschaft umschrieben.

---

Grundlegende Werke: Pargament (1997) und Koenig (1998), ein Handbuch, in dem die Auswirkung von Religion auf psychisches Wohlergehen historisch, systematisch und aus der Sicht verschiedener Religionen (Christentum, Judentum, Buddhismus, Islam) erörtert und hinsichtlich der klinischen Anwendungsmöglichkeiten diskutiert wird.

### 3. Das Bedürfnis der Teilnehmenden nach einem erlebnisorientierten Zugang

Inwiefern im Rahmen von Bildungsveranstaltungen das existenzverändernde Potential der Religionen aktualisiert wird, ist nicht nur von der angewandten Methode, sondern auch von der Disposition der Teilnehmenden abhängig. Dass die Teilnehmerschaft des Religionsprogramms zu einer solchen Aktualisierung disponiert ist, belegen Ergebnisse eines Teilnehmerforschungsprojekts<sup>6</sup> und der oben erwähnten statistischen Analyse.

Dass von 1992 bis 1999 Kurse weitgehend ausgebaut waren, in denen erlebnisorientierte Methoden zur Anwendung kamen, belegt das Bedürfnis seitens der Teilnehmenden nach Lernsituationen, die eine Möglichkeit eröffnen, sich auf eine weniger kognitive als vielmehr emotionale, soziale oder affektive Weise einer religiösen Lebensgestaltung anzunähern und spirituelle Praktiken kennenzulernen. Als Motiv für die Aufgeschlossenheit gegenüber Methoden, die einen persönlichen und existentiellen Zugang zu Religionen ermöglichen, werden die persönliche Betroffenheit, die Nähe zu einem bestimmten Thema oder persönliche Erlebnisse wie auch das Bedürfnis nach Impulsen für eine persönliche Auseinandersetzung mit religiösen Fragen genannt. Ferner erscheint die religiöse Unabhängigkeit einzelner TeilnehmerInnen, mit der durchaus Sympathien für verschiedene Religionen und Weltanschauungen einhergehen, eine Disposition zu sein, die eine Offenheit für andere oder neue religiöse Erfahrungen ermöglicht und u.U. auch das Bedürfnis weckt, in einem unverbindlichen sozialen Rahmen die eigene Religiosität praktisch zu erproben und zu vollziehen. Die Motivation, dieses Angebot vornehmlich bei der MVHS zu suchen, ist durch ihr Grundkonzept der religiösen Neutralität bedingt, welches es diesen TeilnehmerInnen ermöglicht, sich religiösen Bedürfnissen zu widmen, ohne Verbindlichkeiten gegenüber einer Religionsgemeinschaft eingehen und ohne Vereinnahmung und Manipulation befürchten zu müssen.

Diese Dispositionen und Bedürfnisse lassen den Schluss zu, dass TeilnehmerInnen bei Kursen des

Religionsprogramms der MVHS nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse vermittelt bekommen wollen, sondern dass das methodisch zugänglich gemachte existenzverändernde Potential der Religionen auch gezielt zu aktualisieren versucht wird. Dieses Bedürfnis der TeilnehmerInnen scheint allerdings nicht vorbehaltlos mit dem Bildungsauftrag und dem wissenschaftlichen Anspruch der MVHS vereinbar zu sein, womit ein zweiter Aspekt der spezifischen Problematik von Weiterbildung im Bereich Religionswissenschaft deutlich wird.

### 4. Der Anspruch auf wissenschaftliche Orientierung von Bildungsangeboten

Ein letzter Pol in diesem Spannungsfeld ist der Bildungsauftrag und das Trägerschaftsprofil der MVHS. Aus der in den 80er Jahren geführten Debatte um die Zulässigkeit esoterisch geprägter Bildungsangebote bei der MVHS sind die oben erwähnten „Regeln für die weltanschaulich relevante Bildungsarbeit der Münchner Volkshochschule“ hervorgegangen. Das Kernproblem bestand damals in der Frage, inwiefern der Bildungsauftrag mit esoterischen Inhalten vereinbar ist, bzw. inwiefern Weiterbildung an der MVHS über die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse hinausgehen und als ‚ganzheitliche Bildung‘ auch unmittelbare Zugänge zu sinnstiftenden ‚Heilsangeboten‘ eröffnen soll oder darf. Vor diesem Hintergrund wurde der Bildungsauftrag der MVHS geklärt. Als Grundlage aller pädagogischen Arbeit wird die ‚kritische Rationalität‘ (in Abgrenzung zum ‚Kritischen Rationalismus‘ Karl Poppers und der Engführung auf die Logik der Naturwissenschaft) herausgestellt. Diese beinhaltet die wissenschaftliche Orientierung als Ausgangspunkt in der Behandlung weltanschaulicher und religiöser Fragestellungen, die grundsätzliche Offenheit des Diskurses, die ihrerseits die Kritisierbarkeit von Aussagen und Positionen voraussetzt; ferner weltanschauliche Neutralität, die auch eine grundsätzlich kritisch-distanzierte Haltung zu jenen unvermeidlichen Werturteilen einfordert, die implizit inhaltlichen Programmentscheidungen und somit inhaltlichen Wertsetzungen zugrunde liegen und die weitgehend am Grundwertekonsens der Gesellschaft orientiert sind.

<sup>6</sup> Dieses Projekt wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Christoph Bochinger vom Institut *Religiöse Sozialisation und Erwachsenenbildung* der Universität Bayreuth und in Zusammenarbeit mit dem Fachgebietsleiter für Religion und Gesundheit der MVHS, Dr. Klaus-Josef Notz, durchgeführt. Eine Veröffentlichung zur Untersuchung ist in Vorbereitung.

Angesichts dieses wissenschaftlich orientierten Bildungsanspruchs erscheinen Kurse problematisch zu sein, die durch erlebnisorientierte Methoden Religionen unmittelbar aus ihrer Innenperspektive erfahrbar machen und ein existenzveränderndes Potential von Religionen bei den entsprechend disponierten TeilnehmerInnen zu aktualisieren vermögen. Die Wahrung der kritischen Distanz zum Thema, die eine wissenschaftlich orientierte Reflexion des Gegenstandes zu garantieren vermag, scheint nicht mehr gewährleistet zu sein. Darüber hinaus stehen Kurse, in denen eine religiöse Praxis eingeübt, das existenzverändernde Potential aktualisiert und u.U. ein Glaubensprozess initiiert werden kann, in gewisser Spannung zur weltanschaulich-religiösen Neutralität der MVHS.

##### **5. Bedingungen für eine wissenschaftlich verantwortbare Anwendung erlebnisorientierter Methoden und Begründung ihrer Angemessenheit**

Erlebnisorientierte Methoden zur Erschließung des Gegenstands der Religionswissenschaft sind nicht zwangsläufig unwissenschaftlich. Um des besseren Verständnisses von Religionen willen haben sich in der Religionswissenschaft selbst Methoden etabliert, die eine unmittelbare Innenperspektive der Religionen ermöglichen. Vorreiter war hierbei Wilfred Cantwell Smith, der das dialogische Prinzip bzw. die Personalisierung der Religionsforschung einforderte, wonach Religionen durch die Rückbindung an die hinter ihnen stehenden Personen erforscht werden sollen (Smith 1963, S. 75-105, 239-256).<sup>7</sup> Einen weiteren Anstoß verdankt die Religionswissenschaft der Ethnologie, von der die Methode der teilnehmenden Beobachtung übernommen wurde, mit der religionswissenschaftliche Erkenntnisse durch emphatische Teilnahme am religiösen Leben gewonnen werden (Tworuschka 2001, S. 126f., 133). Unter folgenden Bedingungen sind diese Methoden der Religionswissenschaft, die sich auf das persönliche Erleben von Religion ausrichten, auch im Rahmen der Weiterbildung im Bereich Religionswissenschaft verantwortlich und mit dem Anspruch auf wissenschaftliche Orientierung vereinbar:

(1) Erlebnisorientierte Methoden sind gerechtfertigt, wenn mit ihnen das durch religionswissenschaftliche Daten vermittelte Wissen erweitert und vertieft werden kann. Das Lernziel muss also über die Beherrschung einer religiösen oder spirituellen Praxis hinausgehen.

(2) Die Wiederherstellung der methodischen Distanz und somit die Möglichkeit zur reflexiv-kritischen Aufarbeitung unmittelbarer Erfahrungen muss gewährleistet sein.

(3) Die TeilnehmerInnen müssen über Verlauf, Ziel und mögliche Auswirkungen erlebnisorientierter Methoden informiert sein und zu jeder Zeit die Möglichkeit zum ‚Ausstieg‘ haben.

(4) Die DozentInnen müssen über methodische, kommunikative und situative Kompetenzen verfügen, um die Anwendung der Methode kontrollieren und u.U. auftretende Komplikationen oder Irritationen seitens der Teilnehmenden auffangen zu können.

(5) Der Einsatz erlebnisorientierter Methoden muss angemessen sein, auch wenn er die Attraktivität der Kurse zu steigern vermag. Wenn jedoch durch Einsatz von Erlebnistechnologie nur die Event-Kultur gefördert wird (vgl. Jüchter 1996), leidet der gleichzeitig bestehende Auftrag zur kritischen Reflexion.

Abgesehen von der höheren Effektivität, die eine Verbindung von Lernen und Erleben mit sich bringt, und abgesehen vom religionswissenschaftlichen Erkenntnisgewinn, den solche erlebnisorientierte Methoden bringen, sprechen noch weitere Gründe dafür, dass ihre Anwendung auch angemessen ist:

(1) Da das existenzverändernde Potential für Religionen kennzeichnend ist, muss es in der Weiterbildung im Bereich Religionswissenschaft auch entsprechend berücksichtigt und mit den ihm angemessenen Methoden erschlossen werden. Sich diesem existenzverändernden Potential prinzipiell zu verschließen, ist aus wissenschaftlicher Sicht weder zwingend noch verantwortlich (vgl. dazu Tworuschka 2001, S. 132ff.). Zudem ermöglichen diese Methoden eine umfassendere Auseinandersetzung mit Religion und eine entsprechend fundiertere Urteilsfähigkeit seitens der Teilnehmenden.

(2) Da sie vorhanden sind, müssen die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen nach Erlebnisorientierung auch

<sup>7</sup> Zur positiven Rezeption dieses Prinzips in der Religionswissenschaft vgl. Wahling (1984).

ernst genommen, mit entsprechenden Methoden aufgegriffen und reflektiert werden. Die Motivation kann allerdings nicht ein unhinterfragtes Bedienen von Bedürfnissen aus rein ökonomischen Erwägungen sein. Ebenso kann das Angebot erlebnisorientierter Methoden auch nicht unter Verweis darauf gerechtfertigt werden, dass potentielle TeilnehmerInnen ihr Bedürfnis nach religiösen Erlebnissen in jedem Fall auszuleben suchen, auch wenn die MVHS keine diesem Bedürfnis entsprechenden Veranstaltungen anbietet. Das Bedürfnis nach einer unmittelbaren Erfahrung und Begegnung mit Religionen ist für die MVHS Chance und Verantwortung zugleich. Eine Chance ist es, weil sie aufgrund ihrer religiös-weltanschaulichen Neutralität das geeignete Forum für jene Menschen ist, die unabhängig und unverbindlich nach religiöser Selbsterfahrung und Orientierung suchen. Eine Verantwortung ist es, weil die MVHS ihren Bildungsauftrag nicht erfüllt, wenn sie einfachhin dem Bedürfnis nach unmittelbarer religiöser Erfahrung nachkommt. Sie muss darüber hinaus diesem Phänomen in seiner religionspsychologischen und religionssoziologischen Dimension kritisch-reflexiv auf den Grund gehen, und dies mit jenen Menschen, die ein solches Bedürfnis aufweisen. Ihr Ziel muss also darin bestehen, dieses Bedürfnis nach religiösen Erlebniswelten aufzugreifen, was durch die Anwendung erlebnisorientierter Methoden möglich ist, und dieses Bedürfnis zugleich selbst zum Gegenstand religionswissenschaftlicher Reflexion zu machen. Wenn dieses Ziel gemeinsam mit jenen Menschen verfolgt werden kann, die selbst ein solches Bedürfnis aufweisen, so dass die TeilnehmerInnen dadurch zur Selbstreflexion angehalten werden, dann kann die MVHS diesbezüglich eine Orientierungsmöglichkeit bieten, deren Qualität weit über das rein informative oder rein erlebnisorientierte hinausgeht.

## Literatur

- Becker, Thomas / Bienemann, Georg (Hg.): Zu Risiken und Nebenwirkungen fragen Sie ... Esoterische Angebote in der Bildungsarbeit, Hamm 2000.
- Berner, Ulrich: Gegenstand und Aufgabe der Religionswissenschaft. In: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte 35.2 (1983) 97-116.
- Ellison, Christopher G. / Levin, Jeffrey S.: The religion-health connection: evidence, theory and future directions. In: Health, education and behavior 25.6 (1998) 700-720.
- Gartner, John: Religious commitment, mental health and prosocial behavior: a review of the empirical literature. In: Shafranske, Edward P., e.a. (eds.): Religion and the clinical practice of psychology, Washington 1996, 187-214.
- George, Linda K. / Larson, David B. / Koenig, Harold G. / McCullough, Michael E.: Spirituality and health. What we know, what we need to know. In: Journal of Social and Clinical Psychology 19.1 (2000) 102-116.
- Gerth, André A.: Auswertung des Religionsprogramms der MVHS von 1992 bis 1999, unveröffentlichtes Typoskript mit Tabellen, 95 S., 2000.
- Jüchter, Heinz Theodor: Die Volkshochschule der Zukunft. Zwischen Qualitätsbildung und Erlebniskultur. In: Nellen, Dieter/Strauch, Renate (Hg.): Zukunft Weiterbildung. Perspektiven für die Volkshochschule, Essen 1996, 48-58.
- Koenig, Harold G.: Handbook of religion and mental health, San Diego CA, 1998.
- Malty, John/Lewis, Christopher A./Day, Liza: Religious orientation and psychological well-being: the role of the frequency of personal prayer. In: British journal of health psychology 4.4 (1999) 363-378.
- May, S. / Barz, H. (Hg.), Erwachsenenbildung als Sinnstiftung? Zwischen Bildung, Therapie und Esoterik, Bielefeld 2001.
- McCullough, Michael E.: Prayer and health: conceptual issues, research review and research agenda. In: Journal of psychology and theology 23.1 (1995) 15-29.
- Pargament, Kenneth I.: The psychology of religion and coping: theory, research, practice, New York 1997.
- Schiller, Preston L. / Levin, Jeffrey S.: Is there a religious factor in health care utilization?: a review. In: Social science and medicine 27.12 (1988) 1369-1379.

- Smith, W.C.: Vergleichende Religionswissenschaft:  
Wohin – Warum? In: Eliade / M., Kitagawa, J.  
(Hg.), Grundfragen der Religionswissenschaft  
1963, 75-105, 239-256.
- Tworuschka, U.: Selbstverständnis, Methoden und  
Aufgaben der Religionswissenschaft und ihr Ver-  
hältnis zur Theologie. In: Theologische Literatur-  
zeitung 126 (2001) 124-138.
- Wahling, F. (ed.): The World's Religious Traditions.  
Current Perspectives in Religious Studies (FS f.  
W.C. Smith), Edinburgh 1984.
- Worthington, Everett L. Jr. / Kurusu, Taro A.  
McCollough, Michael E. / Sandage, Steven J.:  
Empirical research on religion and psychothera-  
peutic processes and outcomes: a 10-year review  
and research prospectus. In: Psychological Bulle-  
tin 119.3 (1996) 448-487.

# Berufsbezogene Bildungsdienstleistungen auf Hochschulniveau als Überlebensstrategie für deutsche öffentliche Hochschulen

WOLFGANG F. FINKE

## Inhalt

1	Einleitung	19
2	Entwicklungen am nationalen und internationalen Bildungsdienstleistungsmarkt	20
2.1	Einflussfaktoren und Entwicklungstendenzen	20
2.2	Nachfragesituation an traditionellen Präsenzhochschulen	21
3	Berufsbezogene Bildungsdienstleistungen für Erwachsene	22
3.1	Charakteristiken berufsbezogener Bildungsdienstleistungen	22
3.2	Veränderungen bei der Organisation von Lernprozessen	23
4	Virtuelle Offene Universitäten als Organisationsrahmen	24
4.1	Alternative Organisationskonzepte	24
4.2	Virtuelle Offene Universität als Organisations- und Kooperationsrahmen	25
5	Zusammenfassung	26
	Endnoten/Literatur	27

## 1. Einleitung

Bei der Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen zeichnen sich erhebliche Verschiebungen ab, von denen deutsche öffentliche Hochschulen insb. aufgrund der Charakteristiken der demographischen Entwicklung besonders betroffen sein werden: Der prognostizierten, langfristig deutlich sinkenden Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen für junge Lerner (Hochschul-Erstausbildung) wird voraussichtlich eine starke Steigerung der Nachfrage nach berufsbezogenen/-begleitenden Ausbildungsprogrammen auf Hochschulniveau für berufstätige Erwachsene gegenüberstehen, auf die deutsche öffentliche Hochschulen bisher unzureichend vorbereitet sind.

Parallel zu den angesprochenen Bedarfsverschiebungen in Deutschland entwickelt sich ein globales Bildungsdienstleistungsgeschäft, in dem u.a. nordamerikanische Bildungsanbieter inzwischen am

Markt um führende Positionen ringen: Traditionelle deutsche öffentliche Hochschulen spielen in diesem Geschehen bisher jedoch eine untergeordnete bzw. überhaupt keine Rolle und erscheinen in diesem Geschäftssegment in Teilbereichen bereits abgeschlagen.

Es zeichnet sich somit die Situation ab, dass in den nächsten Jahren einerseits die Auslastung bei den akademischen Standard-Programmen zurückgehen wird. Andererseits wird es parallel dazu auch in Deutschland zu einem Anstieg der Nachfrage nach Programmen für die berufliche Erwachsenenbildung auf Hochschulniveau kommen, auf den die deutschen öffentlichen Hochschulen jedoch unzureichend vorbereitet sind: Im ungünstigsten Falle würde das wachsende Segment der berufsbezogenen Erwachsenenbildung verstärkt durch etablierte ausländische Bildungsdienstleister abgedeckt, und deutsche öffentliche Hochschulen müssten Studiengänge schließen

und ihre Ausbildungskapazitäten zurückfahren. Bei Bildungsangeboten auf internationaler Ebene würden deutsche Hochschulen in diesem Szenario dann ebenfalls keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielen. Ist man bereit, dieser Argumentationskette zu folgen, ergibt sich folglich Handlungsbedarf.

Der vorliegende Beitrag kann aus dem zu diskutierenden breiten Themenfeld mit Themenbereichen wie „Internationaler Bildungsdienstleistungsmarkt“, „Internet-basiertes berufsbezogenes Lernen für Erwachsene“ oder „Lernprozesse in MultiMedia-Lernumgebungen“ nur einzelne Teilaspekte grob skizzieren: Ausgehend von einer kurzen Darstellung der Entwicklungen am nationalen und internationalen Bildungsdienstleistungsmarkt sollen nachfolgend wesentliche Charakteristiken von berufsbezogenen Lernangeboten für Erwachsene vorgestellt werden. Die Skizze einer von öffentlichen Hochschulen getragenen, kommerziell ausgerichteten „Virtuellen Offenen Universität“ – als Kooperationsmodell für die Erschließung wachsender nationaler und internationaler Bildungsdienstleistungssegmente – schließt sich an.

## 2. Entwicklungen am nationalen und internationalen Bildungsdienstleistungsmarkt

### 2.1 Einflussfaktoren und Entwicklungstendenzen

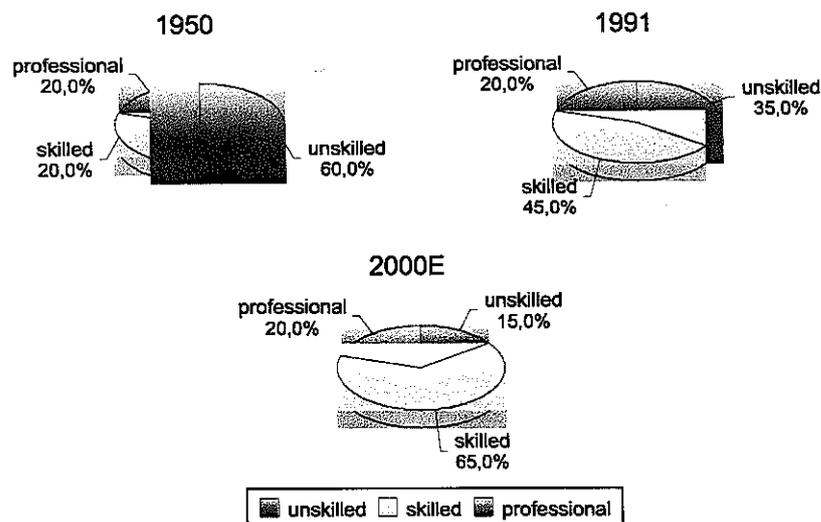
Zuerst soll der Frage nach der Entwicklung des Bildungsdienstleistungsgeschäfts im Bereich der berufsbezogenen Erwachsenenbildung nachgegangen werden. Vorab kann dabei festgestellt werden, dass eine Reihe von Faktoren zu einem starken Wachstum

einzelner Segmente der Bildungsnachfrage führen bzw. zukünftig voraussichtlich führen werden. Wesentliche Ursachen für das Nachfragewachstum können dabei in den folgenden Bereichen vermutet werden:<sup>i, ii</sup>

**Globalisierung** – Der steigende Konkurrenzdruck in vielen Wirtschaftsbereichen führt zu einem immer schnelleren Kreislauf zwischen Erzeugung und Verwendung wirtschaftsrelevanten Wissens. Lernen scheint in diesem Kreislauf zum Engpass zu werden, nachdem die Probleme von Wissenszugang und -verteilung durch den Stand der Informations- und Kommunikationstechnik sowie die breite Verfügbarkeit des Internets abgemildert wurden: Allein der (technische) Zugang zu Wissensressourcen bewirkt jedoch nicht deren geeignete Nutzung im Leistungserstellungs- und -verwertungsprozess.<sup>iii</sup>

**Wissenschaftlicher Fortschritt** – Der Fundus an verwertungsrelevantem Wissen wächst immer schneller, und vorhandenes Wissen veraltet: Berufstätige Menschen in vielen Tätigkeitsbereichen müssen folglich fortlaufend lernen, um ihr jobrelevantes Wissen und ihre verfügbaren Kompetenzen einsatzfähig zu halten oder diese im Hinblick auf neue Tätigkeitsprofile und Karrierewege zu erweitern.

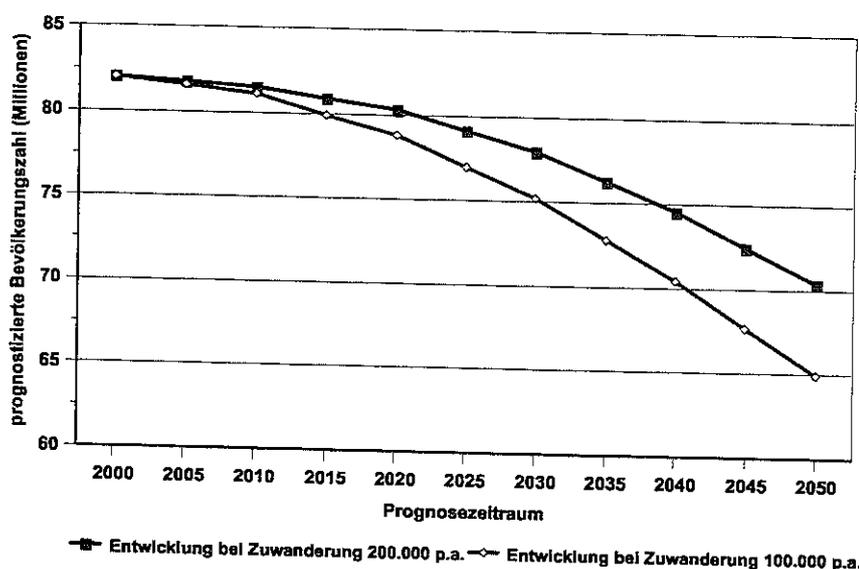
Abb. 1: Veränderung beruflicher Qualifikationsanforderungen<sup>iv</sup>



*Freisetzungseffekte und neue Arbeitsplätze für Hochqualifizierte* – Ghazi/Irani haben auf Basis von Langzeitbetrachtungen den Schluss gezogen, dass in den USA über einen Zeitraum von mehreren Jahrzehnten Freisetzungseffekte über die ganze Qualifikationspyramide hinweg feststellbar sind (vgl. Abb. 1).<sup>v</sup> Zusätzlich fand man, dass neue Jobs schwerpunktmäßig im Bereich hochqualifizierter Arbeitsplätze entstehen. Die Folge ist, dass Arbeitnehmer auf allen Qualifikationsebenen unter einem zunehmenden Druck stehen, lebenslang zu lernen – oder ihre Beschäftigungschancen langfristig zu verspielen.

Fachkräfte und der Möglichkeit des weiteren/beschleunigten wirtschaftlichen Fortschritts die Hochschulausbildung junger Lerner im Vordergrund stehen.

Abb. 2: Allgemeine demographische Entwicklung 2000 bis 2050<sup>ix</sup>



*Zusatzbedarf durch Nachholeffekte* – in Schwellenländern – Indien verfügt beispielsweise aktuell über ca. 200.000 Softwarespezialisten mit Hochschulausbildung – der Bedarf für 2008 wird mit 3 Mio. Personen prognostiziert.<sup>vi</sup> In China, einem Land mit etwa 1,3 Mrd. Einwohnern, gab es im vergangenen Jahr gerade einmal etwa 2.000 M.B.A. Studenten – es müssten etwa 40.000 (Standard-U.S.)-Colleges gebaut werden, wenn man die gleichen Hochschulabsolventenraten wie in den USA anstreben würde.<sup>vii, viii</sup>

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es deutliche Anzeichen dafür gibt, dass das Thema „berufsbezogenes lebenslanges Lernen“ in hochentwickelten westlichen Industrienationen zukünftig erheblich an Stellenwert gegenüber der Erstausbildung junger Lerner gewinnen wird. In Schwellenländern wird hingegen aufgrund des unterstellten Zusammenhangs zwischen der Zahl hochausgebildeter

## 2.2 Nachfragesituation an traditionellen Präsenzhochschulen

Nachfolgend wird die voraussichtliche zukünftige quantitative und qualitative Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen im Hinblick auf traditionelle öffentliche Präsenz-Hochschulen skizziert:

*Quantitative Nachfrage* – Traditionelle deutsche Präsenz-Hochschulen entwickeln ihre Programme bisher primär für junge (Vollzeit-)Lerner. Aufgrund demographischer Entwicklungen und einer sich stark verändernden Alterspyramide muss generell von einem langfristigen Schrumpfen dieser Gruppe ausgegangen werden, wenn man unterstellt, dass keine Erhöhung des Anteils junger Lerner erfolgt, die sich nach Abschluss ihrer Sekundar-Ausbildung zu einem klassischen Hochschulstudium entschließen (vgl. Abb. 2). Zudem sank im Zeitraum 1976 bis 1999 der Anteil der Studienberechtigten, die sich für die Stu-

dienaufnahme an einer Universität entschieden, von 63% auf 43%.<sup>x</sup> Der Anteil derer, die sich für die Studienaufnahme an einer Fachhochschule entscheiden, verhielt sich im Gegensatz dazu bisher konstant und pendelt um etwa 25%. Aufgrund der aufgezeigten Tendenzen könnten in der zweiten Hälfte des vorausliegenden Jahrzehnts insb. die Universitäten von einem stärkeren Sinken der Studienanfängerzahlen betroffen sein. Welchen zusätzlichen Effekt generelle Wanderungsbewegungen auf die Auslastung der Hochschulen in den neuen Bundesländern haben, erscheint schwer prognostizierbar. Die bisher vom Sekretariat der KMK vorgelegten Prognosedaten signalisieren jedoch – für die gesamte Bundesrepublik – eine moderate Erhöhung bis zum Ende des Jahrzehnts und anschließend ein geringes Sinken der Zahl der Hochschulzugänger bis zum Jahre 2015.<sup>xi</sup> Es muss festgestellt werden, dass die Aussagefähigkeit der bisher verfügbaren Zahlenwerke für eine Prognose der Hochschulauslastung eingeschränkt ist.

*Qualitative Nachfrage* – Traditionelle Hochschulen vermitteln im Rahmen umfassender Standard-Studienprogramme vorrangig nach wissenschaftlichen Taxonomien strukturiertes Wissen. Die neu entstehende Nachfrage nach berufsrelevanten Bildungsdienstleistungen auf Hochschulniveau wird sich jedoch insb. auf den Erwerb spezifischer Kompetenzen und auf Vermittlungsformen richten, die der Lebenssituation von erwachsenen, berufstätigen Lernern angepasst sind. Zusätzlich erscheinen aufgrund der differenzierten Vorbildungs- und Erfahrungsprofile von Lernern, die ggf. bereits ihre zweite oder dritte Karriere anstreben, vornehmlich individualisierte Lernprogramme zur Überbrückung identifizierter Kompetenzdifferenzen effizient.<sup>xii</sup> Traditionelle deutsche Hochschulen sind demzufolge (bisher) nur bedingt in der Lage, konkurrenzfähige Bildungsangebote im Bereich des lebenslangen Lernens auf Hochschulniveau zu machen: „Unfortunately, existing educational institutions were created to meet the needs of a society that are fast disappearing.“<sup>xiii</sup>

*Status* – Die Nachfrage nach berufsbezogenen Bildungsangeboten auf Hochschulniveau für Erwachsene wird in den USA und anderen westlichen Industrienationen als stark steigend prognostiziert.<sup>xiv</sup> „... demands in the U.S. alone can translate into the full-time (FTE) equivalent enrollment of one-seventh of the work force at any point in time ... To meet the full potential demand by the year 2010 ... a new campus would have to be opened every eight days.“<sup>xv</sup>

Große internationale Bildungsdienstleister sind – i.d.R. ohne deutsche Beteiligung – bereits am Markt etabliert und versuchen, in den aus wirtschaftlicher Sicht interessanten neuen Bildungsmarktsegmenten eine führende Position zu erreichen. Ihre Aktivitäten richten sich dabei sowohl auf das Lifelong Learning Segment, als auch auf Bildungsdienstleistungen für junge Lerner.

Traditionelle öffentliche Hochschulen in Deutschland stehen aus den o.g. Gründen vor einer Herausforderung durch die voraussichtlich auf nationaler und internationaler wachsende Konkurrenz um traditionelle Studenten (junge Lerner) bei gleichzeitig schlechten Startbedingungen für die Erschließung neuer Segmente des Bildungsmarktes.<sup>xvi, xvii</sup> Chancen für das Vordringen in neue Aktionsfelder und Marktsegmente bestehen aber nur, wenn es gelingt, geeignete (maßgeschneiderte Internet-basierte) Lernangebote, Organisationsformen und eine geeignete Positionierung am Markt zu entwickeln.

### 3. Berufsbezogenen Bildungsdienstleistungen für Erwachsene

Nachdem oben die dynamischen Veränderungen im internationalen Markt für Hochschul-Bildungsdienstleistungen skizziert wurden, soll nachfolgend auf die Charakteristiken berufsbezogener Bildungsdienstleistungen für Erwachsene und veränderte Organisationsformen des Lernens eingegangen werden.

#### 3.1 Charakteristiken berufsbezogener Bildungsdienstleistungen

Lebenslanges Lernen auf Hochschulniveau kann als fortlaufender Prozess verstanden werden, der seinen Anfang typischerweise mit dem traditionellen Vollzeitprogramm einer Präsenzhochschule nimmt und sich anschließend als langfristig angelegte Folge berufsbezogener und ggf. individualisierter Weiterbildungsmaßnahmen mit Kompetenzziele und jeweils begrenztem zeitlichem und inhaltlichem Umfang fortsetzt. Umfangreichere – ebenfalls individualisierte und kompetenzbezogene – Bildungsprogramme sind dann gefragt, wenn es um erforderliche berufliche Umorientierungen und den Einstieg in neue Berufsfelder geht.

Die Forderung nach einer systematischen und auf den einzelnen Lerner und seine beruflichen Herausforderungen abgestimmten Planung der aufeinanderfol-

genden Lernprogramme liegt nahe, wenn die Lebenssituation erwachsener berufstätiger Lerner und ihre heterogenen Wissens- und Kompetenzprofile in Betracht gezogen werden: Aktuelle Kompetenzprofile der Lerner müssen ermittelt und mit den Kompetenzanforderungen der Ziel-Tätigkeitsbereiche abgeglichen werden. Bei der Planung individualisierter Lernprogramme geht es dann darum, dem Lerner die Überbrückung der ermittelten Kompetenzdifferenzen zu ermöglichen und – angepasst an die Lebensgegebenheiten einzelner Lerner – hierfür eine Abfolge von Lernereignissen inhaltlich, zeitlich und aus andragogischer Sicht festzulegen (Andragogik: „the art and science of helping adults learn“).<sup>xviii</sup> Aktuell ist in der Praxis in Einzelfällen bereits zu beobachten, dass Personalmanagement-Systeme systematisch mit kompetenzorientierten Lern-Konzepten gekoppelt werden. Die Nachfrage wird sich deshalb voraussichtlich auf kompetenzbezogene Kurzzeitprogramme richten, die in ihrer Durchführung auf die Lebenssituation berufstätiger Erwachsener abgestimmt sind. Zusammenfassend lassen sich folgende Anforderungen an die Entwicklung individualisierter Curricula für berufsbezogenes Lernen stellen:

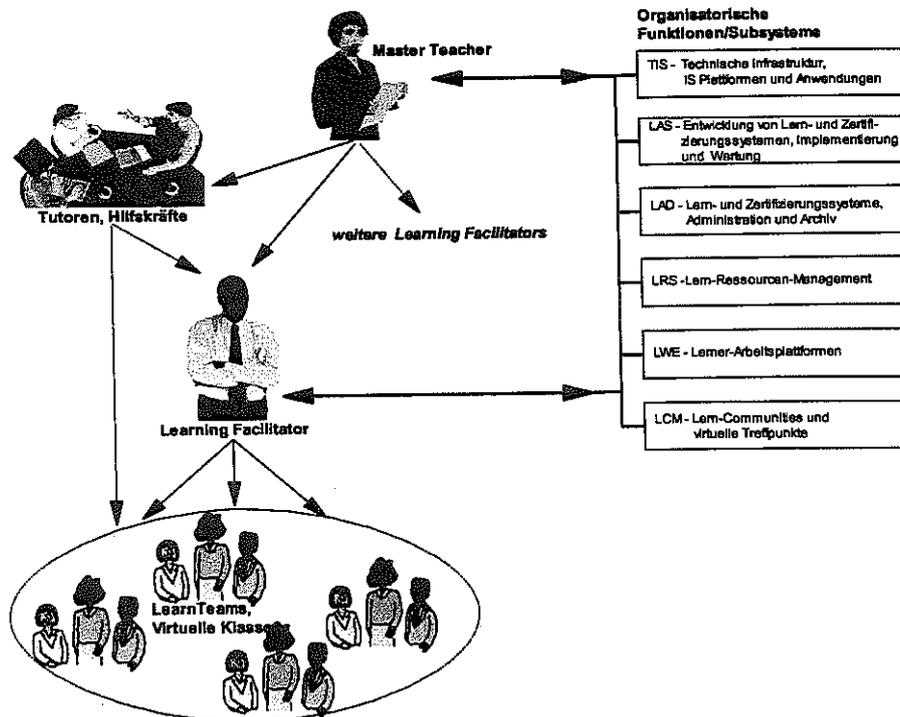
- Lerner-, Lernparameter und situative Lernfaktoren – hier geht es um längerfristige Qualifikationsziele, den erreichten Wissens- und Kompetenzstatus des Lerners, individuelle Lernparameter (Motivation, Lernfähigkeit, Lernpräferenzen etc.) und um das Festlegen situativer Parameter zur Kennzeichnung der Zielumgebung, für die Kompetenzen erworben werden sollen.
- Kompetenzbedarf – anhand von standardisierten Kompetenzprofilen werden Kompetenzanforderungen für individuelle Berufsaufgaben und -rollen festgelegt und – auf der Basis des ermittelten aktuellen Kompetenzprofils des Lerners – die im Rahmen der anstehenden Lernprozesse zu überbrückende Kompetenzdifferenz bzw. der Lernbedarf ermittelt.
- Lernereignisse (Learning Experiences) und Zeitplanung – eine Abfolge von Lernereignissen wird festgelegt, die dem Lerner den Erwerb des erforderlichen Wissens und – darauf aufbauend – der Kompetenzen ermöglichen soll. Die Zeitplanung passt die Lernereignisse an die persönlichen Anforderungen des Lerners an und stellt die Verfügbarkeit von Lernressourcen sicher

(Tutorenleistung, Coaching, Zertifizierungsdienstleistungen etc.).

### 3.2 Veränderungen bei der Organisation von Lernprozessen

Die erforderliche Individualisierung von Lernprozessen, die zu erwartende verstärkte Nutzung von zeitlich und räumlich ungebundenen Internet-basierten Lernverfahren und die Ausrichtung des Lernens auf die Erweiterung berufsbezogener Kompetenzen erfordert eine Vielzahl organisatorischer Veränderungen – u.a. werden sich die Rollen der am Lernprozess Beteiligten verändern.

Abb. 3 skizziert beispielhaft ein Learning Facilitator/Master Teacher Konzept: Es wird davon ausgegangen, dass einzelne Lerner oder kleine LearnTeams durch Learning Facilitators betreut und durch eine Abfolge von Lernereignissen geführt werden, die schließlich zum Erreichen und zur Zertifizierung eines vorab definierten Kompetenzniveaus führen. Typischerweise wird es sich bei den Learning Facilitators häufig um Mitarbeiter handeln, die diese Tätigkeit nicht voll-beruflich ausüben und ggf. nur fallweise/nebenberuflich die Steuerung einzelner LearnTeams übernehmen. Die Gesamtverantwortung für ein Themengebiet (wie z.B. Controlling oder Projektmanagement) bzgl. der Weiterentwicklung/Wartung von Lerninhalten, von Zertifizierungsabläufen, Ausbildung/Leistungskontrolle der Learning Facilitators und der Qualitätssicherung muss deshalb einem Master Teacher übertragen werden, der über Tutoren zur Unterstützung der Learning Facilitators oder einzelner personalaufwendiger Phasen der Lern- und Zertifizierungsprozesse verfügt.



#### 4. Virtuelle Offene Universitäten als Organisationsrahmen

##### 4.1 Alternative Organisationskonzepte

Aufgrund der aktuellen rechtlichen und organisatorischen Strukturen in öffentlichen deutschen Hochschulen können vielfältige Probleme und Widerstände für den erfolgreichen nationalen und internationalen Einstieg in das hier diskutierte neue Bildungsdienstleistungssegment vermutet werden: Grundsätzlich neue Rahmenbedingungen und kurzfristiges Handeln erscheinen erforderlich, wenn die Chance gewahrt werden soll, eine wesentliche Rolle in Segmenten des wachsenden Bildungsdienstleistungsmarktes zu spielen, sich geeignet zu organisieren und sich auf die Besonderheiten und Anforderungen des berufsbezogenen Lernens auf Hochschulniveau einzustellen. Welche Konzepte im Einzelfall erfolgversprechend sind, hängt dabei insb. von den Leistungscharakteristiken der einzelnen Hochschulen und den von ihnen erschließbaren Geschäftsfeldern/Marktnischen ab. Als alternative Organisationskonzepte für deutsche Hochschulen, die an der Vermarktung von Leistungen im Bereich des berufsbezogenen lebenslangen Lernens interessiert sind, erscheinen unter Berücksichtigung der deutschen Rahmenbedingungen und Restriktionen die folgenden als besonders interessant:

- Aufbau von Weiterbildungsbereichen in Anlehnung an die Konzepte von U.S.-Hochschulen – Kurze Einführungszeiten, die Möglichkeit eines überschaubaren, schrittweisen und von einer einzelnen Hochschule voraussichtlich gut zu bewältigenden Aufbaus sind als Vorteile zu nennen.
- Aufbau kommerziell orientierter, nachfragegesteuerter Bildungsdienstleistungsorganisationen im Hochschulverbund – Für deutsche Hochschulen erscheint es attraktiv, sich im Rahmen von Kooperationsprojekten am Aufbau leistungsfähiger, eigenständiger und kommerziell ausgerichteter Bildungsdienstleistungsunternehmen zu beteiligen. Dieser Vorschlag soll nachfolgend an dem Grob-Konzept einer Virtuellen Offenen Universität (VU) skizziert werden. Das unten vorgestellte Verbundkonzept ist insbesondere auch dazu geeignet, die Stärken der in Deutschland vertretenen Hochschultypen gezielt zu nutzen: Universitäten können auf der Basis ihrer Wissensressourcen und Forschungskapazitäten hochwertige Lerninhalte beisteuern und diese fortlaufend warten bzw. sich durch anwendungsnahe Forschungsprojekte an der Lösung der vielfäl-

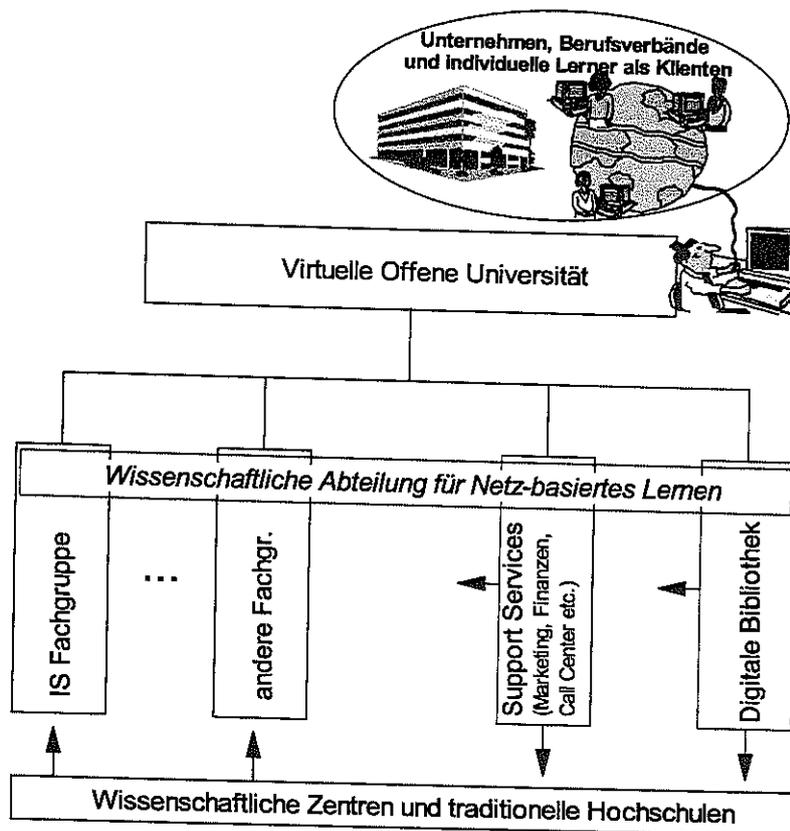
tigen noch vorhandenen konzeptionellen Probleme Internet-basierter Bildungssysteme beteiligen. Die an einem entsprechenden Verbund beteiligten Fachhochschulen bringen im Rahmen der Vermarktung der Bildungsdienstleistungen die für eine berufsbezogene Weiterbildung auf Hochschulniveau erforderliche Nähe zu Wirtschaftssegmenten und ihre mit Doppelqualifikation Wissenschaft/Praxis ausgestattete Professoren-schaft ein.

reichern, dass bedarfsorientierte und kommerziell verwertbare Bildungsdienstleistungen für private Klienten (individuelle Lerner) und Wirtschaftssegmente angeboten werden können. Das vorgeschlagene Konzept zielt folglich nicht auf die Online-Vermarktung existierender Hochschulkurse und -studiengänge, sondern soll die in der Vergangenheit von den Hochschulen vernachlässigte Zielgruppe der erwachsenen und i.d.R. berufstätigen Lerner mit berufsbezogenen, individualisierbaren, Internet-basierten Weiterbildungsangeboten auf Hochschulniveau versorgen. <sup>xx, xxi</sup>

4.2 Virtuelle Offene Universität als Organisations- und Kooperationsrahmen

Mit dem skizzierten Konzept einer Virtuellen Offenen Universität (VU) verbindet sich die Absicht, das an den Hochschulen verfügbare Lehr-, Forschungs- und Praxiswissen sowie komplementäre Infrastrukturen und Ressourcen über die gemeinsame Dachorganisation VU für berufsbezogene Weiterbildung auf Hochschulniveau nutzbar zu machen. <sup>xx</sup> Der VU fällt vor allem die Aufgabe zu, das Wissensreservoir der beteiligten Hochschulen inhaltlich, didaktisch und technisch so zu erschließen und aufzubereiten/anzu-

Abb. 4: Virtuelle Offene Hochschule für Berufstätige und Wirtschaftssegmente



Den in der VU zusammengeschlossenen Hochschulen soll die Möglichkeit gegeben werden, ihre Inhalte und Kompetenzen über eine darauf spezialisierte Koordinations- und Vertriebsplattform in ein vermarktungsfähiges Gesamtangebot für berufsbegleitendes bzw. lebenslanges Lernen einzubringen, ohne jeweils selbst über das hierzu erforderliche Know-how, Personal oder die Organisations- und Infrastrukturen verfügen zu müssen. Die VU soll somit als Schnittstelleneinrichtung zwischen den Kooperationshochschulen und dem Bildungsdienstleistungsmarkt in Erscheinung treten, die sich der an den beteiligten Hochschulen oder andernorts verfügbarer Lehr-, Betreuungs- und Zertifizierungsleistungen bedient, diese bedarfs- sowie marktgerecht erweitert und unter einem eigenständigen Markennamen national wie international platziert. Gleichzeitig sollen die von der VU professionell erstellten und gewarteten Lernmodule zur Anreicherung bzw. Erweiterung traditioneller Lehrangebote an den an der VU beteiligten Hochschulen eingesetzt werden können. Die Charakterisierung als „offene Hochschule“ (Open University) impliziert, dass die Lernprogramme der VU weitgehend frei von Zulassungsbeschränkungen und unabhängig vom formalen Bildungsstatus der Lerner verfügbar gemacht werden sollen. Die Aufnahme in fachlich intensiv betreute Studiengruppen sowie die Zulassung zur Zertifizierung von Lernergebnissen und zu Prüfungen soll jedoch vom Nachweis entsprechender Kenntnisse/Voraussetzungen abhängig gemacht werden. Formale Voraussetzungen sollen nur dann relevant werden, wenn Lerner über ein Credit-Point-basiertes Studium an der VU traditionelle akademische Abschlüsse anstreben.

Die VU soll erwachsene Lerner durch intensive Beratung vor und während ihrer Weiterbildungsphasen dabei unterstützen, eine ihren individuellen Erfordernissen und Möglichkeiten optimal entsprechende Auswahl von Lernmodulen und ergänzenden Serviceleistungen zusammenzustellen. Die Beratung soll sich nicht nur auf den inhaltlichen und zeitlichen Gesamtumfang eines berufsbezogenen Weiterbildungsprogramms beschränken, sondern im Rahmen einer optionalen Erstellung von Bedarfsprofilen und Karriereplanungen auch auf langfristige Entwicklungsziele, bevorzugte Lernmodi sowie die Zeitplanung für Lernaktivitäten eingehen. Da die VU im Rahmen ihres Dienstleistungsspektrums nicht per se an Studienordnungen und Semestereinteilungen gebunden sein wird, kann sie einen Einstieg in das betreute Selbststudium mit Internet-basierten Lernprogrammen auf unterschiedlichen Niveaustufen und

zum individuell gewünschten Zeitpunkt anbieten; auch die Zeitpunkte für Lernfortschrittskontrollen und abschließende Prüfungen/Zertifizierungen sollen die Teilnehmer an VU-Lernprogrammen ggf. weitgehend selbst festlegen können.

## 5. Zusammenfassung

Die vorliegenden Prognosen über die Entwicklung der nationalen und internationalen Märkte für Bildungsdienstleistungen machen deutlich, dass berufsbezogene Bildungsdienstleistungen auf Hochschulniveau für Erwachsene zukünftig immer stärker in den Vordergrund treten werden. Parallel dazu wird die Zahl der jungen Lerner in traditionellen öffentlichen Präsenz-Studienprogrammen aufgrund der demographischen Strukturen in Deutschland abnehmen. Deutsche Hochschulen könnten vor die Wahl gestellt werden, entweder die neuen Marktsegmente mit inhaltlich und organisatorisch innovativen Bildungsangeboten für Unternehmen, Berufsverbände oder auch für einzelne erwachsene Lerner zu erschließen oder Kapazitäten abzubauen.

Neue berufsbezogene Bildungsangebote für Erwachsene können dabei nicht einfach auf die inhaltliche, didaktische und organisatorische Basis der existierenden Präsenz-Programme für junge Lerner aufgesetzt werden: Individuelle Bedürfnisse berufstätiger Erwachsener im Hinblick auf konkrete kurzfristige Kompetenz-Lernziele und allgemein die Restriktionen der Lebens- und Arbeitssituation erwachsener Lerner müssen berücksichtigt werden. Netz-basierte Fernlehr-Verfahren werden in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung sein.

Aufgrund der für deutsche öffentliche Hochschulen geltenden rechtlichen und organisatorischen Restriktionen erscheint der Aufbau selbständiger kommerziell orientierter Bildungsdienstleistungsbereiche oder -unternehmen zweckmäßig, um den erfolgreichen Einstieg in die inzwischen bereits umkämpften nationalen und internationalen Marktsegmente zu bewerkstelligen. Hierbei bieten sich u.a. zwei alternative Organisationskonzepte an: Der Aufbau von weitgehend selbständigen Weiterbildungsbereichen in Anlehnung an die „Extension Units“ von US Hochschulen oder der Aufbau von Virtuellen Offenen Universitäten im Hochschulverbund. Aufgabe von kooperativ betriebenen kommerziellen Virtuellen Offenen Universitäten ist es dann, die an den beteiligten Hochschulen verfügbare Lehr- und Forschungskapazität sowie Infrastrukturen und Ressourcen mit

- zusätzlichen Dienstleistungen anzureichern und über die gemeinsame Dachorganisation für die Weiterbildung auf Hochschulniveau verfügbar zu machen. Neben dem Aspekt der kommerziell orientierten Vermarktung von Bildungsdienstleistungen geht es dabei auch generell um die Nachfrage-Fokussierung von Bildungsangeboten, d.h. Lernangebote haben Projektcharakter, wandeln sich synchron mit dem Bedarf und sind zeitlich begrenzt.
- i. Finke, Wolfgang F.: Lifelong Learning in the Information Age – Organizing Net-Based Learning and Teaching, Bueren: Fachbibliothek Verlag 2000, S. 2 ff.
  - ii. Finke, Wolfgang F.: Deutschland im internationalen Bildungswettbewerb – Positionierungs- und Organisationsalternativen deutscher Hochschulen im Bildungsdienstleistungsgeschäft – Gutachten für die Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, Dezember 2000.
  - iii. Weber, Herbert: Ausbildung, Weiterbildung, Schulung, Training ... – Lehren und Lernen im Umbruch, Schrift des ISST – Fraunhofer Institut Software- und Systemtechnik, Berlin August 2000, S. 20.
  - iv. Ghazi/Irani: Emerging Trends ..., a.a.O., S. 10.
  - v. Ghazi, Kian; Isabelle Irani: Emerging Trends in the \$670 Billion Education Market, New York: Lehman Brothers Education Services 1997.
  - vi. Overland, Martha Ann: India Uses Distance Education to Meet Huge Demand for Degrees, in: The Chronicle of Higher Education, July 14, 2000, <http://chronicle.com/weekly/v46/i45/45a04801.htm>, download 29.07.00.
  - vii. Cohen, David: Hong Kong's Boom in Distance Education May Be a Sign of What's to Come in Asia, in: The Chronicle of Higher Education, July 14, 2000, <http://chronicle.com/weekly/v46/i45/45a05001.htm>, download 29.07.00.
  - viii. The Educational Testing Service Network: U.S. Leadership in International Education - The Lost Edge? Washington, D.C., September 24, 1998, Conference Report, <http://www.ets.org/usiarprt.html>, download 13.01.01.
  - ix. Statistisches Bundesamt (hg.): Bevölkerung – Bevölkerungsentwicklung Deutschlands bis zum Jahre 2050 - Ergebnisse der 9. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung, Nr. 87220303, Wiesbaden 2000, S. 14, 19, 25.
  - x. Finke: Deutschland im internationalen Bildungswettbewerb ..., a.a.O..
  - xi. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (hg.): Prognosen zum Schul- und Hochschulbereich, <http://www.kmk.org/index0.htm>, download 09.01.01.
  - xii. Duderstadt, James J.: Transforming the University to Serve the Digital Age, in: CAUSE/EFFECT, vol. 20, no. 4, winter 1997-98, pp. 21-32, <http://www.educause.edu/ir/library/html/cem974.html>, download Dec. 8, 1998.
  - xiii. Bates, Tony: Educational Multi-Media in a Networked Society, in Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia in Vancouver, 1994, Vancouver: Ottman and Tomek 1994, <http://bates.cstudies.ubc.ca/learning.html>, download 22.03.99.
  - xiv. Ghazi/Irani: Emerging Trends ..., a.a.O., S. 10.
  - xv. Dolence, Michael G.; Donald M. Norris: Transforming Higher Education: A Vision for Learning in the 21st Century, Ann Arbor: Society for College and University Planning 1995.
  - xvi. Riley, Richard W. – U.S. Secretary of Education: The Growing Importance of International Education, Department of Education - United States of America, Washington/D.C., April 19, 2000, <http://www.ed.gov/Speeches/04-2000/000419.html>, download 13.01.01.
  - xvii. Boychuck, Cheryl Darrup; Bill Boychuck: International Students to Top One Million by 2012? in: U.S. Journal of Academics for Xnon-U.S. Students, Oct. 16, 2000, <http://www.hostnccs.com:8080/CS2Docs.nsf/bf25ab0f47ba5dd785256499006b15a4/8fa47db772908501852569890077d765>, download 13.01.01.
  - xviii. Knowles, Malcolm S.: Andragogy in action – Applying Modern Principles of Adult Learning, San Francisco/CS: Jossey-Bass 1985, p. 6.
  - xix. Finke, Wolfgang F.; Thomas Sand: Virtual Open University – Internationale Virtuelle Hochschule für Berufstätige und Industriegmente – Lifelong Learning auf Hochschulniveau, Projekt-skizze für das MBF-Förderprogramm „Neue Medien in der Bildung“, Jena 2000.
  - xx. Asendorpf, Dirk: Die Virtuelle Magd, in: Die Zeit, Nr. 27/28.06.01, S. 67.

xxi. Schmidt, Marion: Mit Kind und Hegel, in: Die  
Zeit, Nr. 30/19.07.01, S. 67.

Prof. Dr. Wolfgang F. Finke  
Fachhochschule Jena, FB Betriebswirtschaft  
Studienschwerpunkt Wirtschaftsinformatik  
Carl-Zeiss-Promenade 2  
07745 Jena  
Tel.: 03641/205 589, -550

E-Mail: [wolfgang.finke@bw.fh-jena.de](mailto:wolfgang.finke@bw.fh-jena.de)

Conferencing/electronic collaboration:

<http://sametime.bw.fh-jena.de>

<http://netmeeting.bw.fh-jena.de>

# Selbstverständnis, Aufgaben und Funktionen von Tutoren in Online-Lernumgebungen

ISABEL MÜSKENS

*„The most effective element in producing effective 'Online' learning, in my view, is that of the tutor.“*  
(G.A. Prendergast)

*Die öffentliche Diskussion um das webbasierte Lernen rückte lange Zeit die technischen Möglichkeiten und Einschränkungen der allerorten neu entstehenden virtuellen Lernräume in den Vordergrund sowie die Frage, ob durch diese Vermittlungswege herkömmliche Lernszenarien in Schulen, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen auf Dauer zu ersetzen sind. Erst in jüngster Zeit finden verstärkt Aspekte der Didaktik und des Instruktionsdesigns in webbasierten Lernumgebungen sowie Bedürfnisse der Lernenden und die spezifischen Bedingungen beim Lernen in solchen Umgebungen Beachtung. Der vorliegende Artikel fokussiert die Bedeutung von Tutoren als Moderatoren, Lernbegleiter, Lernberater und Orientierungsgeber im Rahmen von Online-Kursangeboten sowie deren Selbstverständnis und stellt dar, welche konkreten Aufgaben mit diesen Funktionen jeweils verbunden sind.*

## 1. Ausgangslage

Webbasiertes und computergestütztes Lernen, oft unter dem Begriff E-Learning zusammen gefasst, sind international auf dem Vormarsch. Die Einsatzgebiete liegen heute vorwiegend in der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung sowie in der Erweiterung, Unterstützung und Substitution der Präsenzangebote an den Hochschulen. Auch in der Zukunft werden hohe Wachstumsraten für diese Form des über elektronische Medien vermittelten Lernens erwartet. Einige Studien kommen zu der Prognose, dass E-Learning bis zum Jahr 2005 in Deutschland einen Marktanteil von rund 20 Prozent erreichen wird. Für die USA wird sogar mit einem Anteil von 40 Prozent am Bildungsmarkt gerechnet. Die Analysen

der International Data Corporation (IDC) gehen davon aus, dass E-Learning dabei in der Weiterbildung Wachstumsraten von bis zu 80 Prozent aufweisen wird. Die IDC prognostiziert zudem, dass der deutsche E-Learning Markt von 20 Mio. US\$ in 1999 auf 575 Mio US\$ im Jahr 2004 anwachsen wird (vgl. Lamers 2001, Köllinger 2001).

Der sich rasant weiter verbreitende Einsatz neuer Medien in der Bildung und die Entstehung vollständig virtueller Lernumgebungen mit ihren synchronen und asynchronen Kommunikationsmöglichkeiten hat nicht allein die Verschiebung wirtschaftlicher Interessen zur Folge, er verändert auch tiefgreifend die Szenarien und die sozial-emotionalen Beziehungen, in denen sich das Lernen und Lehren abspielt. Auf lange Sicht bedeutender und weitreichender als die gegenwärtig oft beschriebenen Veränderungen der äußeren Rahmenbedingungen des Lernens und der Wissensvermittlung, z.B. durch die Einbindung multimedialer Elemente in digitale Lernmaterialien, die Möglichkeiten des schnellen Datenaustauschs und der Nutzung von Internet-Ressourcen, sind wahrscheinlich die Rollenveränderungen und -verschiebungen, die sich aus der Verbreitung dieser neuen Lernumgebungen für die Lehrenden und Lernenden ergeben.

Die Aufmerksamkeit sollte sich daher beim Thema Online-Lernen nicht hauptsächlich auf die neuen Möglichkeiten der Distribution von Informationen, d.h. die internetgestützte Übermittlung von didaktisch (und evtl. sogar multimedial) aufbereiteten Lerninhalten richten, sondern verstärkt auch auf die Gestaltung der dort stattfindenden individuellen und kollaborativen Kommunikations- und Lernprozesse sowie die Beteiligten an diesen Prozessen mit ihren Erwartungen und Bedürfnissen. Erfolgreiches Lernen in einer Online-Lernumgebung wird erst möglich, wenn Lerninhalte und -materialien, Distributionsform und

-wege sowie Möglichkeiten der Zusammenarbeit und Kommunikation aufeinander abgestimmt sind. Ein Online-Kursangebot nutzt den Mehrwert des webbasierten Lernens nur dann, wenn es flexibel für den Lernenden, d.h. orts- und zeitunabhängig, organisiert ist, eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Kommunikation mit anderen Lernenden und den Lehrenden bietet und eine individuelle Lernbegleitung integraler Bestandteil der verwendeten Lernumgebung ist. Diese Einschätzung wird in ähnlicher Form auch von der Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU), die einige Fernlehrgänge auf ihre Qualität prüft und ein Gütesiegel vergibt, geteilt.

Während sich Orts- und Zeitunabhängigkeit und die Bereitstellung der notwendigen Auswahl an Kommunikationsmöglichkeiten mit Hilfe der heute verfügbaren Software für Online-Lernplattformen auch für verschiedenste didaktische Konzepte relativ leicht organisieren lassen, bedarf das Angebot einer individuellen Lernbegleitung eines erheblichen Aufwandes in Planung, Entwicklung und Implementierung. Auf langjährig bewährte Konzepte kann dabei kaum zurück gegriffen werden, allenfalls auf eine Reihe von Guidelines (u.a. CSALT, 2001). Aus den verfügbaren Studien zur Perspektive der Lernenden in Online-Kursen lässt sich allerdings eine Art Negativliste ableiten, die eine Orientierung bietet, welche Fehler zu vermeiden sind (u.a. Hara und King, 2000).

## 2. Anforderungen an Lehrende und Lernende in Online-Lernumgebungen

Lernen in Online-Umgebungen erfordert von allen Akteuren den Erwerb neuer Kompetenzen im Umgang mit den verschiedenen medialen Möglichkeiten, aber auch in der Überwindung der bestehenden Beschränkungen. Dieser Kompetenzerwerb muss durch die Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses ergänzt werden. Die Rolle des mehr oder weniger omnipotenten Lehrenden, der auch heute noch häufig das Rollenverständnis (auch das der Lernenden!) in klassischen Lehr-Lernszenarien, dem sog. „face-to-face“ Unterricht, prägt, hat in virtuellen Lernräumen ausgedient, da sie sich hier weder für Lernende noch für Lehrende in befriedigender Form umsetzen lässt. Ebenso wenig erweist sich eine konsumorientierte, unmündige Grundhaltung auf Seiten der Lernenden als hilfreich.

Online-Lernen fordert von den Lernenden ein hohes Maß an Aktivität und Selbststeuerung, denn es gibt in

der Regel keine starren Vorgaben, wie, wann, wo und mit welchen Mitteln gelernt werden soll. Die Lehrenden wiederum haben in Online-Umgebungen weniger die Aufgabe, einen für alle gleichen Lernservice bereit zu stellen, vielmehr besteht ihre Herausforderung darin, neben der Bereitstellung von interessanten und aktuellen Lernmaterialien, individuell gesteuerte Lernprozesse von Einzelnen und Gruppen zu begleiten und im Sinne der Lernziele des jeweiligen Kurses mit zu steuern.

Einen erheblichen Anteil an einer derartigen Veränderung des Rollenverständnisses von Lehrenden und Lernenden hat die Erweiterung und Individualisierbarkeit der Kommunikationsmöglichkeiten zwischen den Beteiligten, die durch die Online-Lernumgebung zur Verfügung gestellt werden (u.a. allgemeine und gruppenspezifische Diskussionsforen, Shared Workspace, virtuelle Sprechstunden, Chats und E-Mail). Im Gegensatz zur Präsenzlehre stehen dem Lehrenden damit diverse Möglichkeiten zur Verfügung, um mit dem einzelnen Lernenden oder Lernergruppen in Kontakt zu treten, Feedback zu geben und auf individuelle Interessen und Bedürfnisse einzugehen. Dies kann zudem in einem eher privaten Rahmen geschehen, wenn eine Nachricht nur einem bestimmten Adressatenkreis zugänglich gemacht wird oder in Form öffentlicher, für alle Beteiligten lesbarer Mitteilungen. Die gleichen Kommunikationswerkzeuge stehen wiederum auch für den Austausch der Lernenden untereinander zur Verfügung. Hieraus ergibt sich die Möglichkeit, dass die Lernenden selbst teilweise Funktionen übernehmen wie z.B. kritisches Hinterfragen oder Einbringen von Fachwissen und Erfahrungen, die in herkömmlichen Lernumgebungen meist dem Lehrenden vorbehalten sind. Ebenso kann der Lehrende in der Diskussion mit den Lernenden oft sein eigenes Wissen noch vertiefen oder in neue Kontexte stellen und wird somit zum Mit-Lernenden. Hier entstehen deutlich andere Kommunikations- und Beziehungsmuster zwischen Lernenden und Lehrenden als im Klassenzimmer. Insbesondere scheinen Barrieren, die auf unterschiedliche Hierarchieebenen der Beteiligten zurück zu führen sind, leichter zugunsten eines gemeinsamen Engagements in den Kursthemen überwindbar.

Kommunikation ist aber nicht gleich Kommunikation. Kommunikation mittels der in Online-Lernumgebungen zur Verfügung stehenden Werkzeuge unterscheidet sich deutlich von der sog. „natürlichen“ Kommunikation. Als wichtigste Besonderheiten der

Kommunikation in Online-Lernumgebungen sind zu nennen:

- Abwesenheit (dynamischer) physischer Merkmale der Beteiligten (äußere Erscheinung, Auftreten, Sprechgeschwindigkeit, Sprachmelodie, Gestik, Mimik etc.) in der Kommunikation;
- Kommunikation erfolgt weitgehend textbasiert, wobei die Texte quasi die gesprochene Sprache in geschriebener Form wiedergeben;
- alle Beiträge werden vom System gespeichert und können später wieder aufgerufen und nachvollzogen werden;
- asynchrone Kommunikation stellt die Regel, synchrone Kommunikation die Ausnahme dar;
- Kommunikation dient weniger der linearen Vermittlung von Inhalten als der nicht-linearen Begleitung und Organisation von individuellen und kollaborativen Lernprozessen;
- neben der Auseinandersetzung mit Inhalten und der Organisation des Lernens sind technische Kompetenzen zur Bedienung der Lernumgebung bzw. der Kommunikations- und Interaktionswerkzeuge erforderlich.

Fruchtbare Lernszenarien in Online-Lernumgebungen ergeben sich der Erfahrung nach meist dann, wenn es gelingt, einen regen Austausch über die Lerninhalte zwischen allen Beteiligten, auch den Lernenden untereinander, in Gang zu setzen. Ein solch reger Austausch entsteht aber nicht automatisch allein dadurch, dass interessante Studienmaterialien in digitaler Form präsentiert werden und entsprechende Kommunikationsmöglichkeiten in einer Online-Lernumgebung vorhanden sind. Diese bittere Erfahrung haben wahrscheinlich fast alle Anbieter von Online-Kursen schon einmal gemacht. Einigen Anteil daran haben sicherlich die aufgeführten Besonderheiten der Online-Kommunikation sowie die Tatsache, dass diese Art der Kommunikation noch nicht zu unserem vertrauten Verhaltensrepertoire gehört (Höflich, 1998). Auch für die Lernenden stellt ein Online-Kurs ohne befriedigende Beteiligung an der Kommunikation eine stark negative Erfahrung dar, die oft von starken Gefühlen wie Versagensangst und Isolation geprägt ist (Hara und Kling, 2000) Zusätzlich zum Vorhandensein vielfältiger Kommunikations-

werkzeuge scheint in Online-Lernumgebungen also eine Instanz notwendig zu sein, die die Beteiligten an die Nutzung dieser Werkzeuge heranführt und dafür sorgt, dass der Austausch zwischen den Beteiligten auch dauerhaft aufrecht erhalten wird. Dazu gehört, dass das Kommunikationsbedürfnis der Lernenden geweckt und Situationen, die eine aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten erfordern, erzeugt werden. Diese Instanz wird meist Tutor genannt, gebräuchlich sind weiterhin auch die Bezeichnungen E-Moderator und E-Coach.

In der obigen Beschreibung der Instanz des Online-Tutors werden die neuen Anforderungen an die Lehrenden nochmals deutlich. Neben fachlichem Wissen und didaktischen Kenntnissen sind die Fähigkeiten eines Moderators, eines Lernberaters und Lernbegleiters gefragt, der sich ebenso als Beteiligter an den Lernprozessen sieht wie die Lernenden selbst. Dieser Bandbreite an Anforderungen gegenüber einer Schar von bis zu fünfzig Lernenden und mehr gerecht zu werden – eine Teilnehmerzahl, die in Online-Kursen keine Ausnahme darstellt – überfordert den einzelnen Lehrenden.

Am Arbeitsbereich Weiterbildung der Universität Oldenburg, der Online-Seminare mit Studenten aus Oldenburg in Kooperation mit anderen deutschen Hochschulen durchführt, hat sich daher das Modell bewährt, die Lehrenden in wissenschaftliche Experten und Tutoren einzuteilen. Die wissenschaftlichen Experten sind für die Erstellung und didaktische Aufbereitung der Lernmaterialien zuständig und stehen im Rahmen der Online-Diskussionen mit ihrem Fachwissen und ihrer Erfahrung zur Verfügung. Sie sind nur punktuell online in der Lernumgebung anzutreffen. Die intensivere Betreuung der einzelnen Lernenden bzw. der Arbeits- oder Projektgruppen wird von Tutoren übernommen. Diese besuchen die Online-Lernumgebung regelmäßig (z.B. im Rahmen virtueller Sprechstunden) und sind für die Dauer des Kurses jederzeit per E-Mail erreichbar. Für die Lösung technischer Probleme stehen darüber hinaus technische Berater zur Verfügung. Die oft zitierten vier Kategorien der Tutorenarbeit – technical, managerial, pedagogical und social (Berge, 1995) – werden hier von verschiedenen Personen wahrgenommen. Die Betreuung der Lernenden in Lern- und Kommunikationsprozessen wird hiermit zum Kern der Tutorenfunktion. Dies entspricht weitgehend einer Definition der CSALT (2001): „*Tutoring/moderating: those aspects of a teacher's work which*

*involve managing and ,animating‘ interactions with and among learners, especially with respect to their participation in networked learning activities.“*

### 3. Aufgaben und Funktionen von Tutoren in Online-Lernumgebungen

Aus den beschriebenen Funktionen der Tutoren in Online-Lernumgebungen lassen sich eine ganze Reihe von Aufgaben ableiten, die der Tutor bzw. die Tutoren in der Praxis während eines Online-Kurses zu übernehmen haben. Diese variieren natürlich je nach didaktischem Design des Kurses, nach Phase des Kurses, nach den pädagogischen Überzeugungen des Tutors und nach den Erwartungen und Bedürfnissen der Lernenden.

Zu den besonders kritischen Phasen der Tutorenarbeit gehören die Anfangs- und die Endphase eines Kurses. In der Anfangsphase ist es Aufgabe des Tutors, alle Lernenden zu begrüßen und eine angenehme Arbeitsatmosphäre zu erzeugen. Hierfür werden oft auch die Begriffe „socialising“ und „familiarisation“ verwendet. Meist werden dazu von den Tutoren Kennenlernforen eingerichtet, in der sie und die Lernenden sich kurz vorstellen und beschreiben, warum sie am Kurs teilnehmen und welche Ziele sie verfolgen, aber auch einige private Informationen geben können. Die meisten gebräuchlichen Lernplattformsysteme bieten darüber hinaus für die Zwecke des „socialising“ auch die Möglichkeit, private Homepages mit Bild für jeden Teilnehmer zu erzeugen, die von den Teilnehmern selbst gestaltet werden können.

Es ist wichtig, dass es dem Tutor gelingt, mit allen Lernenden in dieser Anfangsphase Kontakt aufzunehmen und sie aktiv mit einzubeziehen, um ein späteres Engagement in der inhaltlichen Arbeit zu gewährleisten. Lernende, die in der Anfangsphase nicht von den Tutoren und der Gruppe der Lernenden erreicht werden, tragen auch in der Phase des Wissenserwerbs oft nur wenig zu den kommunikativen Prozessen in der Online-Lernumgebung bei. Besondere Bedeutung für das Erreichen der Lernenden scheinen eine persönliche Begrüßung, kurze Reaktionszeiten, übersichtliche Informationsmengen pro Nachricht sowie Aufbau von Kontakten zu Mit-Lernenden zu besitzen (Salmon, 2000).

Ebenso bedeutsam wie die Anfangsphase ist die Endphase eines Online-Kurses. Auf den ersten Blick scheint es eine eher triviale Tatsache zu sein, dass

jeder Kurs nach der vorgegebenen Kursdauer endet. Gerade beim Online-Lernen kommt es jedoch häufig vor, dass besonders engagierte Lernende die Tutoren und den technischen Rahmen des Kurses gerne weiterhin in Anspruch nehmen möchten. Dies überfordert aber oft die zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen. Es ist daher nicht ratsam, einen Kurs einfach nach Abhandlung des letzten Themas auslaufen zu lassen. Ein explizit zelebriertes Kursende mit Würdigung der Leistungen aller Beteiligten sowie die rechtzeitige Anbahnung von Kontakten zu geeigneten dauerhaften bestehenden Diskussionsforen im Internet kann hier Abhilfe schaffen und aufkommender Unzufriedenheit, die vielleicht mit zur Entscheidung gegen eine weitere Teilnahme an Online-Kursen führt, vorbeugen. Auch die Planung und Gestaltung dieser und ähnlicher Aktivitäten in der Abschlussphase gehören zum Arbeitsalltag der Online-Tutoren.

Die Hauptaufgaben der Tutoren in der Anfangs- und Endphase bestehen somit darin, den Ablauf des Kurses zu organisieren, Kontakte zu knüpfen, zu moderieren und zu vermitteln. Allesamt haben sie eher wenig mit den klassischen pädagogischen Aufgaben von Lehrenden zu tun. Diese kommen vor allem während der Organisation der Lern- und Gruppenarbeitsphasen, in inhaltlichen Diskussionen und in der Lernerfolgskontrolle zum Einsatz. In diesen Phasen stehen folgende Funktionen im Vordergrund:

- Tutor als Lernbegleiter, d.h. als Ansprechpartner bei Unklarheiten, organisatorischen Problemen sowie als Motivator, der kritische und herausfordernde Fragen formuliert;
- Tutor als Lernerater, d.h. als Experte für effizientes Lernen und Lernmethoden und Unterstützer des knowledge construction Prozesses;
- Tutor als Orientierungsgeber, d.h. als Beobachter, der dafür sorgt, dass alle Lernenden „on track“ bleiben und ihre Lernziele erreichen können und ggf. Ergebnisse von Diskussionen und Arbeitsgruppen nochmals zusammenfasst.

Gleichzeitig zu diesen Funktionen ist es aber auch in Lern- und Gruppenarbeitsphasen von Kursen weiterhin Aufgabe des Tutors, auf eine stetige und effektive Kommunikation in der Online-Gemeinschaft zu achten. Da sich oft nach der spannenden Anfangsphase Gewöhnungs- und Ermüdungseffekte einstellen, ist

es wichtig, dass der Tutor über eine Palette von Hilfsmitteln verfügt, um die Kommunikation und das Interesse aufrecht zu erhalten. Als Beispiele können hier genannt werden:

- regelmäßiges Publizieren eines „Newsletter“ zu den Ereignissen der vergangenen und kommenden Kurswochen;
- Durchführen von kleinen, onlinegestützten Umfragen, deren Ergebnisse auf der Kurshomepage veröffentlicht werden;
- Einbeziehen kleiner interaktiver oder gruppenbezogener Aufgaben in die Studienmaterialien;
- Entwurf von Teilnehmerrichtlinien, in denen sich jeder verpflichtet, eine bestimmte Anzahl von Stunden pro Woche im Kurs online zu sein;
- Bildung von Kleingruppen, in denen die Lernenden intensiv zusammen arbeiten;
- Besuch wissenschaftlicher Experten im Kurs, z.B. im Rahmen eines Live-Chats.

Eine weitere wichtige Differenzierung der Aufgaben von Tutoren in Online-Lernumgebungen kann zwischen der Betreuung Einzelner und der Gruppenbetreuung vorgenommen werden.

Eines der wichtigsten Elemente der Einzelbetreuung ist das Geben von Feedback zu Beiträgen und Leistungen, die vom Lernenden im Online-Kurs erbracht werden. Als entscheidend für die positive Bewertung und konstruktive Nutzung des Feedbacks durch die Lernenden in Online-Lernumgebungen haben sich folgende Faktoren erwiesen:

- Feedback soll direkt an die betreffende Person, nicht an die Gruppe, erfolgen. Eine bereits bestehende persönliche Beziehung zum Tutor ist für die Akzeptanz wichtig.
- Feedback muss präzise sein und konstruktive Vorschläge enthalten.
- Feedback muss dann erfolgen, wenn der Lernende es erwartet. Das Ausbleiben oder verspätete Eintreffen von versprochenem Feedback kann sehr frustrierend wirken.

- Eine langsame Gewöhnung an das Feedback im Laufe des Kurses hat sich bewährt. Am Anfang bevorzugt mehr und kürzere Mitteilungen, später ausführlicher und nur noch bei umfassenderen Beiträgen. Speziell in deutschen Online-Kursen ist zu beachten, dass die Lernenden durch das Bildungssystem nicht sehr an Feedback gewöhnt sind und eine Feedback-Kultur erst aufgebaut werden muss.

Weitere Elemente der Einzelbetreuung sind (vgl. auch Salmon 2000):

- Ermutigung und Motivation unter Beachtung des bevorzugten Lernstils des Lernenden;
- Sicherstellen, dass Lernende in der angemessenen Geschwindigkeit lernen;
- Informationen geben, erweitern, verdeutlichen und erklären;
- Sicherstellen, dass die Lernenden die erforderlichen Standards erreichen;
- Hilfestellungen bei der Integration in Arbeitsgruppen.

In der Gruppenbetreuung steht vor allem die Organisation der Kommunikation der Gruppenmitglieder sowie die Unterstützung der Kollaboration im Vordergrund. Einzelne Aufgaben hierbei können sein:

- der Gruppe helfen, eigene Kommunikationsregeln zu entwickeln;
- die Einhaltung dieser Kommunikationsregeln sicher stellen;
- auf angemessene Beteiligung aller Gruppenmitglieder achten;
- im Konfliktfall vermitteln;
- auf Einhaltung von Zeitvorgaben achten;
- helfen, Arbeitsziele klar zu definieren;
- zusätzliche Lernmaterialien zur Verfügung stellen;

- Reflektionen zum Lern- und Arbeitsprozess anregen.

Ein wichtiger Faktor bei der Betreuung von Gruppen ist die Betreuungsrelation. Müssen zu viele Lernende von einem Tutor betreut werden, so kommt es bei diesem fast zwangsläufig im Lauf des Kurses zur Überlastung und zu Schwächen in der Betreuung. Bewährt haben sich Betreuungsrelation von 1:12 bis 1:15 für Tutoren, die etwa 20 Stunden pro Woche in die Online-Betreuung investieren. Hinsichtlich der idealen Gruppengröße für kollaboratives Arbeiten sollte man sich nicht zu stark an den in Präsenzveranstaltung üblichen Vorgaben orientieren. So kann eine Gruppe mit 18 Teilnehmern und zwei Tutoren unter Umständen zu sehr fruchtbaren Ergebnissen kommen, während in einer Gruppe von fünf Teilnehmern und ein Tutor kaum eine richtige Diskussion aufkommt.

#### 4. Ausblick

Die Vielzahl der aufgeführten Aufgaben und die Bedeutung der Tutoren für den Erfolg der Lernenden in Online-Kursangeboten sprechen eindeutig für eine professionelle Qualifizierung von Online-Tutoren. In der Praxis hingegen drängt sich oftmals der Eindruck auf, dass „learning by doing“ und schlimmerenfalls „trial and error“ die gängigen Qualifizierungsmethoden darstellen.

Die Trainingsangebote einiger Verlage sowie professioneller Beraterfirmen, die eine Ausbildung zum „E-Learning Manager“ in wenigen Tagen versprechen, können hier vermutlich keine Abhilfe schaffen. Vielversprechender sind die Entwicklungen einiger Hochschulen und Weiterbildungsinstitutionen, die selbst über jahrelange Erfahrungen im Angebot von Online-Lernen verfügen und nun in der Lage sind, praxistaugliche Konzepte zu formulieren und z.B. im Rahmen von neu geschaffenen Studiengängen und fundierten Weiterbildungen, die informationstechnologische und pädagogische Aspekte integrieren, zu vermitteln. Hier besteht die Chance, dass die zukünftige Diskussion um E-Learning geprägt wird von vielfältigen, bewährten „best practice“-Beispielen.

#### Literatur

- Berge, Z.L.: Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field. In *Educational Technology*. 35(1) 1995.
- CSALT: Effective Networked Learning in Higher Education: Notes and Guidelines. Lancaster 2001
- Hara, Noriko und Kling, Rob: Student's Frustrations with a Web-Based Distance Education Course, First Monday 4/12 1999
- Höflich, Joachim R.: Computerrahmen und Kommunikation. In Prommer, Elisabeth; Vowe, Gerhard (Hrsg.); *Computervermittelte Kommunikation: Öffentlichkeit im Wandel*. Konstanz 1998
- Köllinger, Philipp: Studie: E-Learning – Marktanalyse für Deutschland, Düsseldorf 2001
- Lamers, Richard: Lernen per Mausklick. Wissen ist Macht! E-Learning im Netz bietet viele neue Möglichkeiten. In *Firstsurf* 28/2001, [www.firstsurf.com/lamers0128\\_t.htm](http://www.firstsurf.com/lamers0128_t.htm)
- Prendergast, Gerard A.: Creating Effective Online Collaborative Educators. <http://collaborate.shef.ac.uk/nlpapers/prendergast/prendergast-p.htm>, 2000
- Rautenstrauch, Christina: Tele-Tutoren. Qualifizierungsmerkmale einer neu entstehenden Profession. Bielefeld 2001
- Rowntree, Derek: The Tutor's Role in Teaching via Computer Conferencing. <http://www.wiet.open.ac.uk/pp/d.g.f.rowntree/Supporting%20online.htm>, 1999
- Salmon, Gilly: *E-Moderating: The Key to Teaching an Learning Online*. London 2000
- Kontakt: [isabel.mueskens@uni-oldenburg.de](mailto:isabel.mueskens@uni-oldenburg.de)

# Lehren für die Zukunft

VERONIKA

STRITTMATTER-HAUBOLD

## Zum Konzept des Heidelberger Hochschuldidaktischen Kurses

Die Anforderungen an Mitarbeiter und Teams wachsen durch die aktuellen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und technologischen Entwicklungen stetig.

Das Studium der Zukunft muss diesen vorangehen, damit die komplexer werdenden Aufgaben gelöst werden können. Nach und nach werden Versuche unternommen, neue und innovative Studienangebote wie auch erweiterte Lehrkonzepte anzubieten.

Um dieser Entwicklung gerecht zu werden, wurde diese hochschuldidaktische Weiterbildung konzipiert. Sie strebt an, HabilitandInnen anzuregen, sich mit diesen Entwicklungen auseinanderzusetzen und zu reflektieren, wie didaktische Situationen angemessen gestaltet werden müssen, z.B. mit Modellen für die Didaktik der Zukunft, Überlegungen zum Selbstverständnis des Hochschullehrenden der Zukunft sowie den Prinzipien der lernenden Organisationen für Hochschulen.

Das Habilitandentraining versucht schließlich, den drei zentralen Leitprinzipien zeitgemäßer Erwachsenenbildung gerecht zu werden: der Erfahrungsorientierung, der Teilnehmerorientierung und der Handlungsorientierung.

### 1. Wesentliche Kennzeichen des Projekts

Der seit 1994 erprobte und weiterentwickelte Heidelberger Hochschuldidaktische Kurs wurde speziell für die Anforderungen an neue Studienkonzeptionen und Kompetenzen in der Lehre entwickelt. Er versteht sich als Beitrag zu einer zukunftsorientierten Hochschulentwicklung und bereitet auf die damit verbundenen Aufgaben vor.

Als berufsbegleitende Weiterbildung aufgebaut, wendet sich der einjährige Kurs an HabilitandInnen, die ihre Lehrkompetenzen weiterentwickeln wollen. In einer Gruppe aus maximal 20 Personen durchlaufen die teilnehmenden WissenschaftlerInnen ein mehrphasiges Training, das neben vier aufeinander aufbauenden zweitägigen Workshops, drei dazwischen liegende Praxisberatungen in Kleingruppen sowie freiwillige Einzelsupervision und Coaching als

wirksame transfersichernde Elemente enthält. In den Workshops werden lernwirksame Gestaltungsprinzipien, -verfahren und ein erprobtes und umfangreiches Methodenspektrum für unterschiedliche Hochschulveranstaltungen angeboten. Anhand ausgewählter Elemente wird gezeigt, wie Studierende in hochschulspezifischen Lehr-Lern-Situationen initiiert werden können, sich aktiv und selbständig mit fachwissenschaftlichen Sachverhalten auseinanderzusetzen. Darüber hinaus werden Forschungsergebnisse zum Lernen Erwachsener sowie die Bedeutung sozialer, kognitiver und emotional-motivationaler Bedingungen des Studienverhaltens und des Studienerfolges dargestellt. Großer Wert wird auf einen mehrmaligen Wechsel zwischen Informations- und praktischen Verarbeitungsphasen gelegt (Sandwichprinzip). Abschließend erhalten die Teilnehmer ein qualifiziertes Zertifikat. Begleitende Evaluationen tragen zur kontinuierlichen Verbesserung und Aktualisierung des Kurskonzeptes bei.

Finanziert wird der Kurs aus Mitteln des Landes Baden-Württemberg, für die Teilnehmer ergibt sich je eine Eigenbeteiligung von DM 500,00.

### 2. Innovative Kriterien

Innovative Elemente des Hochschuldidaktischen Kurses sind zum einen ein teilnehmer- und prozessorientiertes Vorgehen, welche eine flexible und individuelle Unterstützung ermöglichen und ebenso den Lernfortschritt der Gruppe berücksichtigen. Zum anderen dient die interdisziplinäre Gruppenzusammensetzung der Entwicklung eines vielfältigen Perspektivenspektrums.

Besondere Elemente, wie zum Beispiel das Life-Modell, tragen zur Sicherung des Transfers bei: Die Workshoparbeit dabei verläuft praxisnah, insofern, als die vorgestellten Verfahren und Methoden nicht nur theoretisch erläutert, sondern auch durchgespielt und so von den Teilnehmern selbst erlebt und erfahren werden können. Die Qualität der Informationen ist damit höher und wirkt sich auf die individuelle Umsetzung deutlich positiv aus. Praxisnah meint

dabei auch das Einbeziehen und konkrete Bearbeiten der je individuellen Situationen, Fragen und Probleme der Teilnehmenden.

Als zentrale Kompetenz für HabilitandInnen wird neben der Verbesserung der Lehrkompetenz die Erweiterung ihrer Selbstreflexion angestrebt und entsprechende Fähigkeiten im Kurs eingeübt.

Ermöglicht wird die Realisierung des Kurses durch die Vernetzung unterschiedlicher Ressourcen und Kompetenzen. Die nachfragende Universität Heidelberg kooperiert mit der anbietenden Pädagogischen Hochschule Heidelberg und deren Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung.

### 3. Trends

Einige wesentliche Trends zeichnen sich mit dem HabilitandInnentraining ab: Primär anzusehen ist die Veränderung der Rolle der Dozierenden – nämlich vom Lehrenden zum Coach. Damit einhergehend benötigen die künftigen Designer für Lehr-Lern-Prozesse Managementkompetenzen wie etwa Moderationsfähigkeit, Projektmanagement und Fähigkeiten, in (Lern-)Prozessen zu beraten und diese nachhaltig zu begleiten.

Über die interdisziplinär zusammengesetzten Kurse beginnt sich bei den teilnehmenden WissenschaftlerInnen ein Verständnis füreinander zu entwickeln, sowie der Wunsch nach höherer Transparenz in der gesamten Universität und eine Sensibilität für die gemeinsamen Belange, die Anforderungen für den gesamt gesellschaftlichen Auftrag. Auf dieser Suche nach einem Miteinander befindet sich die Universität mit dem Heidelberger Hochschuldidaktischen Kurs auf dem besten Weg zu einer lernenden Hochschule.

#### Leitung und Konzeption

Pädagogische Hochschule Heidelberg  
Institut für Weiterbildung – Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung  
Akademischer Direktor Dr. Willi Wölfling  
Dr. Veronika Strittmatter-Haubold  
Keplerstrasse 87  
69120 Heidelberg

# Support von Lehrenden in einem Online- Studiengang

OLAF ZAWACKI

## Einführung

Die Qualität von Online-Lehrangeboten ist, wie auch bei der traditionellen Präsenzlehre, in erster Linie von den Lehrenden selbst und ihrer Bereitschaft, ihre Lehre über die neuen Medien zu vermitteln, abhängig. Die Lehrenden hierbei zu unterstützen und zu beraten, ist Voraussetzung für die Entwicklung von Online-Lehre. Auch das Institute for Higher Education Policy (2000) schätzt in seiner Benchmarkstudie Faculty Support als wichtigen Faktor für erfolgreiche internet-basierte Fernlehre ein.

Dieser Aufsatz gibt einen Überblick, wie die Lehrenden bei der Entwicklung und Durchführung ihrer Kurse im Internet in einem Online Master of Distance Education Studiengang (OMDE) unterstützt werden.

## Der Online Master of Distance Education Studiengang (OMDE)

Der OMDE ist ein gemeinsamer Masterstudiengang des University of Maryland University College (UMUC) und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Seitens der Universität Oldenburg ist die Arbeitsstelle Fernstudienforschung (ASF), eine gemeinsame Einrichtung des Fachbereichs Pädagogik und des Fernstudienzentrums, für den Studiengang verantwortlich.

Der gesamte Studiengang findet im Internet ohne Präsenzphasen statt. Es werden pädagogische, ökonomische und technische Grundlagen des Fernstudiums und Fernunterrichts vermittelt. Das Curriculum wendet sich an Personen, die für das Management und die Gestaltung von Weiterbildung in der Form des Fernunterrichts sowohl in privaten als auch öffentlichen Bildungseinrichtungen zuständig sind.

Der Studiengang ist modular aufgebaut. Die Studierenden können auf dem Weg zu Master-Abschluss verschiedene Zertifikate erwerben. Die Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Universität Oldenburg ist

für die Entwicklung und Durchführung von sechs Kursen verantwortlich, die zu zwei Zertifikaten führen, dem Certificate in Foundations of Distance Education und dem Certificate in Distance Education in Developing Countries<sup>1</sup>:

- Foundations of Distance Education
- Economics of Distance Education
- Learning with New Media in Distance Education
- Student Support in Distance Education
- National and International Policies for Distance Education in Developing Countries
- Technologies for Distance Education in Developing Countries

## Internationale Dimension

Die oben genannten Kurse wurden von einem internationalen Expertenteam entwickelt: Ulrich Bernath (Oldenburg), Jane Brindley (Kanada), Börje Holmberg (Schweden), Joachim Hasebrook (Frankfurt a. M.), Thomas Hülsmann (Oldenburg), Hilary Perraton (GB), Otto Peters (Hagen), Eugene Rubin (USA) und Alan Tait (GB). Bis auf Alan Tait sind alle Experten auch als Lehrende im Online-Studiengang tätig. Neben den Kursentwicklern beteiligen sich auch Michael Beaudoin (USA), Tony Bates (Canada), Michael Moore (USA) und Greville Rumble (GB) an der Lehre. Ein besonderes Merkmal des Kursangebots ist die Beteiligung von „Visiting Experts“ (cf. Bernath & Rubin 2000) in den Online-Seminaren.

Obwohl die ersten Kurse des Studiengangs erst im Januar 2000 angeboten wurden, haben sich bis Beginn des Herbstsemesters 2001 bereits über 450 Studierende aus Nordamerika, Europa und Asien

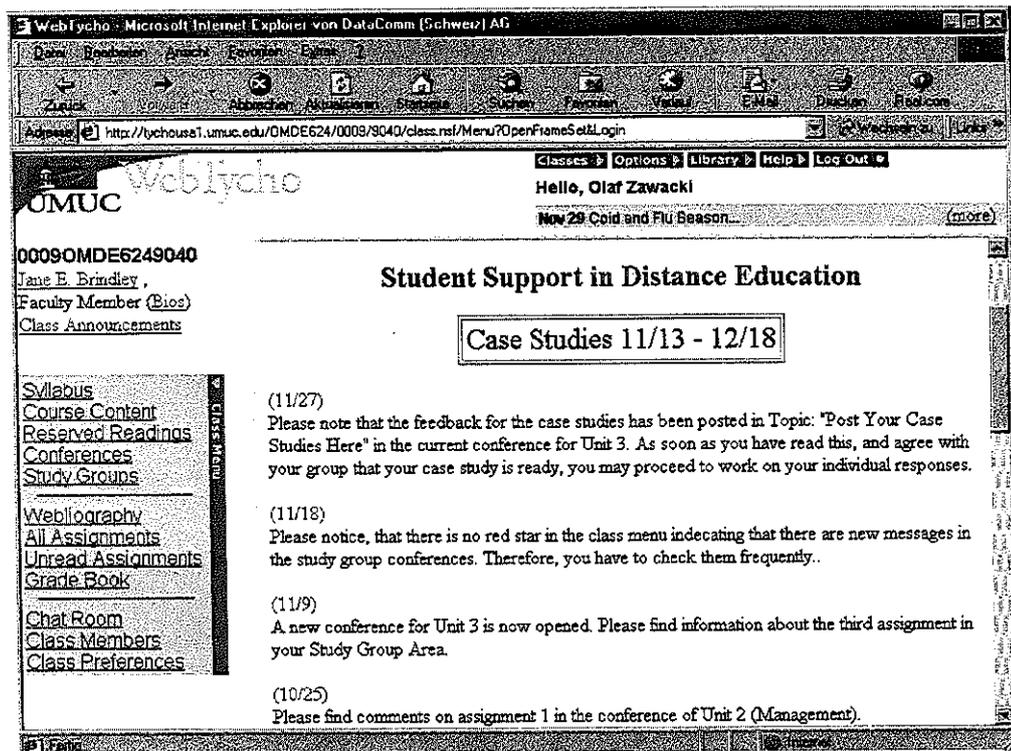
<sup>1</sup> Die Syllabi sind unter <http://zefnotes.uni-oldenburg.de/ASF/ASF.nsf> Certificates in DE > Certificates [Zugriff am 10.09.2001] einsehbar.

eingeschrieben. Mehr als 90% der Studieninteressenten kommen aus Nordamerika.

### Die Lern- und Lehrumgebung im Internet (WebTycho)

Der OMDE Studiengang nutzt WebTycho als Lern- und Lehrplattform im Internet (Abb. 1)<sup>2</sup>. WebTycho basiert auf Lotus Domino und wurde von UMUC entwickelt. Im Jahr 2001 wurden über 50.000 Online-

WebTycho bietet asynchrone und synchrone Kommunikationstools. Schon aufgrund der enormen Zeitunterschiede zwischen den weltweit verstreuten Lernenden und Lehrenden werden für die Seminare des OMDE überwiegend asynchrone Konferenzen eingesetzt (threaded discussion), während die synchrone Chat-Funktion von den Studierenden in den Gruppenarbeitskonferenzen allenfalls für schnelle Absprachen über Arbeitsaufträge verwendet wird.



Kursbelegungen verzeichnet.

Abbildung 1 zeigt die Eingangsseite des Student Support Kurses des Herbstsemesters 2000. Im Hauptfenster wird eine Announcements-Seite angezeigt. Über das Class Menu links sind die üblichen Informations-, Kommunikations- und Assessment-Tools erreichbar.

Der Syllabus informiert über die Kursstruktur, die Lernziele, die Klausuraufgaben und wichtige Termine. Unter Class Members wird eine Liste aller Kursteilnehmer mit ihren E-Mail Adressen angezeigt.

<sup>2</sup> Unter <http://tychousa.umuc.edu> kann man als Gast an einer WebTycho-Tour teilnehmen [Zugriff am 10.09.2001].

Unter Course Content können Studienmaterialien zur Verfügung gestellt werden: Web-Seiten, Powerpoint-präsentationen, PDF Dateien, Audio- und Video-Dateien und auch ganze Web-based Trainings wie im New and Emerging Media Kurs. Die Bibliothek von UMUC stellt auf Anforderung ganze Bücher in digitaler Form unter Reserved Readings zur Verfügung. Studierende und Lehrende können in einer Weblogography Links zu interessanten Internetseiten sammeln.

Mit einem Assessment-Tool, dem Grade Book, werden die Noten der Studierenden verwaltet. Alle zu benotenden Arbeiten werden im Assignments-Folder abgelegt.

### Die Lehrenden in neuen Rollen

Bei den Kursen des OMDE handelt es sich um Online-Seminare nach dem Modell des wholly integrated online teaching im Sinne von Thorpe (2001). Es werden also nicht vorgefertigte Studienmaterialien mit Hilfe der neuen Medien von einem Tutor nur begleitet (cmc added-on, ebd.), sondern der Seminarprozess und die Interaktion wird von den Lehrenden selbst und nicht vom Material bestimmt. Damit wird dem klassischen Tutor im Fernstudium viel mehr Verantwortung übertragen.

Die Lehrenden (Inhaltsexperten) sehen sich bei der Online-Lehre völlig neuen Anforderungen und Rollen gegenüber. Diese neuen Rollen sind mit einer Vielzahl von Kenntnissen verknüpft, die für die Online-Lehre benötigt werden. Spector et al. (2000, S. 2) geben einen Überblick über die Rollen und Funktionen, die ein Online-Lehrender ausfüllen muss: „Major roles for online teachers included the following: advisor/counselor, assessor of progress and outcomes, designer, manager and administrator, researcher, process and content facilitator, and technologist.“

Die Lehrenden benötigen nicht nur neue technische Qualifikationen, sondern müssen vielmehr auch ihre didaktische Konzeption überdenken, wenn die didaktischen Möglichkeiten, die das Online-Lernen bietet, genutzt werden sollen. Es ist nicht ausreichend, Inhalte, die in Form tradierter Medien vorliegen, unreflektiert auf die Neuen Medien zu übertragen. Peters (1999) warnt davor, die neuen Lernräume und die computervermittelte Kommunikation für die Darbietung traditioneller Vorlesungen zu missbrauchen. Vielmehr ermöglicht internet-basierte Lehre Aktivitäten, die das selbstgesteuerte Lernen, sowie das anwendungsbezogene, kommunikative und kollaborative Lernen unterstützen. Voraussetzung hierfür ist natürlich die Aufgeschlossenheit der Lehrenden gegenüber diesen Lernformen.

Einige Beispiele für die vielfältigen Aufgaben, Anforderungen und Kenntnisse sind das Design der Kursstruktur und der entsprechenden Navigation im Internet, die Erstellung einfacher Webseiten in HTML, die Moderation von asynchronen Diskussionen, die Organisation von räumlich verteilter Gruppenarbeit, die digitale Bereitstellung des Kursmaterials und der generelle Umgang mit der technischen Lernplattform im Internet.

Diese komplexen Anforderungen sind den meisten Lehrenden nur zumutbar, wenn ihnen eine Service-

umgebung zur Verfügung gestellt wird, die es ihnen ermöglicht, sich primär auf die Inhalte und den Lehr- bzw. Lernprozess zu konzentrieren. Hierauf sind alle Bestrebungen gerichtet, denn nur die hohe Qualität der Inhalte kann den nachhaltigen Erfolg eines Studiengangs sichern.

### **Unterstützung der Lehrenden im OMDE Studiengang**

Es sei darauf hingewiesen, dass es zwei institutionelle Ebenen des Faculty Supports im OMDE-Studiengang gibt, die in diesem Aufsatz berührt werden. Zum einen der Support, der für den Großbetrieb von UMUC mit über 80.000 Studierenden organisiert wird und auf der anderen Seite der Support, im vergleichsweise kleinen Rahmen des Anteils der Universität Oldenburg.

Im folgenden soll der Support aus der Sicht der speziellen Situation der Universität Oldenburg als Partneruniversität von UMUC beschrieben werden. Die Betreuung der Lehrenden bei der Entwicklung der Online-Kurse im Anteil der Universität Oldenburg wird von einem wissenschaftlichen Mitarbeiter geleistet, der Erfahrungen mit der Didaktik und mit Tutorien in einer internet-basierten Lernumgebung hat und auch über alle nötigen technischen Kenntnisse verfügt. Dieser Mitarbeiter, den man auch als Online-Lernexperten bezeichnen kann, dient gewissermaßen als Schnittstelle zwischen Inhalt/Didaktik und Technik.

Es lassen sich drei wesentliche Bereiche des Supports der Lehrenden unterscheiden: technischer Support, Support bei der Entwicklung und Durchführung von Kursen sowie das Management und die Bereitstellung von Online Ressourcen.

#### *Technischer Support*

Um bei UMUC Lehrender (Faculty Member) für Online-Kurse zu werden, muss man an einem sechswöchigem WebTycho Training teilnehmen, in dem die technischen Eigenschaften und Beispiele für die Umsetzung didaktischer Konzepte in der Lernumgebung von WebTycho vorgestellt werden.

Auf weiteren Webseiten von UMUC wird ein HTML Guide zur Verfügung gestellt, der die Lehrenden in

die Erstellung einfacher Webseiten und ihre Veröffentlichung im Internet Schritt für Schritt einführt. In einem Faculty WebTycho Guide können alle Funktionen der Software WebTycho nachgelesen werden<sup>3</sup>. In Notfällen ist es möglich, mit einem Service-Stelle (Help Desk) Kontakt aufzunehmen, die 24 Stunden am Tag besetzt ist, was in einem Studiengang, bei dem Lehrende und Studierende über die ganze Welt verteilt sind, schon aufgrund der Zeitverschiebung sehr wichtig ist.

Von besonderer Bedeutung ist die Robustheit des technischen Systems. Frustrationserlebnisse mit der Technik können sich schnell negativ auf die Motivation der Teilnehmer auswirken. UMUC stellt mehrere Server in den USA, Deutschland und Japan bereit, die untereinander repliziert werden. Fällt ein Server aus, wird man automatisch auf einen aktiven Server umgeleitet.

#### *Support bei der Kursentwicklung und Lehre*

Die Kurse der Universität Oldenburg wurden in Teamarbeit mit den Inhaltsexperten entwickelt. In enger Zusammenarbeit mit den Lehrenden wurde der Inhalt, die Struktur und die didaktische Konzeption der Kurse diskutiert. Auf dieser Grundlage wurde ein Designvorschlag in WebTycho erarbeitet, der wiederum untereinander abgestimmt wurde. Auf diese Weise können sich die Lehrenden zunächst voll und ganz auf den Kursinhalt konzentrieren, während die technische Implementation von anderen Personen aus dem Entwicklungsteam mit den nötigen technischen Kompetenzen erledigt wird. Bates (2000, S. 103) weist darauf hin, dass es nicht unbedingt nötig ist, die Lehrenden mit allen technischen Details zu belasten, sondern diese Einzelheiten eher anderen im Team überlassen werden können: „Instructors need to understand the different roles that technology can play in teaching, and how this alters the way that teaching needs to be organized. Only then does it make much sense to train faculty in how to use particular piece of technology, and even then it may be better not to teach them the technical details of using technology but leave that to other specialists in the team.“ Vielmehr ist es entscheidend, die didaktischen Möglichkeiten, die das netzbasierte Lernen bietet, auszuschöpfen.

<sup>3</sup> [http://tychousa.umuc.edu/help.nsf/htmlmedia/faculty\\_guide.html](http://tychousa.umuc.edu/help.nsf/htmlmedia/faculty_guide.html) [Zugriff am 01.10.2001]

Bei der erstmaligen Durchführung der Kurse stand den Lehrenden ein wissenschaftlicher Mitarbeiter zur Seite, der Erfahrungen mit Online-Lehre und Weiterbildung hat und über alle nötigen technischen Kenntnisse verfügt. Die Studierenden konnten alle Fragen, die sich nicht direkt auf die Studieninhalte beziehen, direkt per E-Mail oder im Diskussionsforum an diese Person richten. So wurde dem Dozenten der Rücken für die inhaltliche Diskussion in den Online-Konferenzen freigehalten.

Der anfänglich hohe Aufwand des Supports in der Entwicklungsphase nimmt bei wiederholter Durchführung der Kurse ab. Lehrende, die einen bestimmten Kurs zum wiederholten Male anbieten, sind in der Lage, weitgehend selbständig und unabhängig die internet-basierte Lernumgebung WebTycho einzurichten und für den Lehrprozess zu nutzen.

Um einen Erfahrungsaustausch der räumlich weit voneinander getrennten Lehrenden im OMDE Studiengang zu ermöglichen, wurden internationale Treffen und Workshops organisiert, zu denen auch Studierende eingeladen wurden, um dort in persönlichen Gesprächen Feedback zu erhalten.

Zudem profitiert der Online-Studiengang vom institutionellen Support UMUCs. Über die Faculty Homepage<sup>4</sup> von UMUC wird den Lehrenden der Zugang zu zahlreichen Services eröffnet.

Zwei Einrichtungen bei UMUC sind für Faculty Development zuständig: das Office of Distance Education and Lifelong Learning (ODELL)<sup>5</sup> und das Center for Teaching and Learning (CTL)<sup>6</sup>. Über die Webseiten von ODELL und CTL werden den Lehrenden zahlreiche Services geboten: Workshops und Meetings, Diskussionsforen, Ressourcen zur Didaktik von Onlinekursen, Informationen zu Copyrightfragen, Media-Services u.v.m.

Mit Hilfe des Interactive Faculty Information Systems können zum Beispiel am Ende eines Semesters die Noten über das Internet an die Administration von UMUC weitergeleitet werden. Eine interessante Facette des Supports ist ein Service zur Verhinderung von Täuschungsversuchen in Online-Kursen. Hat ein

<sup>4</sup> <http://www.umuc.edu/facstaff/facstaff.html> [Zugriff am 01.10.2001]

<sup>5</sup> <http://www.umuc.edu/distance/odell/index.html> [Zugriff am 01.10.2001]

<sup>6</sup> <http://www.umuc.edu/facdev/> [Zugr. am 1.10.2001]

Lehrender den Verdacht, dass ein Text nicht von einem Studierenden selbst verfasst, sondern irgendwo aus dem Internet kopiert wurde, übernimmt eine Stelle die Suche nach dem Originaltext. Hierfür werden spezielle Suchmaschinen eingesetzt, wie sie auch von Schulmeister (2001, S. 163) beschrieben werden.

Weiterhin gibt UMUC ein Online-Magazin heraus: DE Oracle @ UMUC – An Online Learning Magazin for Faculty. Das Magazin gibt viele hilfreiche Hinweise zu pädagogischen, sozialen und organisatorischen Aspekten der Online Lehre<sup>7</sup>.

#### *Online-Ressourcen*

Der OMDE ist ein Graduate Program, in dem den Studierenden wissenschaftliche Literatur zur Verfügung gestellt wird, die in den Seminaren erarbeitet und diskutiert wird. Bei der Vorbereitung der Kurse ist das Einholen von Copyrights eine wichtige Aufgabe. Bei UMUC gibt es in der Bibliothek ein Copyright Clearance Office, das die Verhandlungen mit den Verlagen übernimmt. Außerdem gibt es bei der Bibliothek einen „E-Reserves Service“, der die Digitalisierung der Dokumente übernimmt.

Neben Aufsätzen, Powerpointpräsentationen, Webseiten und anderen Lehrmaterialien entsteht im Lehrprozess, bei der Moderation der Onlinekurse ein weiterer Typ von Dokumenten, die man als Kursmanagementdokumente bezeichnen könnte. Das sind zum Beispiel Einführungstexte zu Diskussionsforen bestimmter Themengebiete, Kommentare zum Lernmaterial, Klausuraufgaben, Selbstlernfragen, Diskussionszusammenfassungen, Gruppenarbeitsaufgaben oder Projektbeschreibungen. Die Entwicklung dieser Materialien ist mit einem enormen Arbeitsaufwand verbunden. Für einen Online-Studiengang müssen Dokumente in digitaler Form vorliegen, was den Vorteil hat, dass man sie in einer Datenbank abspeichern kann. Bei den nächsten Wiederholungen der Kurse kann Arbeitszeit gespart werden, wenn wieder auf die Dokumente aus vergangenen Kursen zurückgegriffen wird, um diese nur noch zu überarbeiten (Reuse of Content). WebTycho archiviert Kurse in Datenbanken, aus denen die Dokumente in neue Kurse importiert werden können.

<sup>7</sup> <http://info.umuc.edu/de/ezine/welcome.htm> [Zugriff am 01.10.2001]

Das Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg verfügt über eine Lotus Domino Infrastruktur, mit der auf Lotus Notes basierende Datenbanken entwickelt und im Internet veröffentlicht werden können.<sup>8</sup> Für den OMDE Studiengang wurde eine Online Document Library (Abb.2) erstellt, über die den Lehrenden Online-Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. In der Datenbank befinden sich verschiedene fachrelevante Aufsätze, Präsentationen, Webseiten bis hin zum Web-Based Training. Die Datenbank ist volltextindiziert und daher mit eigenen Suchbegriffen durchsuchbar.

Die bisherige Erfahrung zeigt, dass das Management von Online-Ressourcen von großer Bedeutung für einen Online-Studiengang ist.

#### **Ausblick**

Die komplexen Anforderungen, die sich aus einem Online-Studiengang ergeben, werden in Teamarbeit bewältigt. Dabei kristallisiert sich ein neues Berufsfeld des Online-Lernexperten als Schnittstelle zwischen Lehre und Technik heraus (didaktische Konzeption und Kenntnis der technischen Möglichkeiten).

<sup>8</sup> Der Server ist Teil einer gemeinsamen Infrastruktur eines norddeutschen Universitätsverbundes – ViLeS (Virtuelle Lernräume im Studium) – <http://www.fz.uni-lueneburg.de/FERN/3-STU-PRO/Projekte/viles.html> [Zugriff am 01.10.2001] Die Datenbanken werden mit dem Lotus Domino Designer entwickelt.

Center for Research in Distance Education

CDE Online Resources

- ① Home
- ② Search the Library
  - By Author
  - By Title
  - By Keyword
  - By Type
  - By Year

← Previous   Next →   Expand   Collapse   Search

## By Keyword

Author	Year	Title
▶		OMDE601 Foundations of DE
▶		OMDE605 Media in DE
▶		OMDE606 Economics of DE
▶		OMDE624 Student Support in DE
▶		OMDRxxx DE in Developing Countries
▶		Online Learning Environments
▶		Online Pedagogy
▶		Problem-based Learning
▶		Quality
▶		Self-Directedness
▼		Student Support
①	1999	Dirr, P.J. Putting Principles Into Practice: Promoting Effective Support Services For Students In Distance Learning
②	2000	IHEP Benchmarks for Success in Internet-Based Distance Education
③	2000	Rumble, G. Student support in distance education in the 21st Century. Learning from service management
④	2000	Tait, A. Planning student support for open and distance learning
▼		Online Services
①	2001	Brigham, D. Converting Student Support Services To Online Delivery
②	2001	Rumble, G. The Costs of Providing Online Student Support
③	2001	Ryan, Y. The Provision of Learner Support Services Online
④	1999	WCET Guide to Developing Online Student Services
▶		Theories

University of Oldenburg, Germany

Abb. 2: Eine auf Lotus Notes basierende Online-Dokumentensammlung

Der Support der Lehrenden, und natürlich auch der Studierenden, muss jederzeit und von jedem Ort aus erreichbar sein. Dies kann durch die Erstellung einer zentralen OMDE Webseite („Portal“) erreicht werden. Ein solches Portal ist in Ansätzen schon mit der Program Website vorhanden.<sup>9</sup> Von hier aus kann den Studierenden und Lehrenden der Zugang zu verschiedenen Services eröffnet werden.

<sup>9</sup> <http://info.umuc.edu/mde> [Zugriff am 01.10.2001]

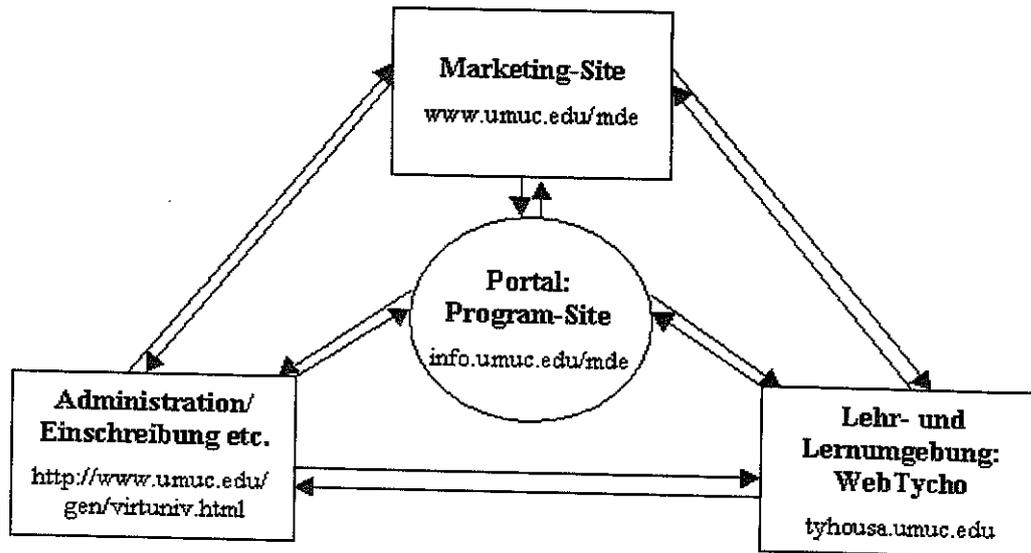


Abb. 3: Learning Portal Architektur (Darstellung verändert nach Seretta & Scott, 2000)

Abbildung 3 zeigt die gegenwärtige Struktur des OMDE Studiengangs im Internet (Darstellung verändert nach Seretta & Scott, 2000). Das Learning Portal steht im Zentrum und ist umgeben von der internet-basierten Lernumgebung (WebTycho), einem Administrations- und Managementsystem und einer Marketing-Seite zur Information von Studieninteressenten.

### Literatur

- Bates, A. W. (1999): Supporting Faculty. In: A. W. Bates (Ed.), *Managing Technological Change – Strategies for College and University Leaders* (pp. 95-121). San Francisco: Jossey Bass
- Bernath, U., & Rubin, E. (2000): Professional Development in Distance Education – A Successful Experiment and Future Directions. In: F. Lockwood & A. Gooley (Eds.), *Innovations in Open and Distance Learning* (pp. 213 - 223). London: Kogan Page
- IHEP (2000): *Quality on the Line – Benchmarks for Success in Internet-Based Distance Education*. Washington: Institute for Higher Education Policy. (<http://www.ihep.com/quality.pdf>)
- Peters, O. (1999): *Neue Lernräume. Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*, 5.150, 1-29
- Schulmeister, R. (2001): *Virtuelle Universität, Virtuelles Lernen*. München, Wien: Oldenbourg Verlag
- Seretta, B., & Scott, M. (2000): *Designing the Ideal Learning Portal*. Paper presented at the Online-

- Educa, *International Conference on Technology Supported Learning & Teaching*, Berlin
- Spector, M., Goodyear, P., & Ganesan, R. (2000): *Competencies for Online Design, Development and Delivery of Instructional Materials*. Paper presented at the WebNet 2000 Conference, San Antonio, USA
- Thorpe, M. (2001): *Learner support: a new model for online teaching and learning*. In: UKOU (Ed.), *Student Services at the UK Open University, Papers presented to the 20th World Conferences of the ICDE*, Düsseldorf, Germany, April 1-5, 2001 (pp. 13-22)

### Kontakt:

E-Mail: [olaf.zawacki@uni-oldenburg.de](mailto:olaf.zawacki@uni-oldenburg.de)  
 Internet: <http://zefnotes.uni-oldenburg.de/ASF/ASF.nsf>

# Lehr-/Lernvertrag: warum, wieso, weshalb?

GERNOT GRAEBNER

## 1. Studium und Lehre: eine Dienstleistung

Studierende erwarten heute von ihren akademischen Lehrern<sup>10</sup> eine „gute Lehre“, wozu sonst gäbe es seit vielen Jahren eine intensive Diskussion um die Qualität der Lehre. Akademische Lehre ist aus der Sicht von Studierenden heute eine „Dienstleistung“ besonderer Art, wie auch die Produkte der Studierenden aus der Sicht der Lehrenden eine „Dienstleistung“ darstellen, die mehr oder weniger in den wissenschaftlichen Diskurs und in die Produktion von „Erkenntnis“ eingeht. Die fachmännische Professionalität – so schreibt Herman Blom – „zeichnet sich durch die Schaffung einer Studiensituation aus, in der die Studierenden auf zufriedenstellende Weise Lerneffekte erzielen und somit gute Berufschancen haben“ (Blom: S. 21). Damit ist treffend die Seite der Studierenden gekennzeichnet. Vice versa stelle ich dem gegenüber: Die Fähigkeit zum Studium zeichnet sich durch die Schaffung einer Lernbeteiligung aus, in der die Lehrenden auf zufriedenstellende Weise Lerneffekte erzielen und somit gute Chancen haben, auf diesem Gebiet ihre wissenschaftliche Tätigkeit auszuüben.

Bringt man beide Seiten dieser Medaille zusammen, so heißt dies: Selbststeuerung bei Lehrpersonal wie bei Studierenden in den Hochschulen ist heute (mehr denn je und wieder) gefragt, niemand hat Interesse, Kapazitäten zu verschleudern. Bei den Studierenden liegt - bezogen auf ihre Ausbildungsaspirationen - die Selbstverantwortung für die Steuerung ihrer individuellen Optionen (Was mache ich im Selbststudium, Was erarbeite ich in studentischen Gruppen, Was erwarte ich von der Zusammenarbeit mit Lehrenden in Lehrveranstaltungen?) (vgl. Graebner, S.178). Wie diese Optionen im Einzelnen aussehen, wissen Lehrende nur im Ausnahmefall, wüssten sie es, würden jedenfalls viele darauf eingehen. Bei den Lehrenden liegt die dienstliche Verantwortung für die Steuerung ihrer Optionen der makro- und mikrodidaktischen

Lehrplanung (u.a.: Was aus der Wissenschaftssystematik wähle ich für die Lehrangebote an Inhalten und Methoden aus? Was ist unter wissenschaftlichen und berufsbezogenen Aspekten relevant? Wie steuere ich, soweit möglich, die Lernumgebungen, in denen akademische Lehre sich vollzieht?). Welche Kriterien die akademischen Lehrer leiten, wenn sie Ausschreibungstexte schreiben, Seminarpläne bekannt geben, Lehrveranstaltungen durchführen und evaluieren, wissen wiederum die Studierenden eher im Ausnahmefall. Wüssten sie es, würden jedenfalls viele dieses Wissen für ihre individuelle Lernplanung nutzen. Da Lehre und Lernen häufig hierarchisch aufgefasst wird („Lehrende besitzen Wissen und Erkenntnis, Studierende besitzen Defizite“), ist daran zu erinnern: Akademische Lehre unterliegt dem Bild, dass die beteiligten Menschen gewohnt sind, ihre Entscheidungen abzuwägen, selbst zu treffen, die Folgen der Entscheidungen zu tragen und – vor allem - den jeweiligen Nutzen aus ihren Entscheidungen in den Rahmen ihrer Lebensplanung zu integrieren; mit anderen Worten, sie verfügen nicht nur über hinreichende kognitive, sondern auch über die für akademische Bildungs- und Qualifizierungsprozesse hinreichenden metakognitiven Fähigkeiten und Strategien. Der Rahmen für dieses Arrangement wird im übrigen gesetzt durch Hochschulen, die sich heute als offen begreifen und deren Management sich zunehmend als Steuerungsgruppe für wissenschaftliche Dienstleistungen versteht.

Warum also nicht versuchen, an jener Stelle des tatsächlichen Lehrens und Lernens zu konkretisieren und zu präzisieren, was allzu selbstverständlich und meist unausgesprochen in „So-tun-als-ob-Kommunikation“ impliziert wird. Die gegenseitigen Dienstleistungen von Studierenden und Lehrenden in Lehr-/Lernveranstaltungen an der Hochschule verbleiben oft im Diffusen. Ein Vertragsverhältnis existiert dennoch, doch handelt es sich eher um einen mündlichen Vertrag („Sie schreiben mal eine Arbeit mit diesem oder jenem Thema“), der per symbolischem „Handschatz“ abgeschlossen wird und dementsprechend Platz für zahlreiche Unwägbarkeiten

<sup>10</sup> Verwendet wird der Lesbarkeit halbe die männliche Form, gemeint sind beide Geschlechter.

und Missverständnisse bietet. Mit dem Lehr-/Lernvertrag wird der Versuch gemacht, die gegenseitigen Vertragsleistungen zu explizieren: Mit dem Vertrag soll für alle Beteiligten förmlich dokumentiert werden, dass Studieren im Charakter „als Vertragsleistung“ (Blom: ebenda) akzeptiert und folgerichtig ausgeführt wird.

Diesen Austausch gegenseitiger Dienstleitungen zu organisieren, scheint mir lohnend zum jeweiligen Nutzen der Vertragspartner, aber auch im übergreifenden Sinne akademischer Ausbildung. Denn nicht zuletzt an dieser Stelle der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden erweist sich gemessen in Semestern, Semesterwochenstunden, Deputaten und Kapazitäten der Erfolg immenser Investitionen.

## 2. Anlass

### *Erstens:*

Der Anlass für die Entwicklung des Lehr-/Lernvertrag, der hier vorgestellt wird, war eine Optimierung des Feedbacksystems für Studierende in meinen Lehrveranstaltungen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Meine Lehrveranstaltungen wenden sich in erster Linie an Studierende des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Daneben finden sich Studierende anderer grundständiger Studiengänge der Universität Bielefeld, die Erziehungswissenschaft im Nebenfach belegt haben, aber auch Gasthörer, die im Rahmen weiterbildender Angebote wie den „Frauenstudien“ oder „STUDIERN AB 50“ Leistungsnachweise erwerben wollen.

### *Zweitens:*

Der Idee, einen Lehr-/Lernvertrag zu entwickeln, waren mehrere Jahre Erfahrungen mit Feedback-Instrumenten vorausgegangen. Den Studierenden gehen vor der jeweiligen Besprechung ihrer schriftlichen Arbeiten Feedback-Bögen zu. In diesen Feedback-Instrumenten steht in Kurzform die Beurteilung des Lehrenden zu den inhaltlichen und formalen Aspekten der vorgelegten Arbeiten. Erst nach Besprechung dieses Feedbacks erhalten die Studierenden ihre „Scheine“. Allerdings haben die Studierenden die Option, von sich aus auf die Besprechung zu verzichten (was in der Praxis recht selten passiert). Als ich diese Instrumente einführte, stellte ich fest, dass die Studierenden über diese Form der Rückmeldung nicht nur überrascht, sondern in den meisten Fällen erfreut waren: erhielten sie auf diese Weise

operationalisierte Einschätzungen zum Gesamt wie zu Details ihrer Arbeiten, dies waren sie augenscheinlich nicht gewöhnt. Ein weiterer Effekt: Durch diese Instrumente entstanden neue Möglichkeiten gegenseitiger Beobachtung, die in vielen Fällen eine mehr oder weniger kontinuierliche Zusammenarbeit in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen förderte. Der entscheidende Effekt war nicht die von einigen Studierenden anfangs befürchtete Kontrolle, sondern vielmehr der Nachweis, individuelle Stärken und Schwächen auf sachlicher, nachvollziehbarer Ebene effizient herauszuarbeiten und weitere transparente Schritte einer Lernsteuerung auf der Basis individualisierter Lern-Nachfrage im Rahmen der gegebenen Studien- und Prüfungsordnung zu tun.

### *Drittens:*

Der Anlass für die Entwicklung von Feedback zu Konturen eines Lehr-/Lernvertrages ergab sich in einem Seminar im Sommer 2000, in dem in der Form eines Open Space über Lehren und Lernen an der Hochschule gearbeitet wurde. Eine studentische Arbeitsgruppe entwickelte Eckpunkte eines Vertrages, mit diesen Eckdaten entwarf ich eine erste Konzeption eines Vertrages, nach Beratung (und freundlicher Formulierungshilfe) durch den Dezernenten für Studienangelegenheiten der Universität Bielefeld wurde mit einer Vorversion im SS 2001 in einer Veranstaltung experimentiert. Nach durchaus im Grundsatz positivem Response durch die Studierenden wird die jetzt vorliegende Alpha-Version im WS 2001/2002 in allen meinen Veranstaltungen eingesetzt.

## 3. Gründe für den Lehr-/Lernvertrag

Die Gründe für die Einführung des Lehr-/Lernvertrages liegen in der veränderten Rolle als Lehrender, in neuen Anforderungen an mich als Lehrendem, im veränderten Verhalten Studierender, in neuen Anforderungen an die Studierenden, in neuen Möglichkeiten der Gestaltung von Lernumgebungen (Nutzung nicht nur von Präsenz-Veranstaltungen, sondern auch Nutzung synchroner und asynchroner Kommunikation zu Lehr- und Lernzwecken) und in den Möglichkeiten elektronischer Dokumentation. Aus einer Reihe von Gründen sind mir besonders vier wichtig:

*Erstens:*

Ohne weitere Belege anzuführen, scheint es mir zuzutreffen, dass die Rolle der Lehrenden an Hochschulen sich zumindest in den sozialwissenschaftlichen Fachbereichen erheblich ändert. Gefordert ist, wie Blom einleuchtend beschreibt, der Dozent als Auftraggeber, Vorbild, Controller, Experte, Evaluator (Blom: S. 51). Es ist hier nicht der Ort, diese durchaus unterschiedlichen, teilweise in einem Spannungsfeld zueinander stehenden Aufgaben detailliert zu diskutieren: Jedenfalls scheint es mir angezeigt zu sein herauszustellen, wann welche Rolle in der Lehre zum Tragen kommt; es ist wichtig, im Verkehr mit den Studierenden eine explizite, überprüfbare „Geschäftsgrundlage“ für die Wahrnehmung der Rollensegmente zu schaffen. Der Lehr-/Lernvertrag schafft diese Grundlage: In ihm können ausdrücklich (in den allgemeinen Bestimmungen wie vor allem in den Anlagen) Vereinbarungen getroffen werden, die die eine oder andere Aufgabe betonen, zurücknehmen, ausschließen und vor allem, die die unterschiedlichen Aufgaben miteinander „konzertieren“. Der Lehr-/Lernvertrag stellt ein Angebot dar, auf die unterschiedlichen Rollen und Aufgaben der Lehrenden „zuzugreifen“.

*Zweitens:*

Auch die Rolle der Studierenden ist sehr differenziert: Sie wollen bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben und wissen, ob der Lehrende diese Aneignung bestätigen kann. Sie wollen aber auch in bestehenden Fähigkeiten „trainiert“ werden, wobei es nicht auf die Demonstration des Wissenserwerbs ankommt, sondern auf die „Feinabstimmung“ durch spezifisches Feedback. Sie wollen aber auch in ihrem Studienverlauf begleitet werden, um sich ggf. in Prüfungssituationen der Bewertung durch den Lehrenden auszusetzen. Somit ist es an den Studierenden, selbststeuernd die unterschiedlichen Rollen der Lehrenden (heraus-)zufordern.

*Drittens:*

Der Vertrag bietet die Möglichkeit, Lehre und Lernen miteinander auszuhandeln, also Anschluss an die jeweiligen Ausgangspunkte der Studierenden und der Lehrenden zu finden. Er bietet eine Prüfung gegenseitigen Verstehens an, um Missverständnisse mit der Folge des beiderseitigen Ressourcenverschleißes zu vermeiden. Die Studierenden haben daher die Möglichkeit, das Angebot des Lehrenden anzunehmen und/oder speziell an die eigenen spezifischen Erwartungen an den Ertrag der Veranstaltung anzupassen. Angebot und Nachfrage müssen

Angebot und Nachfrage müssen allerdings auch zusammenkommen: Der Vertrag kommt dann zustande, wenn der Lehrende auf der Basis der Vorschläge des Studierenden den Auftrag erteilt, die spezifischen Leistungen zu erbringen. Welche Leistungen der Lehrende erbringt, geht ebenso aus dem Vertrag hervor.

*Viertens:*

All dies ist erforderlich, wenn man akademische Lehre nicht allein auf den Raum der Veranstaltung in der Hochschule reduziert, sondern wenn die Sprechstunde, das Material (z.B. Reader, Produkte der Studierenden und des Lehrenden während des Semesterverlaufes), die elektronischen Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten, Flexibilität in der Lerngestaltung, die Begleitung von Distance Learning, ergänzende Lernplattformen etc. mitgedacht werden. Eine Reduktion der akademischen Lehre auf die „face-to-face“-Kommunikation in einem Zeitfenster von gewöhnlich 90 Minuten pro Woche verzichtet darauf, die heutigen Gestaltungsmöglichkeiten akademischer Lehre auszuschöpfen. Differenzierung der Lehr- und Lerninteressen erfordert freilich eine genaue didaktische Organisation, dokumentierbar für den Einzelfall, wie es in einem Lehr-/Lernvertrag geschieht. Lehr-/Lernverträge sind aber nur dann sinnvoll, wenn sie das Leben abbilden, nicht bürokratisieren. Ohne funktionierende elektronische Kommunikation sind die Aufwände zu groß, Lehr-/Lernverträge lebendig zu gestalten. Wissensmanagement dieser Art bei Lehr-/Lernverträgen basiert auf der Elektronik.

**4. Ziel**

Was soll der Vertrag nun leisten? Der Vertrag ist pragmatischer Art und versucht das Konzept einer Veranstaltung, welches zunächst allen Teilnehmenden (in meinem Fall: zwischen 30 und 100 Personen pro Veranstaltung) als Rahmen entgegengebracht wird, auf die individuellen Lerninteressen der Teilnehmenden hin zu spezifizieren.

*Erstens:*

Auf der Basis gegenseitiger Dienstleistung soll der Vertrag für Transparenz in der Sache sorgen und über die allgemeinen Veranstaltungsankündigungen und -pläne hinaus Raum für individuelle Lehr- und Lerngestaltung bieten.

*Zweitens:*

Der Vertrag soll Verbindlichkeit herstellen. Konkret: Die Leistungen des Veranstalters sollen mit den Leistungen der Studierenden so verbunden werden, dass in Sache und Verfahren ein optimaler Ressourcen-Einsatz gegeben ist (es kostet die Zeit des Veranstalters, sich mit den Lerninteressen der Studierenden auseinander zu setzen, es kostet die Zeit der Studierenden, sich auf die Lehrkonzepte des Lehrenden einzulassen).

*Drittens:*

Der Vertrag soll möglichst Eindeutigkeit über die Aufgabenstellung verschaffen. Die üblichen „Handschlag“-Vereinbarungen (Thema, Literatur) reichen m.E. heute nicht mehr aus, um die Aufgaben zu bestimmen, die Studierende etwa im Rahmen von Referaten oder Hausarbeiten etc. leisten sollen. Zum einen wird dabei zu einseitig die Perspektive der Lehrenden betont, während die Seite der Studierenden vernachlässigt wird. Der Lehrvertrag bietet die Möglichkeit, die speziellen Lerninteressen zu berücksichtigen, welche die Studierenden vor dem Hintergrund ihres jeweils erreichten Studienfortschritts reflektieren und definieren können.

*Viertens:*

Der Vertrag soll dazu dienen, die Beurteilungskriterien explizit zu machen. Studierenden nutzt es wenig, pauschal zu erfahren, ihre Leistung sei gut, sehr gut oder nicht ausreichend, wenn sie nicht zugleich erfahren, warum dies ein Lehrender so und nicht anders sieht. Studierende machen in der Regel die Erfahrung, dass ihre Leistungen von Lehrenden mit unterschiedlichen „Brillen“ gelesen werden (dies sehe ich im akademischen Bereich übrigens nicht als Nachteil an, sondern als Chance, mit Kreativität umzugehen). So ist es allerdings nur fair anzugeben, mit welcher Brille der Lehrende eine Leistung betrachtet und beurteilt. Der Standard der Beurteilung ist wichtig und sollte deutlich werden, die pauschalierende „Note“ ist im Studienverlauf nur wichtig für punktuelle Bewertungen (Prüfungen). Lernfortschritt lässt sich durch Differenzierung besser taxieren als durch die üblichen Skalen von 1-6. Auch hier: Wenn Studierende die Kriterien erfahren, die Lehrende an ihre Leistung anlegen, können sie ihrerseits die Leistung des Lehrenden genauer einschätzen. Das gemeinsame Feedback führt gelegentlich durchaus zu weiterem produktiven Austausch. Außerdem: Unterschiedliche Veranstaltungstypen (z.B. Vorlesung, Workshop, Seminar, berufspraktische Studien) verlangen unter-

schiedliche Leistungen, die differenziert zu gewichten sind.

*Fünftens:*

Studienleistungen erweisen sich nicht nur in der Sache selbst (z.B. Kenntnis von Theorien, Angemessenheit der Methode, Problemorientierung etc.). Heute nutzen Studierende gerade auch mit Blick auf ihre Berufsfähigkeit ihre Veranstaltungen, um ihre „Soft Skills“, z.B. persönliche Präsentation, Teamarbeit, aber auch die Entwicklung von Schreibfähigkeiten zu trainieren und die Ergebnisse dieses Trainings zu reflektieren. Dies kann sich etwa darauf beziehen, dass in den Vertrag das Interesse des Studierenden an einer Rückmeldung zur Gestaltung einer Power-Point-Präsentation im Zusammenhang mit dem von ihm behandelten wissenschaftlichen Thema aufgenommen wird, wenn dies gewünscht wird (z.B.: Wie komme ich an, wenn ich mich präsentiere? Steht meine persönliche Präsentation in Einklang mit den Inhalten, die ich vertrete?). Denn erst wenn er dieses Interesse kennt, wird der Veranstalter sein Augenmerk besonders auf die Fähigkeit des Studierenden zur Präsentation richten und nicht nur auf den wissenschaftlichen Ertrag des Vortrags und der nachfolgenden schriftlichen Ausarbeitung. Ferner können die anderen Studierenden im Seminar speziell gebeten werden, sich auch zur Präsentation ihres Kommilitonen offen zu verhalten (was sonst in der Regel unterbleibt).

*Sechstens:*

Es macht wenig Sinn, Studienleistung nur isoliert zu betrachten. Wenn es die Möglichkeit gibt, die Entwicklung von Studierenden (Leistungen, Studieninteressen, Entwicklung von Studienschwerpunkten etc.) zu beobachten und dies dem Wunsch der Studierenden entspricht, dann sollte dies getan werden. Der Lehr-/Lernvertrag bietet diese Möglichkeit durch seine Dokumentation. Darüber hinaus ist es auch möglich, durch die Anfertigung und Reflexion eines Lernportfolio zumindest in gewissen Abständen den Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens und Lernens im Zusammenhang mit den vereinbarten Studienleistungen zum Gegenstand des Vertrages zu machen.

*Siebtens:*

Der Lehr-/Lernvertrag basiert nicht auf starren Bestimmungen, auf deren Einhaltung strikt zu bestehen ist, auch dann, wenn es unsinnig wäre. Im Gegenteil: Je genauer die Eingangsverabredung gestaltet wird,

umso eher findet in verändernden, ergänzenden Vereinbarungen die Dynamik der Lehr- und Lerngeschehens ihre Berücksichtigung.

*Insgesamt:*

Das Ziel des Lehr-/Lernvertrages ist es, die unterschiedlichen Aufgaben als Veranstalter (vom Auftraggeber bis zum Evaluator, s.o.) zu explizieren und mit den Lerninteressen und Lernaufgaben der Studierenden in differenzierter, deutlicher und nachvollziehbarer Weise zu verbinden. Erhofft wird davon eine größere Zielgenauigkeit der verabredeten Leistungen, die damit einen weiteren Lernfortschritt fördern, aber auch in höherem Maße Rückwirkungen auf die Gestaltung der Lehre ermöglichen.

## 5. Inhalt

Der Vertrag besteht aus einem allgemeinen Teil, der die Vertragspartner orientieren soll und der den Rahmen für die vertragliche Beziehungen darstellt. Dem allgemeinen Teil sind Anlagen beigelegt.

Im allgemeinen Teil werden geregelt:

- die Ziele des Vertrages,
- der Gegenstand,
- der Zeit- und Sachplan,
- die Leistungen des Veranstalters,
- die Feedback-Kriterien (bezogen auf Hausarbeiten, Klausuren, Referate, Workshops und Praktika),
- die Leistungen des Studierenden,
- die Änderungsmöglichkeiten,
- die Verfahren zur Erlangung des Leistungsnachweises,
- geltende Fristen,
- Gruppenarbeiten sowie
- Sonstiges.

Die Bestimmungen des allgemeinen Teil werden angewendet auf die jeweiligen spezifischen Vereinbarungen mit den Studierenden. Diese Vereinbarungen werden in den Anlagen zum Ausdruck gebracht. Derzeit gibt es vier Anlagen:

- die Leistungsbeschreibung,
- die speziellen Gegenstände,
- den Zeit- und Sachplan sowie
- die Klärung der Gruppenarbeit.

Im allgemeinen Teil wie auch in den Anlagen sind Muss- und Kann-Bestimmungen enthalten. In der Praxis geschieht die Vertragsentwicklung so, dass auf der Basis der Kenntnis des allgemeinen Teils und eines kurzen Vorgesprächs die Studierenden gebeten werden, die Anlagen zu füllen und als Vorschlag an den Veranstalter (in der Regel auf elektronischem Wege) zu senden. Der Veranstalter nimmt den Vorschlag an oder sendet ihn zur weiteren Spezifizierung noch einmal zurück: Auf diese Weise kommt es zum Konsens und zur Auftragserteilung, somit zum Vertragsabschluss. Im Verlaufe der Erstellung kann es auf Vorschlag des Studierenden, aber auch des Veranstalters zu Änderungen kommen.

## 6. Form

Warum wird diese Vertragsform gewählt, die für die Studierenden zunächst einmal ungewöhnlich ist? Hier gibt es mehrere Gründe:

*Erstens:*

Außerhalb der Hochschule geht es in Bildungsveranstaltungen immer um Verträge – besonders auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dort sind Verträge ein Zeichen von Qualität.

Der Vertrag wendet sich vor allem an Studierende, die sich im Rahmen ihres Studiums „Diplom-Erziehungswissenschaften“ im Bereich Erwachsenenbildung und Weiterbildung besonders qualifizieren wollen. D.h., es handelt sich um Personen, die in der Berufswelt (auf die sie sich teils vorbereiten, in der sie teils bereits stehen – Stichwort: Studium neben dem Beruf) ihre Qualifikationen und Kompetenzen profiliert anzubieten haben. Dabei betreten diese Studierende zunehmend Arbeitsfelder, in denen sie als mehr oder weniger Selbstständige (Kursleiter

in verschiedenen Einrichtungen, Trainer, Coach, Moderatoren etc.) ihre Professionalität in Vertragsbeziehungen gegenüber Institutionen und auch Teilnehmenden ihrer Veranstaltungen zu definieren haben. Es liegt also nahe, diese Vertragsbeziehungen bereits im Studium insoweit zu erleben, als der Transfer in die berufliche Wirklichkeit damit trainiert wird.

#### *Zweitens:*

Die Kommunikationstheorie lehrt uns, dass didaktisch gesehen die unterschiedlichen Wahrnehmungen einer Lernsituationen der Verständigung der unmittelbar Beteiligten bedürfen, um Kurzschlüsse des Lehr-/Lern-Transfers zu vermeiden. Verständigung im Sinne einer Rückversicherung über das Gemeinte ist m.E. besonders dann wichtig, wenn es um den Erwerb formaler Leistungsnachweise geht.

Es ist meine Erfahrung über viele Jahre hinweg, dass Studierende in ihrem Studienverhalten in Veranstaltungen zahlreiche Optionen (Graeßner, S. 177ff) der Beteiligung (vom eher konsumierenden Dabei-Sein bis zum engagierten Teil-Nehmen) auswählen. Gewöhnlich wird so getan, als ob alle Teilnehmenden die gleichen Lernvoraussetzungen, Lernziele und Erwartungen mitbringen. Der Vertrag ist in seiner Form geeignet, das So-tun-als-ob durch eine konkrete Definition des Zieles und des individuellen Nutzens abzulösen, der für die Beteiligten in dem gemeinsamen Geschehen einer Lehrveranstaltung maßgeblich ist. Erst danach ist ein Feedback, welches die Teilnehmenden durch den Veranstalter erhalten, aber auch das Feedback, welches der Veranstalter durch die Teilnehmenden erhält, produktiver Interpretation zugänglich. Die Form des Vertrages ist geeignet, Missverständnisse zu mindern und Verständigung zu fördern.

#### *Drittens:*

Der Blick in die Zukunft: Die Kriterien der Überprüfbarkeit und Transparenz bringen es mit sich, dass die Dokumente auch für spätere Gelegenheiten (z.B. im Zusammenhang mit der Vorbereitung von Zwischenprüfungen, Abschlussarbeiten, Prüfungsklausuren, mündlichen Prüfungen) einige Zuverlässigkeit bieten: Lehrender und Studierende können sich gemeinsam der Lehr-/Lerngeschichte vergewissern, die sie begleitet. Studierende und Lehrende finden durch die Dokumente des Vertrages eine Basis des Gesprächs: Die Studierenden finden Unterlagen, so dass sie präzise bewerten können, was sie von Lehrveranstaltungen gehabt haben: Es soll nur das geprüft

werden, was aus einer Veranstaltung, die die Studierenden besucht haben, hervorgeht. Studierende kommen heraus aus der Situation, in der sie sagen müssen, sie hätten seinerzeit an dieser oder jenen Veranstaltung teilgenommen und dieses sei ja auch recht interessant gewesen. Der Lehrende kann sich vergewissern, was ggf. 3-4 Semester zuvor Gegenstand war (in der Zwischenzeit hat sich etwa einiges zum Thema der Veranstaltung geändert, was der Studierende gewöhnlich nicht wissen kann) und worauf sich die Leistung des Studierenden bezog, welche thematischen Orientierungen in der Zwischenzeit bei den Studierenden dokumentiert sind, wo Schwerpunkte und Desiderate zu erkennen sind. Aus (meist verfälschenden) Eindrücken („Frau X war damals ja schon engagiert!“, „Herr Z hat sich damals ja auch schon nicht besonders hervorgetan!“) wird eine verhandelbare Information, die gemeinsam erinnert und produktiv in die Zukunft gewendet werden kann.

#### *Viertens:*

Klare Geschäftsgrundlagen sind besser als Handschlag-Verträge. Wenn dem zuzustimmen ist, dass Studium heute als (gegenseitige) Vertragsleistung aufgefasst werden kann, dann folgt daraus, dass die Vertragspartner, wenn sie sich gegenseitig ernst nehmen, ihre Leistungen deutlich machen sollten. Die Arbeitsbeziehungen in der akademischen Lehre sind zu differenziert, als dass sie Fiktionen überlassen bleiben sollten (die freilich auf beiden Seiten vielfach die Tendenz zur Aufrechterhaltung aufweisen). Effektives Studium und effektives Lehren bedürfen der Reflexion und der Konkretisierung, sollen vorhandene Ressourcen nicht unökonomisch eingesetzt werden. Der Vertrag bietet die Möglichkeit, die „Geschäftsgrundlage“ der gegenseitigen Dienstleistung „Lehren und Lernen“ zu definieren, auch dabei das „Kleingedruckte“ zu beachten. Dabei ist der Vertrag nicht ein starres Regelwerk, er bietet die Möglichkeit ständiger Revision, wenn die Beteiligten die Notwendigkeit dazu sehen und dies wünschen. Der Lehr-/Lernvertrag ist im Unterschied zur Handschlag-Vereinbarung Entwicklungen gegenüber offener.

## 7. Kritik

Während die Vorläufer des Lehr-/Lernvertrages – die erwähnten Feedback-Bögen – auf nahezu ungeteilte Zustimmung der Studierenden stießen, ist der nun eingeführte Lehr-/Lernvertrag noch gewöhnungsbedürftig. Es gibt drei Reaktionsweisen:

*Erstens:*

Der Vertrag wird gelobt. In fast allen Rückmeldungen der Studierenden wird das Bemühen um Verbindlichkeit und Transparenz wie auch die mit dem Vertrag verbundene Individualität gelobt. Auch wird gelobt, dass der Vertrag die Studierenden dazu veranlasst, ihre eigenen Studienziele zu reflektieren und vor allem diese zu artikulieren, bevor sie sich entschließen, einen Leistungsnachweis zu erwerben. Hervorgehoben wird desweiteren, dass ein gewisser Druck entstehe, Gruppenarbeit unter den Studierenden deutlicher zu strukturieren.

*Zweitens:*

Der Vertrag wird zwar gelobt, aber man hält sich zunächst zurück, ihn tatsächlich in Anspruch zu nehmen. Recht viele Rückmeldungen beziehen sich auf die Handhabbarkeit: diese sei noch zu umständlich, gewünscht wird eine einfacher zu bedienende Beta-Version. Auch stellt sich die Frage, ob bei mehreren Verträgen jeweils auch der allgemeine Teil mitbedacht werden müsse (da sich an ihm ja nur wenig ändere); man wolle sich gerne zunächst zurückhalten bis der Vertrag besser gehandhabt werden könne.

*Drittens:*

Einige Stimmen lehnen den Vertrag grundsätzlich ab, da sich diese Studierenden allzu sehr überprüft fühlen oder immer schon eine Abneigung gegen Zielvereinbarungen hatten („...fühle ich mich an meine Zeit als Pflegerin im Krankenhaus erinnert, Zielvereinbarungen habe ich damals schon gehasst!“); manche sehen in dem Vertrag ein überflüssiges Instrument der Verregelung des Studiums; andere stören sich an der teilweise aus der Ökonomie stammenden Terminologie („Dienstleistung, Nutzen, Ressourcen, Effektivität, Effizienz etc.), die sie für ihr pädagogisches Studium eher als hinderlich und fremd ansehen.

In der Tat: Nach einer weiteren Erprobung im Feld der Veranstaltungen dieses Wintersemesters 2001/2002 wird es sicherlich weitergehen. An der Optimierung werden die Studierenden, die ihn jetzt nutzen, mitwirken. Festzustellen ist jedoch schon jetzt: Viele Studierende nehmen das Angebot des Lehr-/Lernvertrages gerne an und sind neugierig, wie sich das Experiment unter ihrer Beteiligung entwickelt und ob er sich bewährt. Die weiteren Aussichten liegen darin, dass der Vertragsgegenstand demnächst erweitert wird. Jetzt geht es noch im Kern um Lehrveranstaltungen und den Erwerb von Leistungsnach-

weisen, in einiger Zeit könnte es dazu kommen, Verträge für die Arbeit an Abschlussarbeiten zu entwickeln.

**3. Schluss und Blick in die Vergangenheit**

Der Lehr-/Lernvertrag scheint heute im Bereich der Hochschulen in dieser Form noch etwas Neues zu sein. Dies zeigte sich, als der Verf. nach Vorbildern im Hochschulbereich suchte und nicht recht fündig wurde. Gute und praktikable Evaluationsinstrumente nach Abschluss eines Lehr-/Lernprozesses finden sich mittlerweile recht zahlreich („feed-back“). Instrumente, die wie dieser Lehr-/Lernvertrag versuchen, das Geschehen zu Beginn des Prozesses zu definieren („feed-forward“), finden sich weniger (allerdings behaupte ich nicht, den vollständigen Überblick zu erhalten und bin, nebenbei bemerkt, dankbar für jedes andere Beispiel dieser Art). Interesse am Thema war in dem halben Jahr, in dem die Existenz des Vertrages im Internet bekannt wurde, zahlreich festzustellen, der Vertrag wurde in Vorfassungen auf Anfragen hin häufiger per E-Mail verschickt, einige Rückmeldungen gibt es auch von dorthier. Diese Situation hatte ich nicht erwartet, ist die Erfindung der Lehr-/Lernvertrages doch bereits mehrere hundert Jahre alt.

So findet sich im *Orbis sensualium pictus* – Die sichtbare Welt – des Johann-Amos Comenius (Comenius, S. (2), (3)); vgl. a. Golz, Korthaase, Schäfer 1996, S. 58f) aus dem Jahre 1657 eine Einladung (*Invitatio*) zu einem Lernvertrag, in dem es (*Veni, Puer! Disce sapere*) eingangs in deutscher Übersetzung heißt:

*L(ehrer): Komm her/ Knab! lerne Weißheit!*

*S(chüler): Was ist das/ Weißheit?*

*L: Alles/ was nöthig ist/ recht verstehen/ recht thun/ recht ausreden.*

*S: Wer wird mich das lehren?*

*L: Ich/mit Gott.*

*S: Welcher gestalt?*

*L: Ich will dich führen durch alle Dinge/ ich will dir zeigen alles/ich will dir benennen alles.*

*S: Sehet/hier bin ich! Führet mich/in Gottes Namen. ...*

Nachdem somit das Angebot ausgehandelt und beiderseits bestätigt wurde, schließt nach einer weiteren konkreten Beschreibung der Ziele und Inhalte der

Vertrag des Comenius mit dem Übergang zur praktischen Konsequenz:

*L: Darnach wollen wir wandern in die Welt/  
und beschauen alle Dinge. Hier hast du ein  
lebendiges und stimmbares Alfabeth.*

Wie sich zeigt: Die Sprache der Zeit und der Regelungsbedarf haben sich geändert, das Anliegen bleibt weiter bestehen.

#### Literatur:

- Hermann Blom: Der Dozent als Coach, Neuwied, Kriftel 2000, S. 21. (ISBN 3-472-04425-X)
- Joh. Amos Comenius: Orbis sensualium pictus, Die sichtbare Welt, Noribergae, Michaelis Enderi Anno 1657, Faksimileabdruck Osnabrück 1964
- Reinhard Golz / Werner Korthaase / Erich Schäfer (Hrsg.): Comenius und unsere Zeit, Hohengehren 1996, (ISBN 3-87116-999-4)
- Gernot Graeßner: Aktive Teilnahme von Auszubildenden. In: Wolfgang Wittwer (Hrsg.): Methoden der Ausbildung, Köln 2000, S. S. 177-193 (ISBN 3-87156-234-3)

#### Autor:

Akademischer Direktor Dr. phil. Gernot Graeßner, Jahrgang 1945; seit 1996 an der Universität Bielefeld, zunächst Fakultät für Soziologie, dann Fakultät für Pädagogik. In der Lehre tätig insbesondere im Diplom-Studium Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung. Zusätzlich Rektorsbeauftragter für wissenschaftliche Weiterbildung und Geschäftsführer des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e.V. Co-Leiter und Initiator des Fernstudiums „Congress- und Tagungsmanagement“. Autor zahlreicher Publikationen zur Erwachsenenbildung und zur wissenschaftlichen Weiterbildung. 1988-1998 Vorsitzender des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung e.V.

## „Internationalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung“

BERNHARD CHRISTMANN

Frühjahrstagung 2001 der AG-E an der  
Universität Trier

„Internationalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung“ war das Thema der Jahrestagung des AG-E, die am 7. und 8. Juni 2001 auf Einladung von Dr. Petra Hank an der Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Trier stattfand.

Die Tagung wurde eröffnet mit einem Grußwort des Präsidenten der Universität Trier, Professor Dr. Peter Schwenkmezger und einer Einführung durch Bernhard Christmann, Sprecher der AG-E.

Mit dem Thema „Internationalisierung der Hochschulen – Auswirkungen auf die wissenschaftliche Weiterbildung“ lenkte Ina Grieb (Leiterin des Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Oldenburg) den Blick auf die Arbeit internationaler Gremien zur Entwicklung der Hochschulen und die dabei explizit herausgestellten Anforderungen an den Ausbau der hochschulgetragenen wissenschaftlichen Weiterbildung. Es wurde deutlich, dass alle relevanten europäischen Institutionen sich mit diesen Fragen auseinandersetzen und ihre Überlegungen in Memoranden und Deklarationen niederlegen. Woran es mangelt, und dies verdeutlichte die nachfolgende Diskussion, ist eine Wahrnehmung und Umsetzung solcher Empfehlungen auf der Ebene der einzelnen Hochschulen. Als wichtiges Fazit wird hier eine Informations- und Vertretungs-Aufgabe der AG-E für ihre Mitglieder gesehen.

Albert Kommer (Projektmitarbeiter beim Vorstand des AUE) erläuterte die Struktur des europäischen Dachverbandes EUCEN (European Universities Continuing Education Network) und berichtete über das im Rahmen dieses Netzwerkes durchgeführte Projekt THENUCE (Thematic Network in University Continuing Education).

Der 1991 gegründete Verband EUCEN ist mit derzeit 179 institutionellen Mitgliedern aus 35 Ländern die größte europäische Vereinigung im Bereich der hochschulgetragenen Weiterbildung. Der Verband verfolgt sein Hauptziel der Förderung der hochschulgetragenen Weiterbildung in Europa durch einen kontinuierlichen Erfahrungsaustausch, die Durchführung von Projekten und die Kontaktpflege auf der politischen Ebene.

Ein wichtiges Ergebnis des Projektes THENUCE ist das von Albert Kommer vorgestellte europäische Internetportal für wissenschaftliche Weiterbildung (Observatory), das in Kürze auf der AUE-Homepage verfügbar sein wird.

Die Beiträge von Ina Grieb und Albert Kommer sind nachfolgend dokumentiert.

# Internationale Hochschulpolitik und Life Long Learning

INA GRIEB

## Vorbemerkung

Die Diskussion um den Stellenwert von LLL wird in den letzten Jahren unter sehr unterschiedlichen Vorzeichen geführt. Im Folgenden wird auf einige internationale hochschulpolitische Tendenzen eingegangen, die für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext von LLL zukünftig beachtet werden sollten.

## European Higher Education Area

Die europäische Hochschulentwicklung – und dies bezieht sich nicht nur auf EU Mitglieder, sondern es sind insgesamt 32 europäische Staaten beteiligt – wird gekennzeichnet durch eine Entwicklung von der Sorbonne zur Bologna und hin zur Prager Declaration von Mai 2001. An den jeweiligen Erklärungen waren neben den Vertretern der nationalen Regierungen die Hochschulen (EUA) und Studierende (ESIB) beteiligt. Ziel der Entwicklung der Hochschulen in Europa soll es sein, die europäische Bildungslandschaft in ihren Bildungszielen (Qualität, Mobilität, Arbeitsmarkt, u.a.) und Angebotsstrukturen (BA, MA) und Transparenz (ECTS) einerseits zu vereinheitlichen, andererseits die Vielfalt von Kulturen, Sprachen und Bildungssystemen zu erhalten. Im Prager Memorandum wird ausdrücklich die Notwendigkeit von LLL hervorgehoben. Und dies nicht nur bezogen auf die Entwicklung des Arbeitsmarktes und die entsprechenden Anforderungen (z.B. neue Technologien), sondern gleichermaßen unter der Zielsetzung der Umsetzung von Chancengleichheit und der Aufforderung, dafür Konzepte auch im Kontext von LLL zu entwickeln.

Welche Konsequenzen hat diese Zielsetzung für uns an den Hochschulen? Da die nächste Konferenz der europäischen Bildungsminister 2003 in Berlin stattfinden wird, sollten wir uns in den entsprechenden deutschen Institutionen wie HRK an der Diskussion beteiligen (weitere Informationen: [www.hrk.de](http://www.hrk.de)).

## EU Memorandum über LLL

Im Juli 2001 stand das EU Memorandum auf der Tagesordnung der HRK Sitzung. Im November 2000 hat die Europäische Union das Memorandum vorgestellt. Es beschreibt die Anforderungen an ein verändertes Lernen und schlägt sechs Schlüsselfelder europäischer und nationaler Maßnahmen zur Umsetzung vor. Dies sind: neue Basisqualifikation für alle, höhere Investitionen in Humanressourcen, Innovationen in Lehre und Lernen, Bewertung des Lernens, neuer Stellenwert des Lernens und Berufsorientierung und bürgernahe Lernangebote. Die Hochschulen sind im vorliegenden Memorandum kaum vorhanden, dies liegt nicht zuletzt auch an den rechtlichen Rahmenbedingungen. Aus der Stellungnahme der HRK zum Memorandum wird deutlich, dass Hochschulen auch im Kontext von LLL zukünftig eine größere Bedeutung haben sollen. Einige Stichworte in der Stellungnahme sind: Qualitätssicherung und Entwicklung, Herstellung größerer Transparenz, Einrichtung von Weiterbildungszentren an Hochschulen, Verknüpfung von Weiterbildung und Erwerbstätigkeit, Gasthörerangebote, Einsatz neuer Medien, Öffnung der Hochschule für neue, breitere Kreise.

Wissenschaftliche Weiterbildung sollte die Forderungen aus der Stellungnahme der HRK aufnehmen und für die eigene Strategie mit berücksichtigen.

Das EU Memorandum sowie die Stellungnahme der HRK hierzu sind im AUE-Informationdienst Heft 1/2001 abgedruckt.

## Empfehlung des Europarates zu LLL

Während das EU Memorandum sich allgemein mit LLL beschäftigt, arbeitet seit gut 2 Jahren eine AG beim Europarat speziell zum Verhältnis von LLL und Higher Education mit dem Schwerpunkt der Einbeziehung benachteiligter Gruppen. LLL ist dabei zu verstehen sowohl als zweite Chance als auch als

Zielsetzung für Hochschulen. So können Hochschulen selbst LLL Institutionen werden. Sie müssen bei der Entwicklung ihrer Curricula LLL berücksichtigen und müssen Wege finden, vorhandene Erfahrungen ihrer Studierenden anzuerkennen als relevante Studienleistung. Die Hochschuldidaktik muss entsprechend entwickelt werden, der Hochschulzugang neu diskutiert und die Ziele wissenschaftlicher Weiterbildung überprüft werden. Im November 2001 wird die abschließende Veranstaltung stattfinden, dass Memorandum wird im Laufe des ersten Halbjahres dem Europarat vorgelegt. [Weitere Auskünfte über: Ina Grieb, deutsches Mitglied der AG]  
[www.europarat.de](http://www.europarat.de)

#### European University Association (EUA)

Während die HRK nationale Stellungnahmen abgibt, bereitet die EUA die europäischen hochschulpolitischen Positionen vor. So fand in 1999 zum Thema LLL und Hochschulen eine Konferenz in Frankreich statt. Gleichzeitig vertritt sie in der Nachfolge der Bologna Deklaration Hochschulpositionen oder nimmt Stellung zu EU Memoranden. Hier werden auch weltweite Probleme wie die Position der WTO zur „liberalisation of trade in Higher Education“ und ihre Folgen für Europa und seine Hochschulen behandelt. So ist in den USA „Bildung“ in 1997 der fünftgrößte Dienstleistungsexporteur mit einem geschätzten Volumen von US \$ 8,5 Milliarden. Die noch vorhandenen Hindernisse zu beseitigen und den Bildungsmarkt zu liberalisieren ist daher von großem Interesse für die USA, aber auch für Europa?  
[www.unige.ch/eua/welcome.html](http://www.unige.ch/eua/welcome.html)

Im Folgenden möchte ich noch auf einige Institution hinweisen, deren Politik in Higher Education auch für die zukünftige Entwicklung unsere Hochschulen mit dem speziellen Fokus auf den Weiterbildungsauftrag von Bedeutung sein könnten.

a) UNESCO, mit einem Nord-Süd-Schwerpunkt und Fragestellungen wie Demokratisierung, Nachhaltigkeit (siehe Kopernikusprogramm), Arbeitsmarkt, Folgen von IT oder auch Alphabetisierung, usw. Herausragend waren in den letzten Jahren die Weltkonferenz in „Adult Education“ in Hamburg und „Higher Education“ in Paris.

b) International Association of Universities (IAU) als zuständige Hochschulorganisation ([www.unesco.org/iau](http://www.unesco.org/iau)). IAU arbeitet auch eng zusammen mit der International Association Of University Presidents (IAUP) in Themen wie Frieden oder auch Flüchtlinge.

c) OECD – Für die Weiterbildung von besonderem Interesse sind die Untersuchungen zum Arbeitsmarkt, Bildungsstatistiken, etc.

Dieser grobe Überblick zeigt einige der Akteure in der internationalen Hochschulpolitik, die bei der zukünftigen Entwicklung der Internationalisierung eine große Rolle spielen. LLL/Weiterbildung muss immer als Teil des gesamten Prozesses gesehen werden, d.h. wir müssen uns informieren und uns beteiligen an der Diskussion um die Internationalisierung unserer Hochschulen.

# Beispiele für internationale Verbände und Projekte

ALBERT KOMMER

## EUCEN – European University Continuing Education Network

EUCEN wurde 1991 gegründet und ist mittlerweile das größte multidisziplinäre europäische Netzwerk im Bereich von Hochschule und Weiterbildung/Universität und Erwachsenenbildung mit 179 Mitgliedern aus 35 Ländern.

Die Zielsetzung von EUCEN besteht darin,

- universitäre Weiterbildung auf hohem qualitativen Niveau zu fördern;
- die Entwicklung von Bildungspolitik im Hochschulbereich auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene zu beeinflussen;
- Aktionen von „best practice“ zu initiieren und zu unterstützen;
- den Austausch von Personen, Ideen und Innovation zwischen den Mitgliedern zu ermöglichen.

EUCEN versucht die große Variationsbreite zwischen Ländern und Hochschulen und die damit verbundene reiche Diversität als kohärenten Fokus für seine Aktivitäten zu nutzen, was sich in folgender Definition niederschlägt: „Universitäre Weiterbildung ist jegliche Form von Bildung, die nach einem auf die Erstausbildung folgenden Intervall wieder aufgenommen wird.“

Dies beinhaltet z.B. Vollzeit- und Teilzeitstudium, allgemeine Erwachsenenbildung, Kurse für Berufspraktiker und im Bereich der Personal- und Regionalentwicklung, Kurse mit offenem Zugang und Fernstudium.

Die Zukunftsvision von EUCEN zielt drauf,

- die Mitglieder dabei zu unterstützen, für die Bevölkerung von Europa, insbesondere in ihren jeweiligen Regionen, durch die Bereitstellung eines qualitativ hochwertigen Weiterbildungsangebots eine Dienstleistung zu erbringen;
- ein europäisches Modell lebenslangen Lernens zu fördern, das auf den Prinzipien von Demokratie, Gleichberechtigung und sozialer Gerechtigkeit basiert und dabei soziale und ökonomische Bedarfe mit in Betracht zieht;
- Interaktionen zu fördern, um innerhalb des Netzwerkes Ressourcen zu identifizieren und zu mobilisieren.

Seinen Auftrag sieht EUCEN darin,

- einen Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen den Mitgliedern über die gegenwärtigen Politikansätze und Regelungen zu ermöglichen und Kontakte zu den relevanten europäischen Einrichtungen zu etablieren;
- die Qualitätsstandards von universitärer Weiterbildung zwischen den Mitgliedern zu harmonisieren und entsprechende Instrumente für ein effizientes Qualitätsmanagement zu entwickeln;
- einen Beitrag zur Entwicklung eines von allen Beteiligten akzeptierten „Kredit-Transfer-Systems“ zu leisten.

Zur Erreichung dieser Ziele verfolgt EUCEN die Strategie,

- die Entscheidungsträger dabei zu unterstützen, eine möglichst angemessene und effektive Politik für ihre eigenen Institutionen zu betreiben;

- ein Diskussionsforum für Ideen und Konzepte zur Verfügung zu stellen;
- eine präzise und aktuelle Informationsquelle bereitzustellen;
- die Mitglieder dabei zu unterstützen, Kontakte zu Arbeitgebern und Berufsverbänden zu verstärken;
- den Austausch zwischen Hochschulen und Arbeitgebern zu intensivieren, um deren wandelnden Bedarf an universitärer Weiterbildung zu identifizieren;
- die Mitglieder bei der Entwicklung von europäischer Weiterbildungsforschung zu unterstützen;
- Möglichkeiten des Austausches von Hochschulpersonal sowie von Studierenden zu schaffen.

EUCEN spielt eine wichtige Rolle im Prozess der Weiterbildungspolitik. Es ist in einer Reihe von Komitees und Beratungsgremien vertreten und stellt Experten zur Verfügung für internationale Projekte und ist auch selbst Träger von Projekten. Durch Konferenzen und weitere Aktivitäten wird ein breites Spektrum von Möglichkeiten geboten zur Personal- und Curriculumentwicklung, „bewährte Praxis“ auszutauschen und internationale Kontakte zu pflegen.

Weitere Informationen unter [www.eucen.org](http://www.eucen.org)

### **Observatorium – ein Internetportal zur Hochschulweiterbildung in Europa**

Wie im Heft 2/2000 des AUE-Info-Dienstes ausführlich dargestellt (S.63ff), ist das Observatorium ein Produkt des EUCEN-Projekts „Thematic Network University Continuing Education“ und wurde in diesem Rahmen für den AUE von Susanne Hermeiling und Albert Kommer bearbeitet.

Zentrales Anliegen war dabei, die institutionellen Strukturen universitärer Weiterbildung in Europa zu dokumentieren und dabei einen unmittelbaren Zugang zu relevanten Websites im Internet zu ermöglichen.

Insgesamt wurden Institutionen aus 25 Ländern erfasst. Das Hauptinteresse galt den Hochschuleinrichtungen, die für Weiterbildung zuständig sind. Außerdem wurden zuständige Regierungsbehörden

und Ministerien sowie andere Institutionen wie Dachverbände, Arbeitgebervereinigungen, Gewerkschaften, Netzwerke und Forschungseinrichtungen und bedeutsame andere Weiterbildungsanbieter aufgenommen.

Intendiert war, dieses Observatorium kontinuierlich auszubauen und auf den neusten Stand zu bringen. Darüber hinaus war geplant, Suchkriterien für die Nutzer zu entwickeln. Sie sollten Felder von steigender Bedeutung im Bildungsbereich mit besonderer Beachtung von internationalen Bildungsangeboten und Kooperationsmöglichkeiten einbeziehen.

Als Kriterien für die Sortierung nach Suchbegriffen sollten in einer ersten Stufe Angebotsformen (Präsenz/Distanz), Zielgruppen (Professionen, Alter etc.), Inhalte (z.B. Humanwissenschaften, Naturwissenschaften, Künste) sowie eher berufs- und/oder allgemeinbildend dienen. Wegen fehlender Finanzierungsmöglichkeiten konnte damit bisher nicht begonnen werden.

Ein Teil des Observatoriums mit den deutschsprachigen Ländern ist als Link auf der AUE-Homepage ([www.aue-net.de](http://www.aue-net.de)) aufgeführt.

Die gesamte Version des Observatoriums kann unter <http://139.165.146.25/11thenuce/welcome.html> aufgerufen werden.

# Landesgruppe Berlin und Brandenburg: Praxisbezogene Aktivitäten unter schwierigen Bedingungen

JOACHIM DIKAU

Dass sich die Bedingungen für die praktische Entwicklung der Hochschul-Weiterbildung in der Region Berlin und Brandenburg stets als besonders schwierig erwiesen haben, gehört zu den jahrelangen Erfahrungen derer, die sich hier in der AUE-Landesgruppe für deren Weiterentwicklung eingesetzt haben. Und dazu gehörte stets auch die Erkenntnis, dass sich dahinter nicht nur ein finanzielles Problem verbirgt. Doch mit den zunehmenden finanziellen Belastungen der Bundeshauptstadt wie auch ihres Umfeldes haben sich die Schwierigkeiten durchaus noch vergrößert: Fachbereiche, Institute und Studiengänge kämpfen um ihre Existenz und stehen mindestens unter schärferem Legitimationszwang, und auch die Hochschulstruktur insgesamt ist immer wieder Gegenstand der aktuellen Diskussion. Welcher Stellenwert bleibt dann noch der Weiterbildung, deren Bedeutung als „Kernaufgabe“ unter dem Einfluss der Diskussion über „lebensumspannendes Lernen“ immer deutlicher ins öffentliche Bewusstsein gerät? Wie lässt sich dieses Postulat in die Praxis umsetzen angesichts der vielfältigen Herausforderungen, die von den bestehenden Institutionen auch als Bedrohung erlebt werden? Und wie lässt sich deren Umsetzung mit (scheinbar) konkurrierenden Reforminitiativen so verknüpfen, dass erst dadurch zu wünschende Synergieeffekte realisiert werden können?

Die AUE-Landesgruppe, die die Mitglieder aus dieser Region zusammenfasst, hat sich jahrelang immer wieder damit auseinandergesetzt: in Anhörungen, Diskussionen, Workshops und Verhandlungen. Konzepte sind formuliert, die bescheidenen Möglichkeiten praktischer Umsetzung sind ausgelotet, Zeit und Geduld sind in großem Umfang jahrelang investiert. Der vor einem Jahr neu gewählte Sprecherrat (Joachim Dikau, FU Berlin; Peer-Olaf Kalis, TU Berlin; Angelika Marter, FHTW Berlin;

Grit Scheppan, BTU Cottbus; Helga Stock, HU Berlin) hat sich seitdem vor allem auf zwei Aktivitäten konzentriert. Bis zur nächsten Mitgliederversammlung im November ds. Js. werden darüber wenigstens zwei Zwischenergebnisse vorgelegt werden können:

Zum ersten wurde – in Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Technik und Wirtschaft Berlin – von drei Studierenden eine **regionale Bestandsaufnahme** über die Weiterbildungsaktivitäten aller Hochschulen in beiden Bundesländern durchgeführt. Sie gibt einen – den jeweils aktuellen Semesterstand übergreifenden – grundlegenden Überblick über die Angebote sowie die ihnen zugrunde liegenden Konzeptionen und kann als erste Orientierungshilfe für Interessenten an wissenschaftlicher Weiterbildung angesehen werden, vor allem als erster Impuls zur Kontaktaufnahme zu den anbietenden zentralen Weiterbildungseinrichtungen sowie dezentralen Fachbereichen und Instituten. Damit dient sie zugleich als regionalspezifische Ergänzung bundesweiter Markterhebungen und Datensammlungen. Sie wird im Herbst 2001 redaktionell überarbeitet und durch grundlegende Hinweise ergänzt.

Zum zweiten wurde – in Zusammenarbeit mit der Freien Universität Berlin – ein mehrtägiger Workshop zum **„Marketing für die Wissenschaftliche Weiterbildung“** vorbereitet, der am 30. und 31. März ds. Js. 19 Teilnehmer(innen) zu intensiver Auseinandersetzung zusammenführte. Dr. Gernot Graebner, Leiter der Zentralen Einrichtung für Wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld, gab zunächst einen umfassenden Überblick über **„Erfahrungsstand, Konzepte, Probleme“** zu diesem Bereich und konnte dabei auf der Basis seiner umfangreichen Erfahrungen aus der Zusammenarbeit

mit Experten des Managements und Marketings Wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen detailliert auf die grundsätzlichen Probleme eingehen. Hierzu lieferte anschließend Prof. Dr. Michael **Kleinaltenkamp** von der Freien Universität Berlin einen umfassenden Erfahrungsbericht über das „Marketing für das Weiterbildende Studium Technischer Vertrieb“. Die anschließende, sorgfältig strukturierte Diskussion konzentrierte sich dann auf drei inhaltliche Schwerpunkte: „Märkte und Zielgruppen“, „Grundelemente einer Marketing-Strategie“, „Institutionalisierung und Implementierung an der Hochschule“ und bot zugleich den entscheidenden Ansatz für die tagungsübergreifende Konstituierung von Arbeitsgruppen, die sich jeweils mit einem konkreten Projekt zu diesen Themen beschäftigten und weiterhin beschäftigen werden.

Dem mit diesem ersten Workshop ist die Arbeit noch keineswegs beendet: Die Projektgruppen waren über den Sommer hinweg aktiv und bereiten sich nunmehr auf den zweiten Teil des Workshops vor: Er ist für den 15. und 16. November 2001 geplant. Dr. Rolf **Busch** vertritt gemeinsam mit dem Sprecherrat der Landesgruppe die Gesamtkonzeption; die beiden Referenten stehen auch zu diesem Termin wieder zur Verfügung. Erwartet wird von allen die Beteiligung bei der Einbringung der alltäglichen Erfahrungen in ein Konzept, das wiederum gerade durch seine konkreten Projektbezüge für die Arbeit vor Ort besonders hilfreich zu werden verspricht.

# Forum Bildung: Lernen – ein Leben lang

MARTIN BEYERSDORF

## Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht

Der Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der BLK-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung hat den neunten Band der Materialien herausgegeben: „Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht“.

Die Mitglieder der Expertengruppe sind:

- Mr. Jorma Ahola, Counsellor of Education, Ministry of Education, Finnland (Gast)
- Prof. Dr. Martin Baethge, Direktor des Soziologischen Forschungsinstituts an der Georg-August-Universität Göttingen – Vorsitz
- Prof. Dr. Dr. h.c. Günther Dohmen, Universität Tübingen
- Dr. Eckhard Emminger, Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Dillingen/Donau
- Prof. Dr. Peter Faulstich, Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik, Universität Hamburg
- Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Philosophische Fakultät IV, Humboldt-Universität, Berlin
- Günther Hohlweg, Leiter Siemens Berufsausbildung im Zentralbereich Personal
- Susanne Kretschmer, BBJ Servis gGmbH, Berlin
- Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein, Direktor Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE, Frankfurt a.M.
- Prof. Dr. Ernst Prokop, Universität Regensburg
- Dr. Frans de Vijder, Ministerie van OcnW, Zoetermeer, Niederlande (Gast)

### Die vorläufigen Empfehlungen

Der erste Teil der Veröffentlichung stellt die vorläufigen Empfehlungen in der folgenden Gliederung dar:

- I. Voraussetzungen: Motivation, Lernkompetenz und Lernorganisationskompetenz

- II. Lebenslanges Lernen für alle
- III. Finanzielle und zeitliche Ressourcen für lebenslanges Lernen
- IV. Netzwerke
- V. Modularisierung in der Weiterbildung
- VI. Zertifizierung
- VII. Neue Medien
- VIII. Professionalisierung
- IX. Rolle der Hochschulen

Wissenschaft und Hochschulen werden auch als Adressaten für die Herausforderungen der Neuen Medien und der Professionalisierung benannt; dennoch gibt es einen eigenen Abschnitt (S. 22 - 23):

#### „IX. Rolle der Hochschulen

*Die Hochschulen werden ihrer herausragenden Rolle in der Wissensgesellschaft nur gerecht, wenn Weiterbildung als dritte Aufgabe neben Erstausbildung und Forschung konsequent ausgebaut wird. Das Studium muss stärker für lebenslanges Lernen motivieren und befähigen.“*

Obwohl das weiterbildende Studium durch das Hochschulrahmengesetz bereits 1976 zur Hochschulaufgabe erklärt wurde und trotz programmatischer Vorarbeiten von bildungs- und wissenschaftspolitischen Gremien, haben die Hochschulen in der Vergangenheit nur einen geringen Beitrag zur Weiterbildung erbracht. Weiterbildung wird bis heute überwiegend – gegen entsprechende Honorierung – nur von einzelnen Hochschulangehörigen geleistet. Weiterbildung kann sich daher meist nicht auf das gesamte Profil der Hochschule stützen.

Die Hochschulen schöpfen insofern ihre Potenziale im Bereich lebenslanges Lernen noch keineswegs aus. Die Übernahme gesellschaftlicher Servicefunktionen für Weiterbildung findet in den Hochschulen keine breite Akzeptanz. Es mangelt auch an hochschuldidaktischen Verfahren, die Erstausbildung und Weiterbildung so aufeinander zu beziehen, dass

Ausbildungserfolg an Hochschulen zu weiterbildenden Aktivitäten motiviert.

Weiterbildungsangebote der Hochschulen sollten in der Regel durch die Teilnehmer oder die entsendenden Organisationen finanziert werden.

#### Handlungsfelder

- Stärkere Motivierung und Befähigung zum lebenslangen Lernen durch das Studium, beispielsweise durch individuelle Studienberatung und intensive Begleitung in den ersten Semestern, Anregungen zur selbstständigen Erarbeitung und auffindendem Lernen; weitere Ausrichtung von Studiengängen auf „Credit-Point“-Angebote;
- Erweiterung der Lehre um modularisierte weiterbildende Studiengänge;
- u.a. integrierte und koordinierte Weiterbildungsangebote mit der Wirtschaft; verstärkter Einsatz von virtuellen Weiterbildungsangeboten;
- Öffnung der Weiterbildungsangebote der Hochschulen für besonders qualifizierte Praktiker ohne Hochschulstudium;
- stärkere Öffnung der Hochschulen für ihr wirtschaftliches, soziales und kulturelles Umfeld für regionale Netzwerke und für eine Kooperation mit der Wirtschaft; Verstärkung von Serviceangeboten der Hochschulen auf regionalen Weiterbildungsmärkten;
- Stärkung von Hochschulkapazitäten für Weiterbildung, Setzung von entsprechenden Anreizen; Schaffung von Möglichkeiten zur Vorfinanzierung von Investitionen, die Hochschulen im Weiterbildungsbereich vornehmen müssen;
- kontinuierliche Weiterbildung für das Hochschulpersonal.

Adressaten:

Bund, Länder, Hochschulen, Sozialpartner

#### Die Empfehlungen

Über die Empfehlungen hinaus gibt es Berichte zu sechs Schwerpunkten und eine vorgezogene Zusammenfassung (S. 28-30):

- „Lebenslanges Lernen – als durchgängiges und übergreifendes Prinzip – ist eine Schlüsselgröße für die Bewältigung der Herausforderungen, die sich für Wirtschaft wie Privatleben im Übergang zur Wissensgesellschaft stellen. Die Schnelligkeit des ökonomisch-technischen Wandels, die zunehmende Unkalkulierbarkeit von Entwicklungen auf den Güter- und Arbeitsmärkten und die steigende Unsicherheit in den (berufs-)biographischen Perspektiven der Menschen stellen neue Anforderungen sowohl an die gesellschaftliche Organisation von Lernprozessen im Erwachsenenalter als auch an das individuelle Lernverhalten:
  - Die Organisation von Weiterbildung wandelt sich von eher angebots- zu eher nachfrageorientierten, von eher institutionen- zu eher prozessbezogenen Formen.
  - Im Konzept lebenslangen Lernens erlangen informelle Lernprozesse eine steigende Bedeutung und erhöhte Aufmerksamkeit.
- Neben neuen *Chancen für persönliche Entfaltung, Selbstbestimmung und Selbstorganisation* verstärken sich auch *Gefahren der Ausgrenzung* vor allem für diejenigen, die nicht die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen für die mit lebenslangem Lernen verbundenen Anforderungen haben erwerben können und individuell überfordert sind. Um die Chancen zu nutzen und die Gefahren zu bannen, bedarf es weitreichender Veränderungen in den institutionellen Arrangements von Bildung und Weiterbildung.
- Damit lebenslanges Lernen zum integralen Bestandteil von Biographie und Biographieplanung von allen werden kann, bedarf es in Institutionen und bei Personen eines *neuen Bildungs- und Lernbewusstseins*, das Lernmotivation und Lernkompetenz von frühester Kindheit an übt durch Ermunterung zu Eigeninitiative, Selbstverantwortung und Selbstorganisation.

- Finanzielle und zeitliche Ressourcen gehören eng zusammen. Die Tarifpartner sollten – wie im einzelnen konzipiert – Modelle einer neuen Verbindung von Arbeits- und Lernzeiten entwickeln; die öffentlichen Mittel im Bereich der beruflichen Qualifizierung sollten wirksamer eingesetzt werden (z.B. durch Einführung von Job-Rotationsmodellen). Unter der Perspektive lebenslangen Lernens bedarf es eines langfristigen Finanzierungskonzepts, das bisher nirgends existiert. Es muss dem Einzelnen Planungssicherheit, Motivation und selbstverantwortliche Dispositionsfähigkeit über den individuellen Bildungsweg ermöglichen.
  - Angesichts der demographischen Entwicklung gewinnt der Einbezug älterer Erwachsener ins lebenslange Lernen an Bedeutung. Zur Überwindung ihrer Lern- und Teilnahmeprobleme bedarf es vor allem direkterer, an ihre alltäglichen Lebenssituationen anschließender Lernmöglichkeiten.
  - Daneben ist auch die Gruppe der Geringqualifizierten und „lernungewohnten“ Personen besonders zu fördern, insbesondere durch persönliche Ansprache und Beratung, Zertifizierungsmöglichkeiten für ihre im Arbeitsprozess erworbenen Kompetenzen und vor allem durch eine lernförderliche Gestaltung der Arbeitsplätze.
  - Die Förderung regionaler Netzwerke und Kooperationsverbände ist auszubauen, um Transparenz, Erreichbarkeit, Verfügbarkeit, Vielfalt und Weiterentwicklung von Lernmöglichkeiten zu sichern.
  - Eine besondere Bedeutung kommen der *Modularisierung und Zertifizierung* von Lernprozessen zu, da durch sie formalisiertes und informelles Lernen vergleichbar gemacht, die Transparenz über individuelle Lernleistungen erhöht und flexible Bildungswege besser gestaltet werden können. Modularisierung und Zertifizierung sind in Deutschland besonders sensible Themen, weil sie mit „großen Traditionen“ (Berufskonzept) und institutionellen Interessen (Zertifizierung als Machtposition von Bildungseinrichtungen) kollidieren können. Die Expertengruppe empfiehlt eine *Modularisierung im Rahmen von Berufs- und Kompetenzprofilen*, die *Überprüfung und Veränderung* einer in ihren Anlagen veralteten *Zertifizierungspraxis* sowie den *Aufbau unabhängiger und offener Zertifizierungsagenturen*, die von Fortbildungs- und Lernrichtungen getrennt sind.
  - Neue *Professionalisierungskonzepte* für die in der Weiterbildung Tätigen sind eine unabdingbare Voraussetzung für lebenslanges Lernen für alle. Im Kern geht es um eine *Neudefinition von Kompetenzprofilen*; bei ihnen müssen Management-, Beratungs-, Planungs- und Medienkompetenz gegenüber traditionellen pädagogisch-didaktischen Kompetenzen an Gewicht gewinnen – und deren Umsetzung in Studiengänge.
  - Mit dem Einsatz neuer Medien eröffnen sich zwar vielfältige und noch nicht ausgeschöpfte Möglichkeiten und Chancen für Lernprozesse; damit verbunden sind aber auch Gefahren der sozialen Ausgrenzung aufgrund mangelnder Kompetenzen (Problem der „digitalen“ Spaltung der Gesellschaft). Offener Zugang für alle zu den neuen Medien, die Verbindung elektronischer und traditioneller Vermittlungsmethoden, die nach allen Erfahrungen den fruchtbarsten Weg des Einsatzes von E-Learning sichert, sowie Förderung einer breiten interdisziplinären Grundlagen- und Anwendungsforschung sind die wichtigsten Ansatzpunkte.
  - Bislang ist die Rolle der Hochschulen im Prozess lebenslangen Lernens eher marginal, eine exakte Positionierung im Bereich kooperativer Weiterbildung fehlt noch. Um die ihrer herausragenden Funktion in einer „Wissengesellschaft“ zukommende Rolle im lebenslangen Lernen Realität werden zu lassen, erscheint nicht allein ein Ausbau (modularisierter) Kontakt-, Ergänzungs-, Aufbau- und Vertiefungsstudiengänge und die Anrechnung von Weiterbildungsleistungen der Hochschullehrer/innen auf ihre Deputate erforderlich, sondern eine für lebenslanges Lernen motivierende Umgestaltung des gesamten Studiums.“
- Der Bericht der Expertengruppe betont die Rolle der Hochschulen im lebenslangen Lernen ausdrücklich (S. 57-59):
- „Da immer mehr angewandtes und anzuwendendes Wissen auf Wissenschaft fußt, kommt den Hochschulen beim lebenslangen Lernen eine besondere Bedeu-

tung zu. Trotz programmatischer Vorarbeiten von bildungs- bzw. wissenschaftspolitischen Gremien (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960; Wissenschaftsrat 1983; Konzentrierte Aktion Weiterbildung 1996) haben die Hochschulen in der Vergangenheit nur einen marginalen Beitrag zur Weiterbildung erbracht. Das humboldtsche Selbstverständnis der deutschen Hochschulen klammerte aus der ‚Einheit von Forschung und Lehre‘ die Weiterbildung aus. Die Weiterentwicklung des Wissens ihrer eigenen Angehörigen oder ihrer Absolventen überließ sie Kongressen von Fachgesellschaften und zwischenuniversitärer Kommunikation, an denen ihre Angehörigen je nach dem, wie der ‚esprit de corps‘ in den einzelnen Hochschulen war, teilnahmen.

Ob die neuerdings beobachtbare Tendenz von Länderhochschulgesetzen, die ‚almas matres‘ hinsichtlich der Weiterbildungsaufgabe in die Pflicht zu nehmen, sehr viel Früchte trägt, wird man abwarten müssen. Unter den Bedingungen eines hohen Studentenaufkommens und restriktiver Haushaltspolitik scheinen die Spielräume der Hochschulen für zusätzliche Leistungsangebote in der Weiterbildung begrenzt. Sie bleibt bis heute – in der Regel gegen ein ‚Zubrot‘ einzelnen Hochschulangehörigen überlassen. Diese kommen ihr überwiegend bei Veranstaltern außerhalb der Hochschulen, in Kooperationsveranstaltungen mit Verwaltung und Wirtschaft sowie zunehmend in vielerorts gegründeten Weiterbildungsinstituten ‚an‘ Hochschulen nach.

Die Universitäten öffnen sich zögernder als die Fachhochschulen, wenn es darum geht, Chancen zu eröffnen, zuvor Erfahrenes zu erneuern und einmal Erlernetes aufzufrischen. Insofern schöpfen die Hochschulen ihre Potentiale im Bereich lebenslangen Lernens noch keineswegs aus. Eine Übernahme gesellschaftlicher Servicefunktionen für Weiterbildung findet in den Hochschulen bisher keine breite Akzeptanz. Es mangelt auch an hochschuldidaktischen Verfahren, die Erstausbildung und Weiterbildung so aufeinander beziehen, dass Ausbildungserfolg an Hochschulen zu weiterbildenden Aktivitäten motivieren würde. Zudem fehlt den Hochschulen eine exakte Positionierung im Bereich der kooperativen Weiterbildung, und es gibt allenfalls regionale Abstimmungen. Selbst zwischen den Hochschulen mangelt es an Koordination und Kommunikation in Bezug auf lebenslanges Lernen. Neben einem zu begrenzten und oft unattraktiven Angebot sind auch die äußeren Rahmenbedingungen an Hochschulen oftmals nicht günstig:

Die Atmosphäre (Räumlichkeiten, Sauberkeit, Umgangsformen etc.) wirkt auf bereits sich im Beruf Befindliche bisweilen abschreckend.

Hochschulen haben tagtäglich Qualifikationsaufträge und Bildungsansprüche miteinander in Beziehung zu setzen, und Wissenschaft wie Didaktik, neue Forschungsergebnisse und langvertraute Kenntnisse vernetzt zu präsentieren. Dabei setzt ihr Beitrag zu lebenslangem Lernen – verstanden als kontinuierliche Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen – ein. Schon die Lernprozesse in der Hochschule sind so zu organisieren, dass sie Lernenergien bei den Studierenden freisetzen durch:

- differenzierte „Einlese“ in die Studiengänge über Orientierungsmaßnahmen schon in der Kollegstufe und individuelle Studienberatung bis hin zu einem Studienplan, dessen Effizienz in den ersten Semestern durch intensive kontinuierliche Begleitung evaluiert wird;
- studienbegleitende Zertifizierung des Studienerfolgs;
- Anregungen zu vielgestaltigem selbsttätigen Erarbeiten und auffindendem Lernen.

Erfahren Studierende eine weitgehende Übereinstimmung ihrer eigenen Interessen mit den Zielen des Studiums, erlangen Hochschulen für das lebenslange Lernen Gewicht, weil sie sowohl systematischen Kenntniserwerb als auch Informationsverarbeitung und Wissenschaftstransfer sowie Qualifikations-, Kompetenz- und Fertigkeitserwerb ermöglichen. Je positiver die Erlebnislage vieler Studierender gegenüber ihrer Erstausbildung geprägt wird, umso bereitwilliger werden sie als Weiterbildungsnachfrager auf das Angebot der Hochschulen eingehen.

Entsprechend gestaltete Weiterbildungsleistungen der Hochschulen werden exzellent und profiliert auf den entsprechenden ‚Märkten‘ hervorstechen. Von einer bloßen ‚Verlagerung‘ einzelner Teilfächer oder Vertiefungsbereiche aus Studiengängen in die Weiterbildung ist das nicht zu erwarten. Vielmehr sollte die Lehre ihr umfassendes Profil behalten, um so für spätere Epochen der Bildungsbiographie Neugier auf Weiterbildung zu wecken und zu erhalten. Dies kann dadurch verstärkt werden, dass Hochschulen stärker problembezogene Module wissenschaftlicher Weiterbildung und Kontaktstudienangebote präsentieren, die an die Erstausbildung anschließen. Auch an die Erstausbildung rückgekoppelte Angebote des Fern-

studiums könnten hier eine fruchtbare Funktion haben.

In vielen Hochschulen bleibt die Bereitschaft noch zu wecken, sich der Weiterbildung als dritter Aufgabe neben Erstausbildung und Forschung zu stellen. Die Einbindung der Hochschulen in die Angebote für lebenslanges Lernen verlangt eine Reihe von Veränderungen in ihrer Struktur und in ihren Regularien:

- Im Hinblick auf berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung werden von einem Zertifizierungspass (vgl. Expertise zum Thema Zertifizierung), von modularisiert gestalteten Lehrangeboten, von ‚Credit-Point‘-Systemen und von einer europaweiten Anrechnung von Studienleistungen nachhaltige Verbesserungen erwartet.
- Die äußeren Rahmenbedingungen an Hochschulen können auf Standards gebracht werden, von denen sich schon im Beruf befindliche Absolventen angezogen fühlen, wenn Akademien oder ‚An-Institute‘ Weiterbildungsaufgaben wahrnehmen. Sie bieten in Kooperation mit Partnern aus Wirtschaft und Verwaltung und mit Weiterbildungsträgern eine Tagesstätten ähnliche Atmosphäre. Zugleich dienen sie als ‚Schnittstellen‘ für Kooperation und Koordination unter den Hochschulen beim lebenslangen Lernen und als regionale Dienstleistungszentren zum Wissens- und Technologietransfer.
- Eine Erweiterung der ‚Lehre‘ um modularisierte Kontakt-, Ergänzungs-, Aufbau- und Vertiefungsstudien geht Hand in Hand mit der Positionierung von Hochschulen auf ihren regionalen Weiterbildungs-‚Märkten‘ durch aktuelle wissenschaftliche Orientierungsveranstaltungen, exzellente Kurse und eine weite Palette von Maßnahmen, die u. a. auch zur Erzielung von Einnahmen führen.
- Weiterbildungsleistungen sollten im Rahmen der Lehrverpflichtung des Hochschulpersonals wahrgenommen werden, oder es sollte eine marktgerechte Honorierung aus erzielten Einnahmen erfolgen.
- Besonders innovations- und forschungsintensive Hochschulsegmente sollten für besonders befähigte Interessenten, auch aus der Berufspraxis, geöffnet werden.

- Kontinuierliche Weiterbildung sollte für das Hochschulpersonal als Anspruch und Chance in die Aufgabendefinitionen aufgenommen werden.

- Um Hochschulen als Lernorte in jeder Phase des Lebenslaufs zugänglich zu machen, sollten digitale Medien und Fernstudienelemente verstärkt eingesetzt werden.“

### Die Einzelexpertisen

Der Anhang nimmt mit ca. 150 Seiten 14 Expertisen zu den Einzelthemen auf. Dazu haben die Expert/innen teilweise Verstärkung beigezogen. Die Darstellungen stellen nicht nur schlicht den Status Quo und die allenthalben erwartbaren Forderungen, sondern auch zahlreiche neue Aspekte dar. Dabei stehen die Hochschulen nicht immer in der ersten Reihe – und das ist in Bezug auf den proklamierten Paradigmenwechsel auch gut so.

Dass viele Positionen des AUE immer wieder mit auftauchen, ist sehr erfreulich. Dazu gibt es eine einfache Erklärung, sind doch mit Peter Faulstich und Ernst Prokop zwei „altgediente und erfahrene“ Akteure des AUE Mitglieder der Expertengruppe.

## „Ex Libris – Wissen schaffen“

JORG FOITZIK

### Erste Spendenaktion zugunsten aller deutschen Hochschulen

Zum Wintersemester hat das erste Spendenprojekt zugunsten aller deutschen Hochschulen begonnen. Die Mittel sollen den seit Jahren unterfinanzierten Hochschulbibliotheken zu Gute kommen. Im Mittelpunkt der Kampagne stehen die wohlsituierten Absolventen der Hochschulen: die sogenannten „Alumni“. Denn die Hochschulen haben den Kontakt zu den meisten ihrer Ehemaligen verloren. Dieser Kontakt läßt sich nur schwer wiederherstellen, da regionale Aufrufe, die sich an Ehemalige wenden, nur einen Bruchteil des Potentials ausschöpfen. Kein Wunder, denn die meisten der ca. 7 Mio. Akademiker wohnen nicht mehr an ihrem Studienort.

### Quo vadis, alumnus?

Lord Ralf Dahrendorf, neben Marcel Reich-Ranicki und Lothar Späth prominenter Kurator der Aktion, bringt es auf den Punkt: „Das Wort ‚Studienabschluss‘ hat einen endgültigen Klang, der uns nicht irreführen darf: die Universität, an der wir studieren, wird zum Teil unseres Lebens. Der Studienabschluss ist daher der Anfang einer neuen Beziehung, die nicht aufhört, und von der beide, die Universität und ihre Absolventen, Gewinn haben können.“

Mit „Ex Libris – Wissen schaffen“ wird jetzt eine bundesweite Kommunikationsplattform errichtet, über die Freunde und Ehemalige Kontakt zu „ihrer“ Hochschule aufnehmen können und gleichzeitig zugunsten der notleidenden Hochschulbibliotheken spenden können.

### Den Bibliotheken fehlen DM 100 Millionen

Mit Hilfe der Alumni soll in fünf Jahren, so das ehrgeizige Ziel, jährlich etwa DM 100 Millionen eingeworben werden – in etwa die Summe, die der Vorsitzende der Stiftung Lesen, Dr. Georg Ruppelt, als jährlichen Fehlbetrag in den Hochschulbibliotheken

ausmacht. Dass diese Förderung gut investiertes Geld ist, betont Ruppelt eindringlich: „Je besser die konventionelle wie digitale Ausstattung deiner Bibliothek, umso besser deine Leistungen, um so kürzer die Studienzeiten, umso höher dein Ansehen. Die Bundesvereinigung Deutscher Bibliothekverbände (BDB) unterstützt die Alumni-Initiative sehr. BDB und Ex Libris verfolgen dasselbe Ziel: freier und rascher Zugang zu Information jeglicher Art, zum Nutzen von Forschung und Lehre, Aus- und Fortbildung, zur Sicherung des Wissenschafts- und Wirtschaftsstandortes Deutschland.“

Der erfolgreiche Test in Hamburg stimmt optimistisch. 1.700 Ehemalige und Freunde der Universität Hamburg, darunter viele Kontaktstudierende, haben seitdem mehr als DM 1,3 Mio. zugunsten der Fachbibliotheken der Universität Hamburg gespendet. In regionalen und überregionalen Medien wurde die Hamburger Aktion intensiv begleitet: über 120 Berichte in einem Jahr zeugen von reger Anteilnahme. Nun sollen bundesweit Spender der Anregung Wolf Lepenies', ehem. Rektor des Wissenschaftskollegs zu Berlin, zu Eigen machen, folgen: „Von Stefan George ist der Ausspruch überliefert: ‚50 Bücher reichen für einen anständigen Menschen aus. Alles andere ist Bildung.‘ Das mag sein. Heute aber gefährden wir die Zukunft unserer Bildungsanstalten, wenn wir sie unanständig behandeln. Und jeder, der einer Hochschule, sagen wir 50 Bücher spendet, wird dadurch gewiss nicht ungebildet.“

### Brücken schlagen

Die Idee von „Ex Libris – Wissen schaffen“ ist vor allem deshalb vielversprechend, weil die große Bedeutung der Hochschulen in der Wissensgesellschaft mittlerweile erkannt wird. Dabei wird auch die Rolle der Alumni entdeckt, zum einem für eine verstärkte Praxisverzahnung, zum anderen unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens. Mit „Ex Libris – Wissen schaffen“ soll eine Brücke geschlagen werden.

In diesem Sinne versteht auch Dr. Lothar Späth, Vorstandsvorsitzender der Jenoptik AG Jena, sein Engagement für „Ex Libris – Wissen schaffen“: „In der neuen globalen Wissensgesellschaft wird es immer stärker darauf ankommen, schnell über bestimmte Informationen verfügen zu können. Und es wird darauf ankommen, aus den unzähligen Informationen genau das benötigte Wissen herauszufiltern. Wenn aber in Zukunft das Wichtigste die Kommunikation sein wird, dann müssen die Menschen andere Eigenschaften und anderes Know-how haben als heute. In Zukunft wird Kreativität mindestens so wichtig sein wie das Erlernen von Fachwissen.“

Ob das Projekt erfolgreich sein wird und es darüber hinaus gelingt „Ex Libris – Wissen schaffen“ als dauerhafte „Aktion Sorgenkind“ zugunsten der Hochschulbibliotheken zu etablieren, wird wesentlich von der Aktivität der Kooperationen abhängen, die der Verein „Wissen schaffen e.V.“, der Träger der Aktion ist, eingegangen ist. Namhafte – und mit Blick auf die Anzahl der Akademiker zahlenmäßig starke Verbände – wurden bereits für eine Zusammenarbeit gewonnen:

Verband	Mitglieder
- Bundesärztekammer	350.000
- Gewerkschaft Erziehung Wissenschaft	300.000
- Verein Deutscher Ingenieure	110.000
- Bundesrechtsanwaltskammer	100.000
- Rotary International Sekretariat des Deutschen Governorat	35.250
- Deutsche Physikalische Gesellschaft e.V.	31.000
- Berufsverband Deutscher Psychologen/innen e.V.	21.200
- Bundesnotarkammer KdöR	11.750
- Deutsche Mathematiker Vereinigung e.V.	3.150
- Deutscher Designertag e.V.	2.600
- DPRG Deutsche Public Relations-Gesellschaft e.V.	2.000
- Dt. Aktuar-Vereinigung	1.300
- Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikations- wissenschaft	600
- Bundesverband Deutscher Unternehmensberater e.V.	420

Weitere Kooperationspartner sollen gewonnen werden. Gerade die an Weiterbildung Interessierten sind gewissermaßen eine natürliche Zielgruppe. Durch ihre Präsenz an den Hochschulen haben sie oftmals ein genaues Bild der Situation, nutzen darüber hinaus regelmäßig deren Ressourcen und sind oft willens und in der Lage zu helfen. Durch eine Einbindung in das Projekt bietet sich aber auch die Chance, die Interessen der Weiterbildungsorganisationen an den Hochschulen aktiv zu kommunizieren und damit besser durchzusetzen.

### Keine Leistung ohne Gegenleistung

Um erfolgreich Spender zu werben, sind attraktive Gegenleistungen notwendig, ausgerichtet an den unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten von potenziellen Spendern. Im Rahmen von „Ex Libris – Wissen schaffen“ wurde ein dreistufiges Konzept gewählt.

Spendende, ab 90 Euro, werden auf einem Ex-Libris-Aufkleber mit ihrem Namen in einem neu beschafften Buch verewigt. Ist das Spender-Portmonee größer, erhält man ab 490,- Euro neben dem Aufkleber eine hochwertige Spenderurkunde und wird in das „Goldene Buch“ der Aktion aufgenommen.

Mit einem Angebot an Großspender will der Verein Unternehmen und Mäzene erreichen. Ab 4.900 Euro Spende werden sie Ehrenkuratoren bei Wissen schaffen e.V. Außerdem wird dieser exklusive Kreis namentlich in der gläsernen Galerie der Mäzene dauerhaft gewürdigt. Zusätzlich werden alle Spender, soweit sie dies wünschen, im Internetauftritt zur Aktion erwähnt und erhalten neben der Spendenbescheinigung Informationsmaterial aus ihrer Wunschhochschule.

Das Interesse an Weiterbildungsangeboten soll bei allen Spendern gezielt abgefragt werden. In Hamburg konnten so bereits viele neue Mitglieder für den Kontaktstudiengang für ältere Erwachsene gewonnen werden. Hier versteht sich der Verein Wissen schaffen e.V. bewusst als Dienstleister der Hochschulen und deren Partner-Institutionen.

### **Kostenmanagement über Sponsoren- und Partnerprogramme**

Ein wichtiges Thema sind die Projektkosten, die im Verhältnis zu den eingeworbenen Spenden möglichst gering gehalten werden müssen. Die Startphase einer Aktion ist naturgemäß die kostenintensivste, nach etwa drei Jahren, so die Erfahrung aus vielen Aktionen, wird der Kostenanteil dann geringer. Zielmarke sollte ein Kostenanteil von unter 30% sein. Der Verein Wissen schaffen e.V. versucht die Kosten u.a. dadurch zu senken, dass neben den genannten Kooperationen mit akademischen Berufsverbänden weitere Partner und Sponsoren einbezogen werden, z.B. Medienpartner, die regelmäßig und kostengünstig berichten und so das Thema einer möglichst breiten Öffentlichkeit bekannt machen. Selbstverständlich sind solche Partnerschaften Geschäfte auf Gegenseitigkeit. So erwarten etwa Verlage oder Zeitschriften, dass im Gegenzug ihre Produkte bei Spendern oder in den Hochschulen angepriesen werden.

Sponsoren, die Geldbeträge zur Verfügung stellen, z.B. für den kostenträchtigen Massenbriefversand, den Internetauftritt oder die Datenverarbeitung, erhoffen sich vor allem, von dem positiven Image zu profitieren, dass Forschung und Wissenschaft genießen. Dazu tritt vielfach die Erwartung, durch ein Sponsoringengagement zugunsten der Hochschulen, die besonders umworbenen Absolventen für das eigene Unternehmen begeistern zu können.

Unternehmen, die aus diesen Gründen die Aktion unterstützen möchten, bietet der Verein, je nach Höhe des Engagements, gestufte Partnerschaftsmodelle an. Die Suche nach Sponsoren ist derzeit noch nicht abgeschlossen und wird kontinuierlich fortgesetzt.

### **Kontakt und Information**

Wer spenden will oder mehr über das Projekt erfahren möchte, kann im Internet unter [www.wissenschaffen.de](http://www.wissenschaffen.de)

weitere Informationen erhalten. Spenden sind unter Angabe der zu fördernden Hochschule und des gewünschten Fachbereiches zu richten an:

Wissen schaffen e.V.

Postbank Hamburg, BLZ: 200 100 20

Konto: 42 208 208

Kontakt:

Postanschrift: Wissen schaffen e.V.

Postfach 13 10 10

20110 Hamburg

Tel.: 040/220 40 64

oder per Mail: [info@wissenschaffen.de](mailto:info@wissenschaffen.de)

# Qualität konkret: DIE entwickelt integratives Qualifizierungskonzept zur Personalentwicklung

ELKE MATHES /  
CHRISTINE SCHUMANN

Qualität in der Weiterbildung ist ein Thema, das bislang auf einer grundsätzlichen Ebene diskutiert und ausgeleuchtet wurde: Es ging darum, ob und wie „bildungsferne“ Systeme des Qualitätsmanagements in die Weiterbildung hineingetragen werden können, es ging um sinnvolle Konzepte und Schwerpunkte für ein Qualitätsmanagement in der Erwachsenenbildung und darum, ob und wie Qualität in diesem Bereich überhaupt zertifiziert werden kann. Fragen, denen auch und gerade das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in den letzten Jahren nachgegangen ist – mit seinem träger- und länderübergreifenden Projekt „Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung“, einer großen Fachtagung zur Qualitätssicherung im Jahre 1999 oder mit der Entwicklung einer „Checkliste ‚Qualität‘ für Weiterbildungsinteressierte“. Seit Februar 2000 bearbeitet das DIE das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt „Zertifikat Qualitätsentwickler/in für Einrichtungen der Erwachsenenbildung“. Ziel ist es, ein Qualifizierungskonzept für Weiterbildungseinrichtungen zu entwickeln und so die Bildungseinrichtungen bei ihrer Qualitätsentwicklung ganz real zu unterstützen.

Qualitätsentwickler/innen stehen in hohem Maße vor neuen Anforderungen: In einer „Sandwich-Position“ zwischen Leitung und Mitarbeitenden haben sie den Auftrag, Motor für interne Veränderungen zu sein. Um dies leisten zu können, müssen sie die innere Dynamik ihrer Organisation gut kennen und Ansatzpunkte für konkrete Qualitätsprojekte erkennen können. Sie müssen ein System zur Selbstbewertung beherrschen und in der Lage sein, die eigene Rolle und die organisatorischen Bedingungen – wie z. B. die Klärung von Verantwortlichkeiten und Aufgaben eines Qualitätsteams – permanent zu reflektieren.

## Reflektieren und Bewerten – Ziel der Qualitätsentwicklung

Neben bewährter Managementkonzepte und -verfahren für die Projektumsetzung können sie sich dabei eines Selbstbewertungsmodells der European Foundation for Quality Management, kurz: EFQM, bedienen. Es orientiert sich an den Grundprinzipien des Total Quality Management (TQM) und basiert auf einem praxisgeleiteten neunstufigen Organisationsmodell. Ziel ist die gemeinsame und systematische Reflexion und das Bewerten von Stärken und Schwächen einer Einrichtung anhand von Strukturierungshilfen wie Leitfaden, Fragenkatalog und Selbsteinschätzungsraster; sie werden als Ausgangspunkt für kontinuierliche Verbesserungsmaßnahmen genutzt und liefern auch die Struktur für die Evaluation der Veränderungen.

## Wissen vermitteln, beraten und praktisch arbeiten – das Konzept der DIE-Qualifizierung

Und genau hier setzt das DIE an. Für Weiterbildungseinrichtungen hat das DIE eine entsprechende Qualifizierung entwickelt, die jedoch einen Schritt weiter geht als das Selbstbewertungsmodell der EFQM. Weiter auch als die gängigen Fortbildungen zum Qualitätsmanagement, die sich vorwiegend auf die Vermittlung von Qualitätskonzepten beziehen. Die DIE-Qualifizierung zielt auf den „Schritt danach“, auf den Prozess der Umsetzung: Sie vermittelt konkrete Verfahrensweisen, wie Projekte zu konzipieren und umzusetzen sind, und hilft bei der Übernahme der neuen Rolle. Um die mitunter schwierige inhaltliche Verschränkung zwischen der Person des/der Qualitätsentwickler/in und seiner konkreten Aufgabe didaktisch zu unterstützen, werden Fortbildung, Beratung und Durchführung eines eigenen

Qualitätsprojekts miteinander verknüpft. Es handelt sich also um ein integriertes Qualifizierungskonzept.

### Den Lernprozess selbst organisieren

Grundlegender Gedanke dieses Konzepts ist es, dass die Teilnehmenden der Fortbildung selbst ihren Lernprozess organisieren. Individuell verknüpfen sie Erkenntnisse aus den verschiedenen Fortbildungsebenen: Wissen aus der Fortbildung, Selbsterkenntnisse aus der Rollenberatung, Handeln im Qualitätsprojekt, und eignen sich damit die neue Rolle persönlich an. „Man hört nicht nur und verarbeitet, sondern man setzt das Gelernte konkret um, reflektiert es in seiner Bedeutung und dokumentiert es“, erklärt eine Teilnehmerin den Lernprozess.

### Eine Fahrt ins offene Meer – der Lernprozess der Teilnehmenden

„Es war eine Fahrt ins offene Meer, bei der wir zu allen Zeiten gut beraten und begleitet wurden“, beschreibt eine Teilnehmerin die Fortbildung. „Wann immer wir Vorschläge zu Veränderungen eingebracht haben, wurden sie angenommen.“ Insgesamt 16 Teilnehmende aus unterschiedlichen Trägerbereichen – u.a. aus der evangelischen Erwachsenenbildung, dem Bildungswerk eines Landessportbundes sowie aus Volkshochschulen und Universität – schlossen im Mai 2001 die im Rahmen des Projekts angebotene einjährige Qualifizierung ab. Großes Engagement und eine hohe Bereitschaft, neue Aufgaben zu übernehmen, zeichnete die Qualitätsentwickler in spe aus. Die anfänglich hohen Erwartungen an sich selbst und an die Fortbildung wurden im Verlauf des Jahres jedoch modifiziert: Spannungsreiche Situationen auszuhalten und realistische von unrealistischen Ansprüchen trennen zu lernen, sind für den Prozess der Qualitätsentwicklung typisch. Die ihr innewohnende Aufgabe der permanenten Selbstverbesserung – ein wesentliches Prinzip der Qualitätsentwicklung – setzt an dem wachsamem Blick für kritische Stellen an; sei es an sich selbst oder an den organisatorischen Bedingungen. Dies konnten die Teilnehmenden in dem Modellprojekt selbst erproben.

### nung geben

Dieser unwegsame Prozess der Qualitätsentwicklung wurde am eigenen Qualitätsprojekt, in der Entwicklung der eigenen Rolle und am Mitwirken im Modellprojekt selbst erfahren. „Ängste und Unsicherheiten wurden im Lauf der Zeit jedoch abgebaut; auch die Haltung zu Veränderungsprozessen hat sich verändert,“ so die Einschätzung eines Teilnehmenden. Mit dem Aushalten auch unbefriedigender Situationen haben die Absolventen gelernt, vermeintlicher „Unordnung“ eine innere Ordnung zu geben und fanden so zu einer größeren Souveränität. „Besonderheiten, die mit Veränderungsprozessen verbunden sind, bleiben im Auge“, erklärt eine Teilnehmerin. Für sie ist es ein wichtiger Lernerfolg, dass sich die Erfolgssicherung beim Prozess der Qualitätsentwicklung nicht nur auf Produkte, sondern auch auf Haltungen des Personals bezieht. „Es darf als Endergebnis nicht zu Frustrationen kommen – weder auf Seiten der Initiatoren noch der Mitwirkenden.“

### Qualitätsentwicklung – ihr Nutzen für die Einrichtung

Die praktischen Projekte in der DIE-Qualifizierung zeigen Wirkungen auf verschiedenen Ebenen. „Ohne dass es ihnen von außen aufgepfropft wurde, haben die pädagogischen Mitarbeitenden durch neue Erfahrungen ein verändertes Rollenverständnis in ihrer Praxis bekommen“, freut sich eine teilnehmende Fachbereichsleiterin. Gleichzeitig konnte in den Einrichtungen der Teilnehmenden selbst einiges geändert werden. So wurde z.B. der „Alltagsstress im Büro verringert, der auf schlecht organisierte Arbeitsprozesse zurückzuführen ist“, oder es konnte – mit dem Einführen projektformiger Arbeitsformen – die interne Zusammenarbeit effektiver gestaltet werden. Insgesamt führt die Qualitätsentwicklung dazu, einzelne Aufgabengebiete ernster zu nehmen. Und das dient der Profilierung auf Einrichtungsebene. „Durch klarere interne Ablaufstrukturen kann sich die jeweilige Einrichtung glaubwürdiger als Kompetenzzentrum positionieren,“ erläutert der stellvertretende Geschäftsführer eines Weiterbildungsverbandes.

### Vermeintlicher Unordnung eine innere Ord-

### DIE-Qualifizierung – mehr als ein Instrument

## der Personalentwicklung

Die DIE-Qualifizierung zur „Qualitätsentwicklerin bzw. zum Qualitätsentwickler“ ist eine Form der Personalentwicklung für die hauptberuflich Beschäftigten an Weiterbildungseinrichtungen. Sie führt jedoch weit über den Wirkungskreis der einzelnen Teilnehmenden hinaus, weil sie zu grundsätzlichen Verbesserungen der Arbeit innerhalb der Weiterbildungsszene beiträgt. Zur Zeit wird das entwickelte Konzept wissenschaftlich evaluiert. Die Anregungen zur Qualitätsentwicklung, die die Teilnehmenden hierfür leisteten, sind hilfreiche Ausgangspunkte, um das erprobte und gelungene Konzept in einer weiteren Entwicklungsschleife zu verbessern. Als roter Faden wird ein Qualitätsmodell auf der Basis des EFQM-Modells dienen, aus dem sich Verfahrensweisen und Instrumente ebenso ableiten lassen wie typische und vorhersehbare Aufgaben und Haltungen von Qualitätsentwickler/innen.

Qualitätsentwicklung für hauptberuflich Tätige führt immer eine Veränderung des professionellen Selbstverständnisses mit sich. Das zeigten die Erfahrungen der Teilnehmenden. Findet in der Wirtschaft eine zunehmende Pädagogisierung von Führungsaufgaben statt, so kann in der Erwachsenenbildung verstärkt mit dem Einzug betrieblichen Denkens in pädagogisches Handeln gerechnet werden – mit Konsequenzen für die praktische Arbeit in Weiterbildungseinrichtungen und langfristig notwendigerweise auch in der Hochschulausbildung.

# Senioren-Hochschulen als Institution des inter- kulturellen Diskurses unter den Europäern

## Ein Erfahrungsbericht

DANIEL MEYNEN

Der Autor vertritt seit langem die These, dass gegenwärtig eine der wichtigsten öffentlichen Funktionen des nachberuflichen Dritten Lebensalters im Bemühen um die kulturelle Integration Europas zu sehen ist. Dem entsprechend sieht er eine wesentliche Aufgabe der Seniorenhochschulen darin, älteren Menschen eine qualifizierte Gelegenheit zu geben, sich mit der Kultur, in der sie groß geworden sind, auseinander zu setzen und sie für die interkulturelle Verständigung zwischen den verschiedenen europäischen Nationalkulturen zu befähigen. Aus diesem Grund hat er sich seit 1995 am Aufbau eines europäischen Studienkollegs für nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung beteiligt. Der nachstehende Bericht über einen Studierenden-Austausch zwischen europäischen Senioren-Hochschulen stellt die Erfahrungen mit einem interkulturellen Seminar zur Diskussion, in dem russische, schweizerische und deutsche Seniorstudierende über die Differenzen und Gemeinsamkeiten ihrer Nationalkulturen diskutierten.

Der Studierendenaustausch zwischen Senioren-Universitäten gehört noch nicht zum gewöhnlichen Universitätsbetrieb, ein gemeinsames Seminar zwischen russischen, schweizerischen und deutschen Seniorstudierenden schon gar nicht. Ein Bericht darüber lohnt sich, wenn er Entwicklungslinien des Seniorenstudiums aufzeigt, die von öffentlichem Interesse sind. (Vergleichbare Erfahrungen liegen aus einem niederländisch-deutschen Austausch zwischen den UTAs Groningen, Oldenburg, Münster und Magdeburg vor.)

### Wer waren die institutionellen Partner?

Die Senioren-Hochschule Kursk ist eine der ersten russischen Senioren-Hochschulen. 1998 gegründet, zählt sie heute bereits 300 Studierende. Die Hoch-

schule Holzen, 1995 gegründet, begrenzt auf 50 Studierende, ist die erste private Senioren-Hochschule in Deutschland. Gemeinsam ist beiden Einrichtungen die Seminararbeit in Studiengruppen.

### Wer waren die Teilnehmer?

Sechs TeilnehmerInnen kamen aus Russland, fünf aus der Schweiz, sechs aus Deutschland.

Alle russischen Gäste waren Rentner, d.h. über 55 Jahre, aber „nebenberufstätige“ Rentner, denn von der puren Rente kann in Russland niemand leben. Alle hatten mehrere Jobs, alle versorgten die Familien der Kinder und das hieß vor allem, sie waren für die Datscha, d.h. den Gemüsegarten, zuständig. Auffälligerweise kamen nur Frauen. Lag das daran, dass die Initiatoren Frauen waren? Lag es daran, dass sich ohnehin viel mehr Frauen als Männer für die nachberufliche Weiterbildung interessieren? Steckte den Männern noch der Krieg in den Knochen? Lag es an der viel niedrigeren Lebenserwartung der Männer in Russland? Auch auf deutscher und schweizerischer Seite überwog bei weitem die Zahl der Frauen. Niemand konnte es uns erklären.

Vier russische Teilnehmerinnen waren Diplom-Ingenieurinnen und hatten in Großbetrieben gearbeitet: in Unternehmen der Sanitärbranche, in einer Schuhfabrik, im Tiefbau oder im Schulwesen. Eine war Germanistin, eine war Bildungsmanagerin. Die deutschen und schweizerischen Berufe waren sehr gemischt: eine Sozialarbeiterin, eine Waldkindergärtnerin, eine Ärztin, eine Meinungsforscherin, eine Graphikerin, eine technische Zeichnerin, eine Pferdezüchterin, eine Psychologin, ein Schullektor, eine Religionspädagogin.

### Die Form des Austausches

Vereinbart war jeweils ein 14tägiges Europa-Seminar in Holzen und in Kursk. Davon fand bisher der deutsche Seminarteil statt. Auf ihn bezieht sich der Bericht. Der russische Teil wird im Herbst 2002 stattfinden. Der Aufenthalt selbst gliederte sich in Seminarzeiten, die am Vormittag lagen, in Exkursionen am Nachmittag und in die freien Zeiten des Wochenendes bei den Gastgeberinnen. Die günstige Lage des Tagungsortes im Markgräfler Land zwischen Freiburg und Basel machte Exkursionen in die europäischen Nachbarländer Schweiz, Frankreich (Elsass) und Österreich (Vorarlberg) möglich. Die Teilnehmer besuchten die Städte Freiburg, Basel, Straßburg. Einige besuchten Köln, die anderen Zürich. Vor die Wahl gestellt, ob sie lieber einen Tag in den Bergen des Berner Oberlandes oder in den Museen von Basel verbringen wollten, entschieden sie sich einstimmig für die Museen. Soviel klassische und zeitgenössische Kunst kann man nur in Moskau oder Petersburg, nicht aber in der russischen Provinz sehen.

### Eingefädelt auf dem Europa-Kongress 2000 in Ulm

Auf dem Weltkongress der Senioren-Universitäten 1998 in Schwäbisch-Gmünd hatten Vertreterinnen der russischen Frauenunion die Weltbewegung des Seniorenstudiums zum ersten Mal kennen gelernt und waren von dem Elan der vielen Senioren, die sich dort trafen, begeistert. Noch im selben Jahr legte die Leiterin des regionalen „Haus des Wissens“ die Grundlagen für eine UTA in Kursk. In den folgenden beiden Jahren wuchs die Zahl der an der deutschen Sprache und Literatur interessierten älteren Studenten so schnell an, dass man bereits im Sommer 2000 auf dem Ulmer Europakongress der Senioren-Universitäten sich auf die Suche nach Partnerschaften in Deutschland machte. Die Bedeutung internationaler Konferenzen für die Anbahnung solcher Austauschprogramme lässt sich nicht genügend hervorheben.

### Ein nachberuflicher Studierenden-Austausch Warum?

Der Autor, Philosophiedozent in Holzen und selbst auf der Suche nach europäischen Partner-Universitäten, griff den Faden auf und schnell war ein Studierenden-Austausch mit der Germanistikdo-

zentin Natalia A. vereinbart. Die Tagungseuphorie des Kongresses ließ alle zu erwartenden Finanzierungsprobleme in den Hintergrund treten. Entscheidend war das gegenseitige Interesse an einem intensiven Kulturaustausch zwischen den Hochschulen. Für die deutschen Partner war nicht nur das Interesse an der russischen Literatur, sondern mehr noch die Neugierde maßgeblich, wie sich im postsowjetischen Russland das Leben neu entfaltete. Auch die Lust, etwas von der russischen Aufbaustimmung mitzubekommen, war dabei. Zugleich rief die Vorstellung von einer Stadt in der unbekanntem russischen Provinz all die diffusen Vorurteile wach, die die 70 Jahre Sowjetzeit im Westen aufgebaut hatten. Hier schwangen die Befürchtungen mit, dass jenseits der deutschen Grenze gewissermaßen schon Asien begänne und Asien bedeutete doch etwas Fremdes, Barbarisches, eine Bedrohung der europäischen Kultur. Dem Russen Gorbatschow verdankte man zwar die deutsche Wiedervereinigung, aber vorgegangen war die deutsche Teilung und der Beton der Berliner Mauer, war er nicht mit russischer Hilfe gemischt worden?

Auch die russischen Partner schleppten unbestimmten Ängste mit, Horrorgeschichten der früheren sowjetischen Propaganda: Lauerte nicht hinter jeder Straßenecke im Westen ein Gangster? Konnte man da seines Lebens sicher sein? Wurde das kapitalistische Paradies des Westens nicht von Verbrechen und Habgier getragen? Im Kontrast zum Horror standen die gleißenden Bilder westlicher Reklame, dass alles so ordentlich, so perfekt, so bequem sein würde, Vorstellungen von Freiheit und Maßlosigkeit. Doch die Neugier war stärker als alle Befürchtungen: Es war der ungesättigte Hunger nach Begegnung, nach Bildung und Kultur, der die Gäste aus Kursk in den Westen zog. Der polnische Schriftsteller Adam Zagajewski hat diese Stimmungslage treffend gezeichnet: „Sowjetrußland hat in unserem Teil Europas die verschiedensten Dinge entstehen lassen. Es hat Spitzel, Verräter, Lügner, Zensoren und Faulpelze hervorgebracht. Aber es hat, ganze ohne es zu wollen, auch wunderbare Dinge mitgezeitigt, hat einen Heißhunger nach Wahrheit, Freiheit, Würde, nach Büchern und Bildern, nach Europa geweckt ... Die große Sehnsucht nach Kultur, die in unserem Teil Europas so stark spürbar ist, gehört zu den paradoxen Folgen der Sowjetisierung.“

Das beidseitige Interesse ließ Mittel und Wege finden, die schier unüberwindlichen Hindernisse für einen Austausch zu überwinden. Die russischen Partner wussten, dass sie mit ihren 120 oder 150 DM Monatseinkommen niemals die Reisekosten für einen Flug nach Deutschland aufbringen könnten. Die deutschen und Schweizer Partner sahen ein, dass sie die finanziellen Mittel besorgen mussten, wenn sie einen solchen Austausch wollten – aber woher? Das eigene Studium an der privaten Hochschule war für die meisten Studierenden schon teuer genug. Die Hochschulleitung winkte ab: Unsere Mäzene geben uns nicht ihre Schenkungen, damit wir sie an Gäste weiterschenken. Der Deutsche Akademische Austauschdienst teilte uns seine Satzung mit, nach der keine älteren Studierenden gefördert werden können. Das Seniorenministerium in Bonn hatte sich bereits verausgabt. Die EU wollte keine Privatinitiative fördern. So blieb kein anderer Weg, als unter Bekannten und Freunden zu sammeln. Auf diese Weise konnte nicht 12, wie ursprünglich gedacht, sondern nur 6 Gästen der Weg nach Deutschland finanziert werden. Aber das war wenigstens etwas.

(Die aufzubringenden Kosten beliefen sich auf ca. 2.000 DM pro eingeladene Person.)

**Der Inhalt des Seminars: Gibt es eine gemeinsame europäische Kultur für Russen, Schweizer und Deutsche? Sind es möglicherweise nur kulturelle Versatzstücke, die den Europäern gemeinsam sind? Woran wären Sie festzumachen? Wie im Bewusstsein zu verankern?**

Europa reicht von Gibraltar bis zum Ural, so haben wir es gelernt. Aber im Gespräch mit Russen ist es schwer, den Kontinent mit geographischen Kategorien dingfest zu machen. „Wenn der Ural wirklich Europas Grenze wäre, so würde Russland zu Europa, Sibirien zu Asien gehören,“ protestiert Nadja G. Sie hat lange in Nowosibirsk gelebt, einer Millionenstadt mehr als 1000 km östlich des Ural. Dort gibt es eine Akademie der Wissenschaften, deren Wurzeln bis auf die verbannten Revolutionäre der Dekabristen von 1825 zurückgeht. „Ich habe dort mit 35.000 anderen Wissenschaftlern in den Instituten und Labors der Wissenschaftsstadt Akademgorodok gearbeitet. Wir haben Vorlesungen und Seminare besucht, Musik gehört, Theater und Kunstausstellungen gesehen, über dieselben Themen, in denselben Kunststilen wie anderswo in Paris oder Hannover auch. Wieso sollte

Nowosibirsk nicht zu Europa zählen?“ Die russischen Diplom-Ingenieurinnen sind nicht nach Deutschland gekommen, um über geographische Vorstellungen zu diskutieren. Europa, das ist für sie viel eher ein kulturelles Gebilde, zu dem die Architektur und die Literatur, die Renaissance und die Reformationen, die Aufklärung und die Universitäten, die Menschenrechte und der Verfassungsstaat gehören.

### **Der kulturelle Hunger im nachsowjetischen Russland**

Man spreche heute viel über Kultur in Russland und es bestünde ein enormer Unterschied zwischen dem früheren sowjetischen und dem gegenwärtigen nachsowjetischen Kulturverständnis. Heute ginge es im Unterschied zu früher in erster Linie um eine subjektive Kultur, um die Bildung und die innere Perfektion der Menschen. Die Gestaltung der äußeren Welt sei dazu da, diese subjektive innere Kultur zu ermöglichen. Vor 12 Jahren sei die Bibel noch ein verbotenes Buch gewesen, sagt Natalia A. Vor zehn Jahren habe sie sie zum ersten Mal in die Hand bekommen. Eine Ikone der Großmutter, wenn sie entdeckt worden wäre, hätte das den Arbeitsplatz gekostet. Heute würden an zehn Stellen in Kursk neue Kirchen gebaut. Das „Haus des Wissens“, nach der Wende errichtet, habe gegenwärtig mehr als 2000 Studenten. Die Zahl wachse sprunghaft.

Aber es gäbe auch die anderen, wirft Rita ein, die „Neuen Russen“, die auf unsichtbare Weise die Fördermittel der Weltbank und des Westens auf ihre Privatkonten lenkten, in der Schweiz deponierten und an der Côte d'Azur verlebten. Die „Neuen Russen“ seien gegenwärtig die große Gefahr.

In Russland seien die Menschen kulturell ausgehungert, meint Natalia. Die Verantwortung für die Förderung der Nationalkulturen in den weniger entwickelten Sowjetrepubliken der Sowjetunion habe die eigene russische Kultur verkümmern lassen. Die übrigen Sowjetrepubliken hätten stets mehr Geld zur Erhaltung ihrer Eigenkultur erhalten als das Mutterland. Die Russen seien sich vorgekommen wie die älteren Geschwister, die in der Verantwortung für die Jüngeren selbst zu kurz gekommen wären. In Deutschland habe das dritte Reich nur 12 Jahre gedauert, in Russland seien die Menschen 70 Jahre lang um ihre eigene Entwicklung betrogen worden. „Weite Bereiche unserer Kultur sind in diesen 70 Jahren zugrunde gegangen.“ Der Gedanke, ein „ausgewähltes Volk“ zu

sein, der ihnen Jahrzehnte gepredigt worden sei, habe schon immer Unheil gebracht. Sie seien von der eigenen Propaganda dazu gebracht worden, alles in Russland als ideal zu betrachten, auch wenn der Alltag ihnen hundertmal das Gegenteil vermittelt habe. Wir hatten die beste Jugend, die beste Gesellschaft, die am weitesten entwickelte Wissenschaft. Wir hatten gelernt, uns in einem Spiegel zu betrachten, der uns ständig idealisierte. Heute sei der Weg zu einer eigenständigen „normalen“ russischen Kultur sehr schwer. „Wir Senioren sammeln die Bruchstücke der uns verloren gegangenen russischen Kultur.“

Die Sprachenpolitik der Sowjets, die Russisch zur verbindlichen Staatssprache gemacht habe, hätte dazu geführt, dass die vielen Völker, die in der Sowjetunion vereint waren, ihre eigene Sprachkultur verloren hätten und heute die Russen als Kulturkolonisten betrachteten. Galina zeigte ihren deutschen und schweizerischen Gastgebern ein Foto der Vorschulkinder im Haus des Wissens. Jedem Gesicht war die Zugehörigkeit zu einer anderen Ethnie ablesbar. Wenn die turkmenischen, kirgisischen, usbekischen, tschetschenischen Kinder Russisch als Muttersprache lernten, dann entstünde doch ein großes Problem für die eigenständigen Kulturen.

Die deutschen und Schweizer Seminarteilnehmer sind erstaunt, wie frei und selbstverständlich ihre russischen Gäste diskutieren. Eine Verständigungsschwelle ist nicht zu spüren.

### Differenz der Sichtweisen

Der Besuch von Molières „Geizigem“ im Freiburger Theater machte viele Unterschiede im Kulturverständnis klar. Der Regisseur im Westen versetzt Molières Stück in die Gegenwart. Die Kulisse vermeidet historische Attribute, die Schauspieler tragen heutige Straßenbekleidung. Die Zuschauer werden in das Stück einbezogen und identifizieren sich mit den Rollen auf der Bühne. Der Regisseur in Kursk würde vor voll besetztem Haus ein historisches Stück auführen mit historischer Kulisse und historischen Kostümen und der russische Zuschauer würde sich Molière und seinen Schauspieler überlegen fühlen. Wie herrlich weit haben wir es doch inzwischen gebracht. Die ältere Generation würde mit großem Interesse folgen, die Jüngeren seien daran weniger interessiert. Ein Theaterstück der Vergangenheit, nicht der Gegenwart.

Es gäbe dreierlei Europa, meinte eine russische Teilnehmerin: ein Europa der alten Kultur, das seine Lebensart zu verlieren drohe, ein Europa der reifen Kultur, die sich behauptet, und ein Europa, das kulturell noch nicht reif für die eigene Gegenwart sei. Die Russen empfänden, dass die westeuropäische Kultur älter und reifer als ihre eigene sei. Die Motivation, Europa (d.h. Westeuropa) kennen zu lernen, speise sich aus zwei Quellen: einem chronischen kulturellen Unterlegenheitsgefühl gegenüber den älteren Kulturen der westlichen Nationen und aus der kulturellen Abstinenz der sowjetischen Zeit.

Eine wichtige Rolle spiele in Russland das neue religiöse Bewusstsein. „Menschen, die lange Zeit in der kommunistischen Partei gewesen sind, bemerken an sich religiöse Defizite, suchen die alten Wallfahrtsstätten auf, lassen sich taufen. Aber einige fühlen sich fremd in unserer eigenen orthodoxen Kirche. Sie empfinden sie als museal. Ein westlicher Gottesdienst spricht den einzelnen Menschen unmittelbar an. Hier geht es um ihn selbst, seinen persönlichen Glauben, seine Not. Darum sind die Gebete und Texte unmittelbar verständlich. Anders in Russland, wo die Religion das Gefühl und die Sinne anspricht, aber nicht den reflektierenden Geist.“

Gallina O. erklärt das so: Die Religion spielt für die Gemeinsamkeiten der Europäer eine große Rolle: Russland hat eine lange nichtchristliche, heidnische Vergangenheit. Das Christentum hat diese Vergangenheit später als im Westen und weniger tiefgreifend überformt. Erst mit dem Christentum kommt Europa nach Russland.

Die Gäste aus Kursk sind ergriffen von einem katholischen Gottesdienst. Am 1. Novemberabend wandern sie staunend durch das Kerzenmeer des Lössbacher Friedhofs und verstehen nicht, wieso das Interesse an den religiösen Verhaltensformen im Westen schwinden soll. Ungläubig hören sie, dass die westlichen Länder Europas ihre christlichen Denkweisen aufgeben, während man in Russland von der Religion eine wichtige Orientierungshilfe erwartet, auch wenn man sie in der in ihren Traditionen erstarrten orthodoxen Kirche nur spärlich findet. In Limburg wundern sie sich im Altarraum des Domes über eine große Ikone aus Nischgi-Nowgerod. Warum wird eine russische Ikone von den deutschen Gläubigen verehrt? Dass ihr Moskauer Patriarch nicht bereit ist, sich mit dem römischen Papst zu treffen, ist für sie völlig unverständlich.

### Der russische Beitrag zur europäischen Kultur – ein Lektürevorschlag

Im Verlauf des Seminars äußerte der deutsche Veranstalter den Wunsch, die russischen Gäste sollten einen Beitrag zum Projekt der Europäischen Studienbibliothek leisten, mit dem sich eine Reihe von europäischen Seniorenhochschulen eine Verständigungsbasis über gemeinsame Elemente ihrer unterschiedlichen Nationalkulturen schaffen wollen. In erstaunlich kurzer Zeit einigten sich die russischen Studierenden auf 10 Titel, die sie den übrigen Europäern als Einführung in den russischen Beitrag zur Europäischen Kultur empfehlen wollten:

- Alexander Puschkin: Eugen Onegin (1825),
- Anton Tschechow: Die Dramen (1896-1904),
- Leo Tolstoi: Krieg und Frieden (1868),
- Nikolai Karamzin: Die Geschichte des russischen Staates (1816-1829),
- Michail Lomonosow: Die Oden,
- Lichatschow: Philosophische Schriften,
- Nicolaj Gogol: Die Toten Seelen. (1842),
- N.N.: Enzyklopädie über das Bolschoy-Theater,
- William Shakespeare: Die Dramen,
- Anonym: Das Lied vom Fürsten Igor. Slowo o pulko Iгореwe. (12. Jhd.).

Gewichtig an dieser Zusammenstellung ist, dass jede der russischen Studierenden von sich sagt, mindestens sieben dieser Werke gründlich gelesen zu haben.

### Die Exkursionen

Die Exkursionen sollten einen unmittelbaren Eindruck von der europäischen Vielfalt des Tagungsortes geben und Anlässe bieten, über die kulturellen Beziehungen zwischen Russland und Deutschland nachzudenken. So besuchten sie in Badenweiler den Tschechow-Salon, in dem das Andenken an den hier 1904 verstorbenen russischen Schriftsteller in eindrucksvollen Texten, Briefen und Erinnerungstücken bewahrt wird. Der Besuch in der Fauststadt Staufen galt dem Dr. Faustus, der gemäß der Legende seine vergeblichen alchemistischen Versuche, aus dem Blei des Münstertales Gold zu gewinnen, mit dem Leben bezahlte, und der Goethe animierte, ihn im Faust II zum Erfinder des Papiergeldes zu machen. Eine dritte Exkursion führte nach Soultz ins Elsaß, wo ein Museum an das tödliche Duell zwischen dem russischen Nationaldichter Alexander Puschkin und dem franzö-

sischen Offizier Georges d'Anthès-d'Heeckeren erinnert, der hier später Bürgermeister und Departmentspraefekt geworden war.

Ein französischer Elektro-Ingenieur lädt sie zu einer Tasse Kaffee in das Chateau des Baron d'Anthès ein und diskutiert mit ihnen über die unterschiedlichen Bewertungen dieses Duells im Elsaß und in Russland. War es eine Intrige am Zarenhof, ein unglückseliger Unfall? Suchte Puschkin selbst den Tod, indem er das Duell inszenierte? Oder sind das nur nachträgliche Beschönigungen für einen infamen Mord am russischen Nationaldichter? Das Schloss d'Anthès bleibt im abendlichen Nebel zurück. Die Fragen finden keine Antwort.

### Der Bummel durch die Stadtzentren

Fasziniert waren die russischen Gäste von den zahlreichen, trotz aller Kriege erhalten gebliebenen alten Stadtkernen mit ihren historischen Bauten. Die Reisen boten vielfältige Gelegenheit, den in Russland unbekanntem gotischen Baustil an so exemplarischen Gebäuden wie den Münstern in Ulm, Straßburg, Freiburg und Basel und dem Kölner Dom zu studieren. Zentren wie die von Basel, Freiburg oder Straßburg hatten für sie märchenhaften Charakter. So etwas existiert in Russland wegen der früheren Holzbauweise nicht, erklärten sie ihren Gastgeber. Stadtbrände und Kriegszüge hätten die historischen Stätten immer wieder vernichtet. Bewundert wurde die Akribie, mit der die Architekten und Künstler jedem Winkel seine eigene ästhetische Form gegeben hatten. Der Blumenschmuck der Städte begeisterte sie. Wäre so etwas in Kursk auch möglich? Eine Frage, die die deutschen Studierenden veranlasste, Blumen-samen und Zwiebeln für das Haus des Wissens zu stiften. Erstaunlich fanden sie die unterschiedlichen Tempi in den Städten. Der hektische Straßenverkehr – Parkplatzsuche scheint das einzige Problem der Westeuropäer zu sein – und dann die Menschen, die hier an den warmen Oktobernachmittagen so ruhig in den Parks und auf den Wiesen liegen oder gemächlich durch die Straßen schlendern. Wieso sieht man niemanden bei der Arbeit? Wieso wirkt die Erwerbstätigkeit im Westen nicht als Arbeit, fragten sich die russischen Rentnerinnen, die drei oder vier Jobs ausüben, um den Unterhalt ihrer Familien sichern zu helfen.

Erstaunt ist man auch über die Berichterstattung in den westlichen Medien, in denen nicht nur Fakten,

sondern lange Berichte über die tragischen Umstände der mit dem Atom-U-Boot Kursk verbundenen Bergungsarbeiten gebracht werden. Wieso berichtet man in Deutschland so ausgiebig, was russische Familien bewegt, die einen Sohn oder Vater verloren haben, als ob es sich um deutsche handelte?

In Köln gehen zwei Teilnehmerinnen in eine Kölner Kneipe und erleben die aufgeheizte Stimmung der Fußballfans, deren 1. FC Köln gerade gegen Bayern München verloren hat. Sie spüren die aggressive Stimmung, die hier herrscht. Man schreit, rennt herum, wird handgreiflich. Die Unruhe überträgt sich auf die Anwesenden. Hinterher äußern die beiden Befürchtungen, dass das Europa der alten, von ihnen so bewunderten Kultur von diesen Jugendlichen zerstört werden könnte. Sie fragen sich: Wird hier das wahre Gesicht der europäischen Zukunft sichtbar?

### Das Ergebnis des Seminars

Die Teilnehmer auf beiden Seiten bewundern gegenseitig ihren Mut, die Risiken dieses Seminars eingegangen zu sein: Die Deutschen, die weitgehende Verpflichtungserklärungen gegenüber dem deutschen Staat unterschreiben mussten, dass sie für alle Kosten aufkommen würden, die dem deutschen Staat durch die ihnen persönlich unbekanntem Gäste entstehen würden (insbesondere für Krankheits- und Sozialkosten und die Kosten einer eventuell erforderlichen Abschiebung), und was fällt da einem deutschen Fernsehzuschauer nicht alles an Schreckvorstellungen ein. Umgekehrt hatten die Gäste darauf vertrauen müssen, dass ihnen ihre deutschen Partner ihre Reisekosten in Höhe eines Jahreseinkommens ersetzen würden, Geld, das sie sich von ihren Verwandten und Freunden zusammengeborgt hatten. Woher würden die Deutschen das Geld nehmen, wenn keine öffentliche Institution bereit war, auch nur einen Teil der Austauschkosten zu tragen? Würden sie die geliehenen Rubel zurückgeben können? Tatsächlich war die Geldbeschaffung das Haupthindernis des Austausches gewesen.

Mehrere Gäste sagten, dass sie das Programm des Seminars vor ihrer Abfahrt in Kursk gar nicht verstanden hätten. Wieso wollten da einige Deutsche und Schweizer mit uns ein Seminar über europäische Kulturen machen? Wozu sollte das gut sein? Warum ein Seminar, in dem man zugleich über Kunst, Literatur, Wissenschaft und Philosophie sprechen will? Ist

das nicht viel zu breit und zu unspezifisch? Gekommen sind sie aus Neugierde auf den Westen, das Seminar spielte nur eine Nebenrolle. Aber dann wurde das Seminar zum Hauptereignis. Sich mit Deutschen und Schweizern, mit denen man nie zu tun hatte, über Fragen der Ästhetik, der Kulturphilosophie und der Kulturpflege, über Aspekte der Religion verständigen zu können, unmittelbar, unideologisch, aus der persönlichen Erfahrung und dem eigenen Erleben, als ob man schon immer miteinander in Austausch gestanden hätte, das war das große Erlebnis. Die im Seminar gemeinsam praktizierte Kultur der Kommunikation über das Trennende und die Gemeinsamkeiten, sie war das eigentlich Überzeugende auf der Suche nach der europäischen Kultur. Dabei wurde nichts ausgespart: weder der Krieg, noch die Erfahrungen mit den Ideologien im Dritten Reich oder der Sowjetzeit, in der DDR oder im Westen, weder die russischen Fürstinnen mit ihrer deutschen Herkunft, noch die Annehmlichkeiten im Westen oder die Armseligkeit der Lebensbedingungen im Osten. „Wir empfinden keinen Neid,“ sagt Natalia. „Wir wollen den Aufbruch in unserem eigenen Land vorantreiben und miterleben.“

Im Sommer 2002 werden die deutschen und schweizerischen Partner nach Kursk zur Fortsetzung des Seminars reisen. Dann soll über die öffentliche Rolle der älteren Generationen in den drei Ländern diskutiert werden.

### Fazit

Europa ist gegenwärtig gekennzeichnet durch einen gemeinsamen Warenmarkt, durch die gemeinsame Währung und durch die Instanzen der politischen Gemeinschaft. Was Europa fehlt, ist eine lebendige europäische Öffentlichkeit, genau gesagt: eine Öffentlichkeit, die die verschiedenen nationalen Öffentlichkeiten verknüpft. Jedes europäische Land hat seine eigene Öffentlichkeit und seine eigene Nationalkultur, aber eine gemeinsame Sprache und eine verbindende Kultur fehlt. In Habermasschen Begriffen: Europa findet sich im Zustand einer repräsentativen Öffentlichkeit: Die Inhaber europäischer Machtpositionen zeigen sich im geschlossenen Hof ihrer Ministerrunden oder vor der Fernsehöffentlichkeit, die ihnen durch An- und Abschalten ihres Apparates huldigt. Von einem rasonierenden europäischen Publikum, das persönlichen Anteil an der Verständigung zwischen den unterschiedlichen nationalen

Öffentlichkeiten innerhalb Europas nimmt, kann nur in spärlichen Ansätzen die Rede sein.

Das dritte Lebensalter ist in ausgezeichneter Weise befähigt, den gesellschaftlichen Verständigungsprozess zu fördern, weil es einerseits aufgrund seiner Berentung und Ersparnisse von der Sorge um das tägliche Brot befreit ist und weil es andererseits keiner Macht mehr unterworfen ist und keine Machtpositionen mehr inne hat. Zugleich haben Ältere aufgrund ihrer Berufs- und Lebenserfahrungen sowohl die wirtschaftlichen Kenntnisse wie die politischen Erfahrungen und zwar höchst unterschiedliche – Ältere sind ja keine homogene Gruppe – um Verständigungsprozesse herbeizuführen.

Für den kulturellen Austausch unter den Europäern müsste gelten, dass die verschiedenen Nationalkulturen einander die Ansprüche auf Authentizität der eigenen nationalen Gesellschaft, objektive Wahrheit ihres Erfahrungswissens, normative Richtigkeit ihres Tuns und kommunikative Verständlichkeit ihrer Äußerungen zugestehen und abverlangen sollten. Jede Nation ist der anderen in der kulturellen Verständigung prinzipiell gleichrangig. Viel zu lange haben sich die europäischen Nationalkulturen von einander abzuschotten versucht. Aber um einen Gedanken Jan Philipp Reemtsma aufzugreifen: „Kulturen können nur unter den Bedingungen der Gewalt fensterlose Monaden sein oder bleiben.“

Die innerhalb weniger Jahrzehnte europaweit entstandenen Senioren-Universitäten sollten sich selbst als potenzielle Institutionen des fehlenden interkulturellen Diskurses unter den Europäern verstehen und gefördert werden. Die besondere Altershumanität einer Seniorenhochschule sollte darin zu sehen sein, die Kultur der Verständigung zu praktizieren und zu pflegen – zunächst innerhalb der Hochschule, dann innerhalb der eigenen nationalen Öffentlichkeit wie ebenso im Diskurs mit den anderen europäischen Öffentlichkeiten. Die Qualität einer Seniorenhochschule sollte sich also u.a. daran messen lassen, inwieweit sie dem Ansprüchen eines interkulturellen Austausches gerecht wird.

Um ein Argument für die Notwendigkeit eines solchen Austausches am Schluss zum Klingen zu bringen, zitiere ich noch einmal Jürgen Habermas: Weil „die Geschichte als Krisenprozess, die Gegenwart als Aufblitzen kritischer Verzweigungen, die Zukunft als das Andrängen ungelöster Probleme verstanden wird, entsteht ein existentiell geschärftes Bewusstsein für

die Gefahr versäumter Entscheidungen und unterlassener Eingriffe. Es entsteht eine Perspektive, aus der sich die Zeitgenossen für den aktuellen Zustand als die Vergangenheit einer zukünftigen Gegenwart zur Rechenschaft gezogen sehen.“

# Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ eingesetzt

PRESSEMITTEILUNG NR.  
163/2001 VOM 23.10.2001

**Bulmahn: „Wir müssen heute für den  
Fachkräftebedarf von morgen sorgen“**

Am Dienstag, den 23. Oktober 2001, hat die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, eine mit fünf Expertinnen und Experten besetzte Kommission zur „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ eingesetzt. Bulmahn betonte: „Lebenslanges Lernen wird für jeden Einzelnen und für die ganze Gesellschaft in Zukunft immer wichtiger. Das betrifft nicht nur die Arbeitswelt. Um in allen Lebensbereichen mithalten zu können, kann man sich nicht mehr auf dem einmal Gelehrten ausruhen. Globale Märkte, digitalisierte Kommunikation und ein immer schnellerer Wandel des Arbeitsmarktes erfordern ständige Weiterqualifizierung.“

Auch vor dem Hintergrund des demographischen Wandels spielt die Qualifikation der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer eine immer größere Rolle. „Wir müssen bereits heute für den Fachkräftebedarf von morgen sorgen“, betonte die Ministerin. Das schließt auch die allgemeine Weiterbildung und Schlüsselkompetenzen wie selbständiges Lernen und Teamfähigkeit ein. Dafür brauchen wir ein tragfähiges Gesamtkonzept, das die bisherigen Finanzierungsströme und zukünftige Möglichkeiten einer individuellen Förderung berücksichtigt.“

Über lebenslanges Lernen dürfe nicht länger nur geredet, sondern es müsse gehandelt werden. Die Bundesregierung setze nun auf Beschluss des Bundestages mit dieser Kommission erstmalig ein Expertengremium zum Thema „Lebenslanges Lernen“ ein.

Die Kommission solle sich auf die Phasen nach der Erstausbildung konzentrieren und dabei nicht allein auf berufliche Weiterbildung beschränkt sein. „Wir verfolgen drei Ziele“, erklärte die Ministerin. „Erstens die Erhöhung der Bildungsbeteiligung in

Deutschland, zweitens die Schaffung von Anreizen für lebenslanges Lernen und drittens eine bessere Förderung aller Begabungen.“

Das Gesamtkonzept solle einhergehen mit dem Memorandum der Europäischen Union zum „Lebenslangen Lernen“ und auch die Vorstellungen, die im Bündnis für Arbeit oder im Forum Bildung erarbeitet werden, einschließen. Entwicklungen des Arbeitsmarktes, Fragen der Finanzierung und Verbindung von Lern- und Arbeitszeiten stehen dabei im Vordergrund. Es geht darüber hinaus um Fragen, wie sich der demographische Wandel auf die Bildungsbeteiligung auswirkt oder wie ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer oder benachteiligte Gruppen am „Lebenslangen Lernen“ teilhaben können.

Die Expertinnen und Experten sollen bis Mitte des Jahres 2002 einen Zwischenbericht und Ende des Jahres 2003 ihren Abschlussbericht vorlegen. Für die Kommission wurde eine Geschäftsstelle beim Projektträger DLR des BMBF in Berlin eingerichtet.

Mitglieder der Expertenkommission sind:

- Prof. Dr. Dieter Timmermann,  
Rektor der Universität Bielefeld (Vorsitz)
- Prof. Dr. Uschi Backes-Gellner,  
Universität Köln, Direktorin des Seminars für  
Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Personalwirtschaftslehre
- Prof. Dr. Gerhard Bosch,  
Institut Arbeit und Technik im Wissenschafts-  
zentrum Nordrhein-Westfalen

- Prof. Dr. Gisela Färber,  
Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer, Lehrstuhl für Wirtschaftliche  
Verwaltungswissenschaften
  
- Prof. Dr. Bernhard Nagel,  
Universität Gesamthochschule Kassel, Fachge-  
biet Wirtschaftsrecht

Weitere Informationen sind erhältlich bei der:  
Geschäftsstelle der Expertenkommission „Finanzie-  
rung Lebenslanges Lernen“  
Friedrichstr. 119  
10115 Berlin  
Tel.: 030/24 08 32- 0

---

 GERNOT GRAEßNER
 

---

### Der Dozent als Coach

Blom, Herman

Der Dozent als Coach

Neuwied Kriftel 2000 (Luchterhand)

123 S., ISBN 3-472-04425-X

Der Titel des Buches sagt alles: Es geht um ein neues Selbstverständnis von Hochschullehrer/innen. Coaching, in der Wirtschaft mittlerweile gang und gäbe, ist in den Hochschulen etwas Neues. Fragwürdigkeiten von Lehr- und Lernkonzepten, ineffiziente und lange Studienzeiten, die Klagen über zu geringe Kompetenzen von Hochschulabsolventen etc. sind Anlass und Grund des Buches. Interessant ist das Thema, wie der Verf. einleitend zu Recht bemerkt, für „alle, die im Unterricht, egal in welchem Bereich, oder in der Fort- und Weiterbildung, tätig sind“ (S. IX). Das Buch ist in neun gut gegliederte Abschnitte aufgeteilt. Die zentralen Abschnitte sind eingerahmt in kurze Darlegungen zum strukturellen Rahmen von Hochschullehre und -organisation bis zu „Lernen zu lernen“-Konzepten. Zentral ist das Kapitel über den Dozenten als Coach, in dem u.a. seine Aufgaben bestimmt werden. Er ist demnach Auftraggeber, Vorbild, Controller, Experte und Evaluator in einer Person (S. 51). Dieser Aufgabenkreis wird reflektiert und systematisch wahrgenommen, er führt u.a. zu einer neuen „Geschäftsgrundlage“ zwischen Studierenden und Dozenten: Studieren wird zu einer gegenseitigen „Vertragsleistung“ (S. 21), Studium wird eine „Auftragsbeziehung zwischen Dozent und Student“ (S. 24). Obwohl sich wissenschaftliche Weiterbildung auch aus den bisher andersartigen Konventionen akademischer Lehre ableitet, so ist man dennoch damit sehr nahe an einer Praxis, wie sie in der Weiterbildung von Hochschulen (bereits meist) üblich ist: Diese Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung steht jedoch vielfach in einem erheblichen Spannungsverhältnis zu gewohnten Formen akademischer Lehre. Das Buch bietet interessante Ansatzpunkte (und Erfahrungen insb. aus den Niederlanden), dieses Spannungsverhältnis neu zu reflektieren, es bietet aber auch zahlreiche Anregungen für Studierende und Hochschulpersonal gleichermaßen, die daran interessiert sind, neue Anforderungen an Hochschullehre in eine geeignete praktische Form zu gießen. Dies wird auch deutlich in den Abschnitten, in denen es um Didaktik (Problemgesteuertes Lernen, Kompetenz-Lernen, Projektorientierter Unterricht)

(Kap. 7) und um Konsequenzen für Veranstaltungsplanung und die Planung von Lernumgebungen (Kap. 8) geht. Nicht hinreichend berücksichtigt werden im letzteren Zusammenhang die Möglichkeiten elektronischer Lernumgebungen. Das Buch bietet eine Reihe von Mustern für Lehrende an Hochschulen, welche das Interesse haben, „Coach“ für ihre Studierenden zu sein. Unter einer anderen Perspektive bietet es aber auch eine Diskussionsgrundlage für das Problem der Verzahnung von grundständiger akademischer Lehre und wissenschaftlicher Weiterbildung an der Stelle, wo es um veränderte Funktionen des Lehrpersonals geht. Dass damit die Studierenden bzw. die Teilnehmenden an Lehrveranstaltungen auch eine neue Rolle erhalten, die sie akzeptieren und gestalten sollten, ist eine andere Sache.

---

 GERNOT GRAEßNER
 

---

### Erfolgreich durch interne Kommunikation

Klöfer, Franz / Nies, Ulrich

Erfolgreich durch interne Kommunikation

Neuwied Kriftel 2001 (Luchterhand)

350 S., ISBN 3-472-04612-0

Für die wissenschaftliche Weiterbildung ist dieses Buch aus zwei Gründen interessant. Erstens: Viele Angebote der Hochschulen richten sich an Unternehmen und sind dort einbezogen in Strukturen und Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung. In diesem Punkt stehen Hochschulen oft den Unternehmen verständnislos gegenüber, weil die Information über das „Innenleben“ ihrer (angezielten) Kooperationspartner und Kunden, also die Regeln der dort üblichen Kommunikation fehlen. Dass viele Versuche, sich in der Kommunikation zwischen Wissenschaft und Wirtschaft zu verstehen, scheitern, hat hierin seinen Grund, ebenso die teilweise nur schmalen Transferergebnisse, wenn es denn zu einer Kooperation gekommen ist. Wenn Leser den nun das Interesse haben, Systematisches, Aktuelles und Exemplarisches zur Kommunikation in Unternehmen zu erfahren, so ist dieses Buch diesem Zweck durchaus dienlich. Im Teil A des Buches (Grundlagen: Mitarbeiterführung durch Kommunikation) werden auf ca. 90 Seiten mehr praxisorientiert als wissenschaftlich fundiert diesbezügliche Informationen (u.a. Ziele, Erscheinungsformen und Maßnahmen, Aufgaben, Effizienz und Kosten) kompiliert. Im Grunde nichts Neues gegenüber entsprechend einschlägigen Publi-

kationen der letzten Jahre, aber treffend zusammengestellt. Interessant wird das Buch durch 25 Praxisbeispiele auf gut 200 Seiten, auf denen große wie mittlere Unternehmen mit good-practice-Beispielen vorgestellt werden. Hier geht es um so unterschiedliche Themen wie die elektronische und Mitarbeiterzeitung und andere elektronische Medien der Mitarbeiterkommunikation bis hin zur internen Steuerung mittels Elektronik, um E-Commerce, aber auch um Modelle und Erfahrungen in der Kommunikation bei Unternehmenszusammenschlüssen, vor allem internationaler Art, um Checklisten für die Umsetzung von Aufträgen und deren Akzeptanz, um Krisenkommunikation, interne und externe Öffentlichkeitsarbeit, die Rolle externer Berater (in Mittelbetrieben), aber auch um psychologische Aspekte bei der Bewältigung von Prozessen des Wandels und um Sozialpartnerschaft bei der Mitarbeiterkommunikation. Zu sehen ist ein bunter Strauß von Ansätzen und Erfahrungen, der äußerst anregend sein kann, wenn Leser ihn mit den eigenen Erfahrungen konfrontieren. Der zweite Lesegrund ist kurz benannt: Für alle Weiterbildungsprogramme, die sich dem Thema Organisationsentwicklung, Personalentwicklung oder Führen und Leiten in Betrieben widmen, dürften die Praxisberichte zahllose Beispiele für die systematische wissenschaftliche Erarbeitung bieten. Eine Fundgrube also für die Gestaltung von Veranstaltungen auf diesem Gebiet.

**GERNOT GRAEßNER**

### **eBusiness**

Müller-Grote, Dominique / Reydt, Friedhelm / Schmidt, Carsten

eBusiness

Neuwied Kriftel 2001 (Luchterhand)

411 S., ISBN 3-472-04613-9

Wie es die Wirtschaft macht und wie es die Weiterbildung an Hochschulen (vielleicht) machen sollte: Dies erfährt man in diesem sehr detaillierten, kompetent geschriebenen und materialreichen Buch zu einem aktuellen, für den geschäftlichen Erfolg wichtigen Thema. Im ersten Kapitel werden begriffliche Klärungen vorgenommen und eBusiness wird als Überbegriff von eBanking und eCommerce mit der Sonderform mCommerce („mobile Commerce“ – vielleicht kann man alsbald mit Handy oder Palmtops nicht nur Taxifahrten, sondern auch Weiterbildungs-

veranstaltungen bezahlen) bezeichnet. In diesem Kapitel werden alle wichtigen Grundlagen für das Verständnis von eBusiness gelegt. Das zweite, ca. 200 Seiten umfassende Kapitel mit der Überschrift „Die Make-or-Buy-Entscheidung“ legt detailliert dar, was bei der Gestaltung eines Internet-Auftritts zu beachten ist und an welchen Stellen die Beziehungen zum Kunden mit großer Wahrscheinlichkeit unterbrochen werden, wenn sie nicht mit entsprechender Sorgfalt gestaltet werden. In diesem Kapitel geht es u.a. um Kriterien für eine dem Unternehmensinteresse entsprechende richtige Entscheidung für den Internet-Auftritt, Content und seine Bedeutung, Kriterien des Web-Designs, Kommunikationsformen im Internet etc. Das Ergebnis dieses Kapitels: Überlegungen zum eBusiness sollten von einem „ganzheitlichen Ansatz ausgehen, der sich auf den potentiellen Einsatz der Internet-Technologie über die gesamte unternehmerische Wertschöpfungskette hinweg bezieht und nicht nur auf Marketing und Vertrieb“ (S. 235). Das dritte Kapitel umfasst die Begrifflichkeiten und Möglichkeiten von Internet-Portalen (von Suchmaschinen über local portals, corporate portals bis hin zu vertical portals (Homepages) und Newsletters. Die Philosophie: Abschied vom Massenmarketing und hin zur Gestaltung von Beziehungen mit dem Einverständnis der Kunden („Permission-Marketing“). Auf weiteren beinahe 200 Seiten werden acht eBusiness-Fallbeispiele vorgestellt (u.a. der TechnologiePark Dortmund, die „Harmonie“ in Bonn, Fliegmaweg, ein Portal für Kinder etc.). Diese Beispiele werden detailliert dargestellt und regen an, Kriterien für den eigenen Internet-Auftritt zu finden. Denn dies ist der Anlass, das Buch im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu empfehlen: Über kurz oder lang wird es wohl Standard sein, einen Teil der Kunden wissenschaftlicher Weiterbildung über eBusiness zu erreichen. Dass dies nicht kostenlos zu haben ist und nur dann Sinn macht, wenn eine entsprechende Qualität gesichert ist, macht das Buch durchgängig deutlich.

- Ambos, Ingrid  
**Forschung zur Erwachsenenbildung.**  
 Bielefeld 2001
- Bargel, Hans-Jürgen  
**24 Jahre Fernstudium an der TFH Berlin**  
 Berlin 2001
- Bastian, Hannelore / Beer, Wolfgang / Knoll, Jörg  
**Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Zur Verknüpfung von Ökonomie und Profession in der Weiterbildung.**  
 Bielefeld 2002
- Bayerisches Staatsinstitut für  
 Hochschulforschung und Hochschulplanung  
**Beiträge zur Hochschulforschung**  
 ISSN 0171-645 X  
 München 2001
- Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung  
 und Hochschulplanung  
**Tätigkeitsbericht 2000**  
 ISSN 0177-6320  
 München
- Bernath, Ulrich / Rubin, Eugene  
**Final Report and Documentation of the Virtual Seminar for Professional Development in Distance Education**  
 ISBN 3-8142-0657-6  
 Oldenburg 1999
- Berning, Ewald / von Hamier, Louis /  
 Hofmann, Yvette  
**Das Habilitationswesen an den Universitäten in Bayern  
 Praxis und Perspektiven**  
 Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung  
 und Hochschulplanung  
 ISBN 3-927044-39-3  
 München 2001
- Dr. Beyersdorf, Martin  
**ZEW – Arbeitsbericht 2000**  
 ISBN 3-923492-32-4  
 Hannover
- Blom, Herman / Berends, Michel / Miljoen, Theo  
**EFQM als Qualitätsinstrument für deutsche Fachhochschulen?**  
 In: Das Hochschulwesen 49 (2001), 5, S. 147-154
- Brezinka, Wolfgang  
**Pädagogik in Österreich  
 Band 1**  
 ISBN 3-7001-2908-4  
 Wien 2000
- Bundesministerium für Bildung und Forschung  
**Studienführer für Senioren**  
 Bonn 2001
- Council of Europe (Hrsg.)  
**Lifelong learning for equity and social cohesion: a new challenge to higher education. Workshop on application of the new information and communication technologies in lifelong learning**  
 Catania 2000
- Council of Europe (Hrsg.)  
**Lifelong learning for equity and social cohesion: a new challenge to higher education. Workshop on meeting the needs of all students in a changing society**  
 Bornholm 1999
- Council of Europe (Hrsg.)  
**Lifelong learning for equity and social cohesion: a new challenge to higher education. Workshop on structures and qualifications in lifelong learning**  
 Kranjska Gora 2000
- Dikau, Joachim  
**Bildung in Heimvolkshochschulen vor neuen Herausforderungen**  
 In: Wir bilden das Land – 50 Jahre Katholische Landesvolkshochschulen im Verband, S. 40-50  
 Berlin 2001

Dikau, Joachim

**Gemeinsam für lebenslanges Lernen:  
Hochschule und Erwachsenenbildung als  
Kooperationsbildung**

In: Otto, Volker:  
Planen, gestalten, dokumentieren  
Bonn 2001

Eckstein, Josef / Huber, Karl H.

**Berufliche Weiterbildung aus der Sicht von  
Fachhochschul-Absolventen**

In: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung  
und Hochschulplanung  
Beiträge zur Hochschulforschung, S. 157-180  
ISSN 0171-645 X  
München

EduQua

**Qualität, Transparenz, Vergleichbarkeit in der  
Weiterbildung**

Zürich 2001

Filla, Wilhelm

**Wissenschaft für alle – ein Widerspruch ?**

Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer  
Volkshochschulen, Band 11  
ISBN 3-7065-1389-7, Wien 2001

Frederiks, Mark

**Qualitätssicherung in Großbritannien**

Beiträge zur Hochschulpolitik 10/2001  
Bonn 2001

Fried, Andrea / Wetzel, Ralf / Baitsch, Christof /  
Preß, Günter

**Leitfaden zur Konzipierung und Umsetzung  
von postgradualen Studiengängen  
im sozialwissenschaftlichen Bereich**

ISSN 0944-4092  
Berlin 1999

Friedenthal-Haase, Martha / Meinhold, Gottfried /  
Schneider, Käthe / Zwiener, Ulrich (Hrsg.)

**Alt werden – alt sein. Lebensperspektiven  
aus verschiedenen Wissenschaften.**

ISBN 3-631-38087-9  
Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York,  
Oxford, Wien, 2001

Gensch, Sigrid

**Pflegemanagement als neuer Studiengang an  
den bayerischen Fachhochschulen**

ISBN 3-927044-40-7  
München

Golle, Karen

**Beratergestützte Innovationsprozesse an der  
Hochschule**

ISSN 1439-9881  
Bochum 2001

Heuer, Ulrike / Botzat, Tatjana / Meisel, Klaus

**Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiter-  
bildung**

Bielefeld 2001

Hochschulrektorenkonferenz

**Hochschulgesetzliche Regelungen zur Quali-  
tätssicherung**

Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2001  
Bonn 2001

Hochschulrektorenkonferenz

**Internationalisierung =  
Evaluation + Akkreditierung ?**

3. Nationales Expertenseminar zur Qualitätssicherung  
Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2001  
Bonn 2001

Hochschulrektorenkonferenz

**Wettbewerb – Profilbildung – Evaluation**

Fachtagung der Universität Ulm und der Hochschul-  
rektorenkonferenz,  
Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2001  
Bonn 2001

Hufer, Klaus-Peter

**Für eine emanzipatorische politische Bildung**

ISBN 3-927044-40-7  
Schwalbach/Ts. 2001

Kerres, Michael

**Der Staat bremst. Mediengestützte Weiterbil-  
dungsangebote dienen den Hochschulen bei  
der Profilbildung. Die Verfahren zur Quali-  
tätsprüfung sind nicht optimal.**

In: DUZ 15-16, 2001, S. 34

- Klatt, Rüdiger / Gavrilidis, Konstantin / Kleinsimlinghaus, Kirsten / Feldmann, Maresa u.a.  
**Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung. Barrieren und Potenziale der innovativen Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen**  
 Eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung,  
 Projektträger Fachinformation  
 Dortmund 2001
- Kromrey, Helmut  
**Evaluation – ein vielschichtiges Konzept**  
 In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 24 (2001), 2, S. 105-129
- Mitchell, Valerie  
**Ein Handbuch für Führungskräfte**  
 Copyright 2000, ISBN 2-930260-09-2
- Nuissl, Ekkehard / Schiersmann, Christiane / Siebert, Horst (Hrsg.)  
**Betriebliche Weiterbildung**  
 Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 48  
 Bielefeld 2001
- Nuissl, Ekkehard / Schiersmann, Christiane / Siebert, Horst  
**Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung**  
 Copyright © 2001, ISSN 0177-4166
- Nuissl, Ekkehard / Schiersmann, Christiane / Siebert, Horst (Hrsg.)  
**Weiterbildungspolitik**  
 Literatur- und Forschungsreport  
 Weiterbildung Nr. 47  
 Bielefeld 2001
- Pädagogische Hochschule Heidelberg  
 Institut für Weiterbildung  
**Neues Hochschulorgan: Hochschulrat Aktuelle Schulsysteme II: Frankreich, Ukraine – Aktivitäten der Hochschule**  
 ISSN 0177-4751  
 Heidelberg 2001
- Rektorat der Ruhr-Universität Bochum  
**Fakultäten und zentrale wissenschaftliche Einrichtungen stellen sich vor**  
 Bochum 2001
- Rudolf, Karsten  
**Wie entsteht politisches Engagement?**  
 ISBN 3-87920-474-8  
 Schwalbach 2001
- Salimova, Kadriya / Dodde, Nan L. (Hrsg.)  
**International handbook on history of education**  
 ISBN 5-85210-158-3  
 Moskau 2000
- Schlutz, Erhard  
**Wissen, Wandel, Weiterbildung und der Beitrag der Volkshochschulen**  
 In: Otto, Volker: Planen, gestalten, dokumentieren  
 Bonn 2001
- Spiel, Christiane (Hrsg.)  
**Evaluation universitärer Lehre zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck.**  
 Münster 2001
- Vulpinus, Axel  
**Die Konzertierte Aktion Weiterbildung und ihre Kritiker**  
 In: Otto, Volker: Planen, gestalten, dokumentieren  
 Bonn 2001
- Weinberg, Johannes  
**Kommunalität und Regionalität des Lebensbegleitenden Lernens**  
 In: Otto, Volker: Planen, gestalten, dokumentieren  
 Bonn 2001
- Wissenschaftsrat  
**Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1990 bis 1998**  
 Köln 2001
- Jürgen Wittpoth (Hrsg.)  
**Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose Theoriebeobachtungen**  
 Bielefeld 2001

## Neues aus dem DIE

### „Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – politischer Handlungsbedarf“

Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung ist bereits seit den 1990er Jahren ein bildungspolitisches Thema. Zur Debatte stehen derzeit vielfältige Erfahrungen mit unterschiedlichen Konzepten aus verschiedensten Weiterbildungsbereichen.

Aus diesem Grund hat die Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW) im Rahmen einer vom BMBF geförderten und vom DIE organisierten bundesweiten Fachtagung/Plenarsitzung zum Thema „Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – politischer Handlungsbedarf“ am 25./26. Juni 2001 in der Andreas-Hermes-Akademie in Bonn-Röttgen aktuelle Tendenzen in der Qualitätsdebatte diskutiert. Rund 70 KAW-Mitglieder und Vertreter/innen aus Politik und Wissenschaft beschäftigten sich intensiv mit der Frage, wie Qualitätsentwicklungskonzepte bislang in die Arbeit der jeweiligen Bildungseinrichtungen eingeflossen sind und wie der zukünftige bildungspolitische Handlungsbedarf für die Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung erschlossen werden kann.

Im Anschluss an ein Eingangsreferat über Qualitätsentwicklung aus der Sicht der Praxis bildeten Statements von Referent/innen aus unterschiedlichen Praxisfeldern die Grundlage zum Erfahrungsaustausch und zu anregenden Diskussionen. Insgesamt drei Themenbereiche wurden während der beiden Tage erarbeitet und diskutiert:

- **Selbstevaluation/Akkreditierung von Einrichtungen:** Hier wurde das Spannungsverhältnis von Selbstevaluation und Akkreditierung mit den jeweiligen Vor- und Nachteilen für einrichtungsinterne und öffentlichkeitswirksame Prozesse erörtert. Aufgegriffen wurden u.a. die Frage nach der Prüfbarkeit pädagogischer Qualität und die Notwendigkeit der systematischen Einbeziehung von Kundenorientierung. Zur Diskussion standen u.a. auch Strukturfragen (z.B. Einbindung von Honorarkräften), die Regulierung der Rahmenbedingungen bzw. die Institutionalisierung der Qualitätssicherung und die Frage nach der Möglichkeit einer „objektiven Prüfung“ der Qualitätsentwicklung.
- **Qualitätsentwicklung und Förderbedingungen:** Vor dem Hintergrund der Frage, ob Qualitätsentwicklung staatliche Anstöße braucht, wurden der Zusammenhang von Qualitätsentwicklung und ordnungspolitischen Dimensionen sowie Auswirkungen auf die Strukturen der Weiterbildung diskutiert. Formuliert wurden folgende Forderungen und Appelle:
  - Die Gültigkeit einer vorgeschriebenen Qualitätssicherung sollte für alle Förder Ebenen gelten.
  - Es soll keine bewusste Selektion durch den Staat über den Umweg bzw. unter dem Vorwand der Qualitätssicherung geben.
  - Das Tempo der Umsetzung von Qualitätsanforderungen muss auch für kleine Einrichtungen angemessen sein, da gerade kleine Anbieter unverzichtbare Bestandteile eines pluralistischen Bildungssystems sind.
- **Teilnehmerschutz/Anbieterqualität:** Hier wurde der Frage nachgegangen, wo Schwerpunkte der politischen Bemühungen um Qualitätsentwicklung ansetzen sollten: beim Anbieter oder bei den Teilnehmenden.

Von Interesse war für die Diskussion, ob es sich um konträre oder um komplementäre Positionen handelt. Weitere wichtige Diskussionspunkte waren Autonomie, Transparenz, die Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen einer „Stiftung Bildungstest“ und die Förderung sowohl der Professionalität als auch der Qualitätsforschung in der Weiterbildung.

Bei der abschließenden Podiums- und Plenumdiskussion wurde über die politischen Aktivitäten auf Länder-, Bundes- und EU-Ebene berichtet. Der Ständige Ausschuss der KAW wird aufgrund der Ergebnisse der Fachtagung eine Stellungnahme formulieren. Eine Veröffentlichung zu dieser Tagung ist in Vorbereitung. Im Vorfeld dieser Veröffentlichung sind die Referate auf der DIE-Homepage unter <http://www.die-frankfurt.de/projekte/laufend/projekte.asp?Projekt=FaUn> einzusehen.

## Düsseldorf und Mainz

### Studienkontenmodell soll Anreiz für ein zügiges Studium schaffen

#### *Gemeinsamer Vorstoß aus Düsseldorf und Mainz zur Studienfinanzierung*

Mit einem gemeinsamen Vorstoß haben heute die nordrhein-westfälische Bildungsministerin Gabriele Behler und der rheinland-pfälzische Wissenschaftsminister Jürgen Zöllner der Debatte um Studiengebühren und die Studienfinanzierung eine neue Richtung gegeben. Behler und Zöllner stellten in Düsseldorf und Mainz ihr gemeinsames Konzept der Studienkonten vor. Es soll

- jeder Studentin und jedem Studenten ein gebührenfreies Erststudium sachgerecht und unabhängig vom sozialen Hintergrund ermöglichen;
- Anreize für ein zügiges Studium schaffen, so dass Studierende kostenfreie Guthaben für weitere Studien(-anteile) und Weiterbildungsmöglichkeiten an den Hochschulen erwerben können, die sonst zukünftig gebührenpflichtig werden;
- die Finanzierung der Hochschulen noch stärker an die Nachfrage der Studierenden koppeln und somit den Wettbewerb fördern;
- helfen, ein breiteres Angebot für das berufsbegleitende Lernen zu etablieren.

„Deutschland braucht nicht weniger, sondern mehr akademisch ausgebildete Menschen“, betonte Bildungsministerin Gabriele Behler. Deshalb dürften durch Studiengebühren keine neuen sozialen Hürden errichtet werden. Gleichwohl habe die Gesellschaft Anrecht darauf, dass junge Menschen zügig studierten. Strafgebühren für Langzeitstudierende aber nähmen zu wenig Rücksicht auf die individuellen Lebensumstände, die zu einem langen Studium führen könnten (z.B. Kinder oder eine Berufstätigkeit neben dem Studium). Außerdem böten sie keinen Anreiz für Hochschulen zur Studienreform. Deshalb setzten NRW und Rheinland-Pfalz auf das Konzept der Studienkonten, das Anreize für ein zügiges Studium und eine weitere Hochschulreform schaffe. Dafür sollen in NRW folgende Eckpunkte gelten:

- Jeder Studierende in NRW erhält ein Studienkonto in der Einheit Semesterwochenstunden (SWS), dessen Höhe vom jeweiligen Fach abhängt. (Beispiel: 8-semesteriger Diplomstudiengang = 160 SWS). Hinzu kommt ein Aufschlag von beispielsweise 20 Prozent.
- Ihr Studienkonto können die Studierenden verbrauchen, ohne dafür Gebühren zahlen zu müssen. Dabei ist der Zeitraum allerdings auf das Doppelte der Regelstudienzeit begrenzt.
- Ein Guthaben können Studierende aber nur erwerben, wenn sie zügig studieren. Wer sein Studium innerhalb der Regelstudienzeit plus zwei Semester beendet, soll den Rest seines individuellen Studienkontos gutgeschrieben bekommen. Wer sogar schneller als in der Regelstudienzeit fertig wird, erhält einen zusätzlichen Bonus.
- Wird das Studienkonto innerhalb der Regelstudienzeit überzogen, fallen keine Gebühren an. Studierende aber, die ihr Studienkonto außerhalb dieses Zeitraums überziehen, sollen künftig Gebühren zahlen.
- Das Studienkonten-Modell macht die konsekutiven Ausbildungsgänge noch attraktiver. Denn unabhängig von der Möglichkeit, im Rahmen eines Bachelor-Studienganges ein Guthaben zu erwerben, soll auch das aufbauende Masterstudium gebührenfrei bleiben. Und das auch noch nach Jahren.

Bildungsministerin Behler betonte: „Während Studiengebühren für Langzeitstudierende nur Zeitdruck erzeugen, schaffen wir Anreize für ein zügiges Studium. Und wir entwickeln ein Instrument, das die Hochschulen dazu bringt, die Studienreform voranzutreiben und attraktive Studiengänge anzubieten, damit möglichst viele Studierende ihre Guthaben bei ihnen einlösen. Beispielsweise für ein Zweitstudium bzw. Teile davon. Oder auch für Veranstaltungen an unseren Hochschulen, die im Sinne einer persönlichen Weiterbildung besucht werden. Wir werden prüfen, ob das Guthaben auch für eine berufliche Weiterbildung, die unsere Hochschulen in privatrechtlicher Form anbieten, genutzt werden kann.“

Wer kann also unter welchen Umständen künftig in NRW ein Guthaben erwerben und wer muss Studiengebühren bezahlen?

Ein Guthaben können erwerben:

- Studierende, die ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit oder noch schneller beenden. Sie behalten den Rest ihres Studienkontos (das ja die für das Studium nötige Semesterwochenstundenzahl plus 20 Prozent umfasst) und erhalten für jedes Semester, das sie unter der Regelstudienzeit bleiben, noch einen Bonus.
- Studierende, die im Zeitraum „Regelstudienzeit plus zwei Semester“ fertig werden. Sie behalten den Rest ihres nicht verbrauchten Studienkontos als Guthaben.

Ohne Gebühren bleiben:

- Alle Studierenden, die ihr Studienkonto nicht überschreiten. Zeitliche Höchstgrenze allerdings ist die doppelte Regelstudienzeit.
- Alle Studierenden, die zwar ihr Studienkonto überschreiten, aber in der Regelstudienzeit fertig werden.

Gebühren werden fällig:

- für Studierende, die ihr Studienkonto sowie die Regelstudienzeit überschreiten.
- für Studierende, die die doppelte Regelstudienzeit überschreiten.

Behler betonte, dass es sich bei diesem Konzept um einen Vorschlag handele, der nunmehr politisch diskutiert und im Detail gemeinsam mit den Hochschulen ausgearbeitet werden müsse. Dazu soll eine gemeinsame Arbeitsgruppe eingerichtet werden. Ziel sei es, das Studienkontenmodell spätestens bis zum Sommersemester 2004 einzuführen. Zwischen NRW und Rheinland-Pfalz könnte ein Staatsvertrag geschlossen werden, damit Studierende ihre Guthaben in beiden Ländern einlösen können. Ferner werden Gespräche mit anderen Bundesländern geführt, damit diese sich dem neuen Konzept anschließen. Behler: „Ich hoffe, mit diesem Konzept Bewegung in die verhärtete Debatte über die Einführung von Studiengebühren bringen zu können. Ich halte unseren Vorschlag für das intelligentere Modell. Das wollen wir umsetzen.“

Technische Universität Dresden

### Internationaler Magister-Studiengang Kultur & Management Dresden/Görlitz

- Der technischen Universität Dresden in Zusammenarbeit mit dem Institut für kulturelle Infrastruktur Sachsen und der Hochschule Zittau/Görlitz sowie den Partneruniversitäten Praha, Krakow, Debrecen, Timisoara, Napoli, Riga;
- Als Modellstudiengang gefördert von der Bundesrepublik Deutschland und dem Freistaat Sachsen;
- Unter Schirmherrschaft der UNESCO.

Nach der Erstimmatrikulation des im Sommersemester 2001 neu eingerichteten Internationalen Studienganges *Kultur & Management* in Dresden und Görlitz können sich Interessierte für diesen jetzt für das kommende Wintersemester 2001/02 erneut einschreiben. Nähere Informationen finden Sie unter [www.kultur.org/tudd/index.htm](http://www.kultur.org/tudd/index.htm) sowie unter den entsprechenden Rubriken der Website der TU Dresden ([www.tu-dresden.de](http://www.tu-dresden.de)).

Der Magisterstudiengang *Kultur & Management* wird von der Bund-Länder-Kommission finanziert. Die Studierenden sollten in der Regel den Grad eines „Bakkalaureus Artium“ erworben haben oder über eine vergleichbar Qualifikation verfügen. Es können sich auch Studierende mit einem qualifiziert abgeschlossenen Grundstudium (Vordiplom/Zwischenprüfung) bewerben.

Der Studiengang führt in vier Semestern zum akademischen Grad „Magister Artium (M.A.)/Master of Arts in Cultural Administration“. Etwa 50 Prozent der Studierenden sollten aus dem Ausland kommen, besonders aus den Nachbarländern Mittel- und Osteuropas. Ausländische Studienbewerber erhalten Unterstützung bei der Bewerbung um Stipendien.

Der Studiengang zielt auf eine Berufsbefähigung in den Feldern Kulturpolitik, Leitende Kulturverwaltung, Projektmanagement. Weil höchstens 30 Plätze verfügbar sind, empfiehlt sich eine sofortige Bewerbung.

Durch das Institut für kulturelle Infrastruktur Sachsen haben die Studenten Zugang zum Europäischen

Netzwerk von Kulturmanagement-Studiengängen (Debrecen, Krakow, Napoli, Praha, Riga, Timisoara) und zu einem Netz von 180 Praktikumseinrichtungen auf fünf Kontinenten.

Interessierte können unverzüglich einen Antrag auf Zulassung beim Immatrikulationsamt bzw. beim Akademischen Auslandsamt der Technischen Universität Dresden stellen.

Weitere Informationen bei:  
Technische Universität Dresden  
Institut für Soziologie  
Prof. Dr. Karl-Siegbert Rehberg  
01062 Dresden  
Tel.: 0351/463-2887  
E-Mail: rehberg@mailbox.tu-dresden.de

Sowie:  
Institut für kulturelle Infrastruktur Sachsen  
Dr. Patrick Ostermann  
Klingewalde 40  
02828 Görlitz  
Tel.: 03581/4209426  
E-Mail: ostermann@gmx.li

Fachhochschule des Mittelstandes (FHM)  
in Lippe

### **Innovative Kooperation fördert die Qualitäts- und Ausbildungsoffensive in der Lippischen Tourismuswirtschaft**

Mit Blick auf die regionale Wirtschaftsförderung hat die Fachhochschule des Mittelstandes (FHM), Bielefeld, federführend in Kooperation mit dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e.V. (ZWW) das weiterbildende Studium zur *Führungskraft der Tourismus- und Tagungswirtschaft (TTW)* entwickelt. Das ZWW bringt hier seine langjährige Erfahrung aus dem Feld der Tourismuswissenschaft sowie des Congress- und Tagungsmanagements in die Kooperation ein.

Das berufsbegleitende Studium will den Fach- und Führungskräften der Tagungs- und Tourismuswirtschaft Qualifikationen vermitteln, um dem erhöhten Bedarf und den gestiegenen Anforderungen dieses Bereiches professionell begegnen zu können.

Wissenschaftler, Praktiker und Experten aus den Bereichen Tourismus und Tagung werden die Inhalte des Studiums über Selbstlernmaterialien und in Prä-

senzphasen vermitteln. Die Präsenzphasen finden termingünstig am Wochenende statt.

Das 15-monatige berufsbegleitende Studium TTW richtet sich an

- Assistent/innen der Geschäftsleitung, die für die Organisation von Messen, Tagungen usw. verantwortlich sind,
- Mitarbeiter/Innen aus Reisebüros, die sich qualifiziert weiterbilden wollen,
- Einsteiger in ein neues Arbeitsfeld,
- Manager/innen aus Kurverwaltungen, Kommunen und Verbänden, die den neusten Stand der Weiterbildung nutzen wollen,
- Absolvent/innen sozial- oder wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge, die sich neue Aufgabengebiete erschließen wollen,
- Mitarbeiter/innen aus Personal- und Bildungsabteilungen, die eigene Weiterbildungen planen und durchführen,
- alle mit dem Tourismus befassten Fachkräfte, die professionellen Service bieten wollen.

Der Start des neuen Studienangebots ist für Februar 2002 geplant.

Weitere Informationen und Beratung:  
Stefan Dörr  
Fachhochschule des Mittelstandes (FHM)  
Institut für den Mittelstand in Lippe (IML)  
Bad Meinberger Str. 1  
32760 Detmold  
Tel.: 05231/98 23 23  
Fax: 05231/98 23 65  
E-Mail: doerr@fhm-impl.de  
Internet: [www.fhm-mittelstand.de](http://www.fhm-mittelstand.de)

Projektkoordination ZWW:  
Ursula Bade-Becker  
Tel.: 0521/106-45 80  
E-Mail: ursula.bade-becker@uni-bielefeld.de  
Internet: [www.zww.uni-bielefeld.de](http://www.zww.uni-bielefeld.de)

Weiterbildungszentrum der Ruhr-Universität  
Bochum

### Neues weiterbildendes Studium „Mediation und Konfliktberatung in Organisationen“

Unternehmen, Verbände und Verwaltungen befinden sich aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen in einem ständigen Wandlungsprozess. Er erzeugt Reibungen und Konflikte sowohl auf der strukturellen Ebene von Organisationen als auch auf der persönlich/emotionalen Ebene der Beschäftigten. Um die Arbeitsfähigkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und die Konkurrenzfähigkeit der Unternehmen zu erhalten, wird es immer notwendiger, konstruktive Formen der Bearbeitung von Konflikten zu entwickeln.

Das Weiterbildende Studium „Mediation und Konfliktberatung in Organisationen“ dient dazu, Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu befähigen als Konfliktberaterinnen und Mediatoren in ihren jeweiligen Arbeitsfeldern tätig zu sein. Sie können:

- professionell Mediation durchführen,
- als KonfliktberaterIn für Organisationen tätig werden,
- Einzel-, Gruppen- und Teamkonflikte moderieren,
- präventive Systeme aufbauen,
- Konzepte entwickeln, die Konflikte als Innovation für die Weiterentwicklung der Organisation nutzen (Lernende Organisation).

Ab Frühjahr 2002 bietet das Weiterbildungszentrum der Ruhr-Universität Bochum eine berufsbegleitende Qualifizierung zur Mediatorin/zum Mediator an. Zielgruppen sind Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Betrieben, Verwaltungen, Verbänden, Schulen sowie in der Jugend- und Sozialarbeit.

Das Weiterbildende Studium findet in einem Gesamtzeitraum von 2 Jahren in Form von zwei- bis dreitägigen Kompaktseminaren mit einem Gesamtvolumen von 250 Stunden statt und orientiert sich an den qualitativen und quantitativen Standards des „Bundesverbandes Mediation in Wirtschaft und Arbeitswelt (BMWA)“.

Die Dozentinnen und Dozenten sind ausgewiesene und erfahrene Mediatorinnen und Konfliktberater. Begleitet und evaluiert wird das Weiterbildende Studium von einem Wissenschaftlichen Beirat und Mitarbeiterinnen des Weiterbildungszentrums der Ruhr-Universität Bochum.

Am 19. November 2001 findet eine Informationsveranstaltung zu diesem Studienangebot statt, in der sich Interessierte über die Inhalte der Weiterbildung informieren und die Dozentinnen und Dozenten kennen lernen können.

Weitere Informationen:

Ruhr-Universität Bochum  
Weiterbildungszentrum  
44780 Bochum

Bärbel Heidbreder

E-Mail: [Baerbel.Heidbreder@ruhr-uni-bochum.de](mailto:Baerbel.Heidbreder@ruhr-uni-bochum.de)

Tel.: 0234/32-24103

Christa Zinn

E-Mail: [Christa.Zinn@ruhr-uni-bochum.de](mailto:Christa.Zinn@ruhr-uni-bochum.de)

Tel. 0234/32-25163

Internet: [www.ruhr-uni-bochum.de/wbz](http://www.ruhr-uni-bochum.de/wbz)

Ruhr-Universität Bochum

### Master of Organizational Management

Das Institut für Arbeitswissenschaften (IAW) der Ruhr-Universität Bochum startet im Frühjahr mit einem neuen berufsbegleitenden viersemestrigen Weiterbildungsstudium „Master of Organizational Management“. Der Studiengang richtet sich an Hochschulabsolventen mit Berufserfahrung; es soll sie fit machen für den Wandel von Betrieben, Unternehmen und Verwaltungen.

Die Studierenden werden an bereits laufenden Projekten aus ihrer Arbeitspraxis arbeiten. Die Dozenten des IAW moderieren die Seminare und geben Anleitungen zum Selbststudium.

Pro Semester fallen rund 500 Euro Gebühr an.

Weitere Informationen:

Ruhr-Universität Bochum

Institut für Arbeitswissenschaften

Masterstudiengang, NB 1/31

44780 Bochum

Tel.: 0234/32-27733, -27730

## Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen

### **Aufbaustudium Suchthilfe**

Psychologen, Ärzte und Sozialpädagogen können von März an den berufsbegleitenden Aufbaustudiengang Suchthilfe an der Katholischen FH Nordrhein-Westfalen belegen. Die vier Semester kosten 7.600,- Euro.

[www.suchthilfe-master.de](http://www.suchthilfe-master.de)

## Universitäten Bielefeld und Paderborn

### **Europäische Senioren-Universität geplant**

In Kooperation mit den Universitäten Bielefeld und Paderborn ist in Ostwestfalen-Lippe der Aufbau einer Senioren-Universität geplant. Die Initiative geht vom „Zentrum für Innovation in der Gesundheitswirtschaft Ostwestfalen-Lippe“ (ZIG) aus. Das Projekt soll den wachsenden Bildungs- und Qualifikationsbedarf der älteren Bevölkerung mit den Themen Wellness und Gesundheit verbinden und die Absolventen an Betriebe vermitteln ([www.zig-owl.de](http://www.zig-owl.de)). Zwischen 300 und 500 Studierende soll die Senioren-Universität aufnehmen. Derzeit werden die Curricula für die einzelnen Studiengänge erarbeitet. Unklar ist noch die Rechtsform und der Standort der Senioren-Universität. Da sich die Hochschule selbst tragen soll, sind Gebühren vorgesehen. Eine Entscheidung der Landesregierung über einen Förderantrag steht noch aus.

## INUA e.G. und Universität Altdorf

### **Internationale Weiterbildungsuniversität in Altdorf geplant**

Die Mitglieder der INUA e.G., zu denen auch der HRK-Präsident Prof. Dr. Klaus Landfried gehört, wollen mit der Internationalen Universität Altdorf eine Lehreinrichtung aufbauen, in der Universität, virtuelle Hochschule und Fernfachhochschule zeitgemäß miteinander kombiniert werden. Dabei setzt man insbesondere auf das private Engagement der bereits an bayrischen Universitäten und Fachhochschulen beschäftigten Professorenschaft. Interessierte Lehrkräfte sollen in Altdorf die Möglichkeit bekom-

men, eigenverantwortlich Module zu dem international ausgerichteten Studienangebot beizutragen.

Für ihre Genossenschaftsgründung am 29. Juni 2001 in Altdorf haben die Mitglieder der INUA e.G. ein historisches Datum gewählt: den 426. Jahrestag der Einweihung der Schola nobilis des Nürnberger Patriziats in Altdorf, die drei Jahre später zur Akademie und 1623 durch Kaiser Ferdinand II zu einer der ersten Universitäten Deutschlands erhoben wurde. Die Genossenschaftsmitglieder wollen in Altdorf wieder eine Internationale Universität gründen, betreiben und erhalten.

Ziel der INUA e.G. ist es, eine staatliche Genehmigung der Studienabschlüsse sowie die Anerkennung der Internationalen Universität Altdorf durch die Hochschulrektorenkonferenz HRK zu erhalten.

## Hochschulen für Gesundheit

### **Multimedialer Kooperationsverbund**

Projekt zur hochschulübergreifenden Entwicklung und Nutzung neuer Medien für eine multimodale, offene und flexible Hochschulbildung in den Gesundheitswissenschaften.

#### *Zielsetzung*

An Fachhochschulen und Universitäten sind in den letzten Jahren in Deutschland zahlreiche neue Studiengänge und Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich der Gesundheitswissenschaften entwickelt worden.

Diese Entwicklung entspricht einem internationalen Trend der Ausdifferenzierung eigenständiger Gesundheitsberufe mit neuen Studienangeboten im tertiären Bildungsbereich und umfasst neben neuen Berufen, etwa im Bereich der Gesundheitsförderung, der Gesundheitsökonomie und der angewandten Gesundheitswissenschaften, auch tradierte Berufsbereiche wie die Pflege oder medizinische Rehabilitationsberufe (z.B. Ergotherapie, Physiotherapie, Logopädie), für die nun auch in Deutschland eine wissenschaftlich fundierte Hochschulausbildung eröffnet werden kann.

Das im Rahmen des BMBF-Programms „Neue Medien in der Bildung“ geförderte Projekt „Hochschulen für Gesundheit“ strebt auf dem Hintergrund eines mehrjährigen, informellen Erfahrungsaustausches an,

durch einen multimedialen Kooperationsverbund die unterschiedlichen Ressourcen und Erfahrungen der Projektpartner zu bündeln und im Rahmen eines dreijährigen Projektes die folgenden Ziele zu verwirklichen:

- Didaktische Ausarbeitung und gemeinsame Implementierung von mediengestützten, multimodalen Studienarrangements für gesundheitswissenschaftliche Studiengänge im Bereich der Weiterbildung, des Präsenz- und des berufs begleitenden Fernstudiums;
- Arbeitsteilige Ausarbeitung von multimedialen Studienmodulen für die gemeinsame Nutzung in Kern- und Ergänzungsbereichen gesundheitswissenschaftlicher Studiengänge;
- Entwicklung gemeinsamer Standards für die didaktische und formale Aufbereitung der Studienmodule (problemorientiertes Lernen, Credit-Point-System), der Medienanwendung (Nutzung einer gemeinsamen Internet-Plattform) und der Evaluation und Qualitätsprüfung;
- Arbeitsteiliger Aufbau und gemeinsame Nutzung von Datenbanken und Informationssystemen für spezifische Studienbereiche (Literatur, Medienarchiv, Kontaktadressen, Praktikumsplätze etc.) und die Administration von netzbaasierten Studienangeboten;
- Hochschulübergreifende Entwicklung und Implementierung englischsprachiger, mediengestützter Studienangebote im Kontext europäischer oder internationaler Studiengänge (z.B. European Master in Health Promotion);
- Hochschulvereinbarungen zu den Nutzungsbedingungen der gemeinsam entwickelten Studienmodule und -materialien;
- Vereinbarungen für eine dauerhafte Fortführung und Aktualisierung und ggf. auch eine gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit und Werbung für die Studienangebote.

Zielperspektive ist ein multimedial vernetzter Kooperationsverbund von regionalen „Hochschulen für Gesundheit“ entsprechend den gesundheitspolitischen Zielvorstellungen der OECD und der WHO.

Dabei soll das Studienangebot durch hochschulübergreifende Entwicklungsarbeiten in den Bereichen

- Pflege,
- Gesundheitliche Primärversorgung,
- Rehabilitation,
- Gesundheitsförderung und -management,
- Administration und Planung,
- Gesundheitswissenschaften/Public Health

und ggf. weiteren Bereichen der Gesundheitsversorgung in einer modularisierten, mediengestützten Form zu einem durchlässigen, flexiblen Studienangebot von der Fort- und Weiterbildung bis zum Promotionsstudium ergänzt werden.

Der Kooperationsverbund „Hochschulen für Gesundheit“ wird sich dabei in Abstimmung mit anderen Kooperationsverbänden in Deutschland um die Entwicklung und Nutzung einer gemeinsamen Internet-Plattform nach dem Open-Source-Prinzip bemühen und sich im Rahmen eines thematischen Netzwerkes der EADTU und anderer Organisationen im Fernstudienbereich (ICDE, EDEN) auch um internationale Kooperation für mediengestützte Studienangebote in den Gesundheitswissenschaften auf der Grundlage gemeinsamer Standards bemühen.

Die Orientierung an internationalen Studienstandards (BA/MA) und die Nutzung gemeinsamer technischer und didaktischer Standards für mediengestützte Studienmodule erleichtert nationale und internationale Akkreditierungsverfahren und sichert eine internationale Akzeptanz der Studienabschlüsse.

Der Kooperationsverbund ist offen für weitere Partner bei der Umsetzung der Teilprojekte. Nähere Informationen sind erhältlich bei den KoordinatorInnen der Teilprojekte oder bei der:

Geschäftsstelle Hochschulen für Gesundheit  
c/o Hochschule Magdeburg-Stendal  
FB Sozial- und Gesundheitswesen  
Breitscheidstr. 2  
39114 Magdeburg  
Tel.: 0391/886 47 12  
Fax: 0391/886 42 93

---

**ZEW Universität Hannover**

---

**Neue Angebote: Non-Profit-Management und Schlüsselqualifikationen für KMU**

Die Zentrale Einrichtung für Weiterbildung (ZEW) der Universität Hannover hat zwei neue Weiterbildungskurse im Angebot.

*Non-Profit-Management*

Ende Januar startet das Programm „Management in Non-Profit-Organisationen – Betriebswirtschaftliche Basisqualifikationen für soziale Berufe“. Es umfasst sieben zweitägige Veranstaltungen und richtet sich an Beschäftigte aus den Bereichen Kultur, Bildung, soziale Dienste und Gesundheitswesen. Themen sind Qualitätsmanagement, Steuerung von Organisationen, Führung und Partizipation, Personalmanagement, Marketing sowie die Kosten- und Leistungsrechnung. Die Teilnahmegebühr beträgt 1.150 €. Aufgrund der großen Nachfrage wird ab August 2002 ein weiterer Kurs angeboten.

Weitere Informationen:

Ricarda Mletzko

Tel.: 0511/762- 5688

E-Mail: [r.mletzko@zew.uni-hannover.de](mailto:r.mletzko@zew.uni-hannover.de)

Internet: [www.unics.uni-hannover.de/zew](http://www.unics.uni-hannover.de/zew)

*Schlüsselqualifikationen für KMU*

Im Februar 2002 beginnt mit Unterstützung aus dem ESF das einjährige Programm „Kompetenz für Fach- und Führungskräfte – Schlüsselqualifikationen für Organisationen und Betriebe“. In 12 Modulen mit 146 Unterrichtsstunden werden die aktuellen Themen und Kompetenzanforderungen entwickelt und erarbeitet: vom Qualitätsmanagement und der Balanced Score Card über die Kunst des Führens und BWL bis zum Einzelcoaching reicht das Angebot. Das Teilnahmeentgelt beträgt 760 €. Der Kurs wird im Jahre 2003 erneut angeboten.

Weitere Informationen:

Kerstin Bothe

Tel.: 0511/762-3964

E-Mail: [k.bothe@zew.uni-hannover.de](mailto:k.bothe@zew.uni-hannover.de)

Internet: [www.unics.uni-hannover.de/zew](http://www.unics.uni-hannover.de/zew)

18. - 19. Januar 2002  
Universität Magdeburg

**Bundesweiter Workshop zur Qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung**

Informationen:  
[www.zbbs.de](http://www.zbbs.de)  
ZBBS@gse-w.uni-magdeburg.de

21. und 22. Februar 2002  
Bonn

**Kongress „Bildung durch Wissenschaft“**

Informationen:  
[www.gdialog.de/wgl/wgl\\_index.html](http://www.gdialog.de/wgl/wgl_index.html)

31. Januar - 1. Februar 2002  
Haus der Wirtschaft in Stuttgart

**Wissensnetze der Zukunft - Kultur und Bildung zwischen globalen und lokalen Strukturen – Kongress zu aktuellen Entwicklungen und innovativen Ansätzen vernetzten Lernens in Kultur- und Bildungsinstitutionen**

Informationen:  
[www.die-frankfurt.de/fortbildungen](http://www.die-frankfurt.de/fortbildungen)

13. - 15. März 2002  
Universität Köln

**Hochschultage Berufliche Bildung. Berufsbildung in der Wissensgesellschaft: Globale Trends – Notwendige Fragen – Regionale Impulse**

Informationen:  
[dorothea.scherer@uni-koeln.de](mailto:dorothea.scherer@uni-koeln.de)  
[www.hochschultage-2002.de](http://www.hochschultage-2002.de)

07. - 08. Februar 2002  
Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften

**Symposium „Gesellschaft – Staat – Hochschule: Vertrauen als Grundlage erfolgreicher Hochschulentwicklung“**

Informationen:  
[www.che.de](http://www.che.de)

25. - 27. März 2002  
Ludwig-Maximilians-Universität München

**18. Kongress der DGfE  
Innovation durch Bildung**

Informationen:  
[www.paed.uni-muenchen.de](http://www.paed.uni-muenchen.de)

19. - 23. Februar 2002  
Köln

**Bildungsmesse 2002 mit dem Kongress „Weiterbildung 21“**

Informationen: [www.koelnmesse.de](http://www.koelnmesse.de)

23. - 25. Mai 2002  
Donau-Universität Krems

**Konferenz zu Internationalen Qualitätsbenchmarks in der postgradualen Weiterbildung**

Informationen:  
[www.donau-uni.ac.at/qm](http://www.donau-uni.ac.at/qm)

---

19. - 20. September 2002  
Universität Kaiserslautern

---

**AUE Jahrestagung 2002  
„Weiterbildungsmanagement und Hoch-  
schulentwicklung. Die Zukunft gestalten!“**

verantwortlich für den AUE-Vorstand:  
Prof. Dr. Joachim Loeper  
loeper@uni-koblenz.de

---

17. - 19. September 2002  
Universität Basel

---

**Europäische Fachtagung „Virtueller  
Campus 2002“**

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft  
GMW

Im Rahmen der Tagung wird der Mediendidak-  
tische Hochschulpreis 2002 (MEDIA-PRIX;  
[www.mediaprix.org/](http://www.mediaprix.org/)) verliehen.

Tagungssprachen sind Deutsch und Englisch

**Hans-Böckler-Stiftung**  
**Studie „Lebenslanges Lernen: Aktuelle Strategien im Sozialdialog in Europa“**

[www.boeckler.de](http://www.boeckler.de)

**Qualitätsmanagement-Info-Center**

[www.qm-infocenter.de](http://www.qm-infocenter.de)

**Internet-Plattform des Bayerischen Wissenschaftsministeriums und der Arbeitsgemeinschaft der Transferstellen Bayerischer Universitäten für den Wissenstransfer**

[www.baydat.de](http://www.baydat.de)

**Schweizerisches Qualitätszertifikat für Weiterbildungsinstitutionen**

[www.eduqua.ch](http://www.eduqua.ch)

**Hochschulgesetze**

[www.wiwiss.fu-berlin.de/w3/fsi/hopo/gesetze/htm](http://www.wiwiss.fu-berlin.de/w3/fsi/hopo/gesetze/htm)

**Einführung in das Hochschulrecht**

<http://home.eplus-online.de/wosim/>

**Atlas zur Bildungssoftware**

[www.bs-atlas.de](http://www.bs-atlas.de)

**Hochschulbericht für Sachsen**

[www.smwk.de/studium/shek](http://www.smwk.de/studium/shek)

**Veranstaltungskalender**

<http://bildungsserver.de/termine/dipf/>

**SaarLernNetz**

[http://idw.tu-clausthal.de/public/zeige\\_pm.html?pmid=35053](http://idw.tu-clausthal.de/public/zeige_pm.html?pmid=35053)

**Reform-Newsletter der Bertelsmann Stiftung**

[www.bertelsmann-stiftung.de/newsletter](http://www.bertelsmann-stiftung.de/newsletter)

**Virtueller Studiengang Wirtschaftsinformatik**

[www.vg-u.de](http://www.vg-u.de)

**BLK-Newsletter**

[www.blk-bonn.de](http://www.blk-bonn.de)

**Übersicht über die genehmigten gestuften Studiengänge in Deutschland**

[www.hof.uni-halle.de/institf.htm](http://www.hof.uni-halle.de/institf.htm)

**Portal für ausländische StudieninteressentInnen**

[www.campus-germany.de](http://www.campus-germany.de)

**Evaluationsnetzwerk ENWISS**

[www.enwiss.de](http://www.enwiss.de)

**Internet-Portal für Wissenschaftseinrichtungen**

[www.nrw-wissenstransfer.de](http://www.nrw-wissenstransfer.de)

**Virtuelle Informatik**

[www.vg-u.de](http://www.vg-u.de)

**Weiterführende Studienangebote an  
deutschen Hochschulen**

[www.hochschulkompass.de](http://www.hochschulkompass.de)

**BLK-Newsletter**

[www.blk-bonn.de](http://www.blk-bonn.de)

**BMBF und DAAD unterstützen Internationali-  
sierung der deutschen Hochschulen**

<http://idw-online.de/public/zeige>

**Forum Bildung und Beschäftigung**

[www.nfp43.unibe.ch](http://www.nfp43.unibe.ch)

**Fraunhofer-Gesellschaft**

[www.fhg.de](http://www.fhg.de)

**Wissenschafts-Suchmaschine**

[www4.cs.uni-dortmund.de/~lindemann/  
projects/](http://www4.cs.uni-dortmund.de/~lindemann/projects/)

**Kontaktstelle für Projekte**

[www.dlr.de/QuerKo/](http://www.dlr.de/QuerKo/)

**Online-Studienmöglichkeiten**

[www.studieren-im-netz.de](http://www.studieren-im-netz.de)

**Portal der Wissensmedien**

[www.iwf.de](http://www.iwf.de)

## Die zwölf Empfehlungen des Forums Bildung im Überblick

### 1. Frühe Förderung

*in Kindertageseinrichtungen und in der Grundschule*

Wie im Ausland sollen auch in Deutschland künftig Kindertageseinrichtungen frühkindliche Bildung stärker fördern und kindgerecht auf das weitere Lernen in der Grundschule vorbereiten. Dazu muss die Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher verbessert und aufgewertet werden. Angesichts der neuen Bedeutung für die Förderung früher Bildungsprozesse schlägt das Forum Bildung vor, bei Kindertageseinrichtungen Gebührenfreiheit zu prüfen.

Das Lernen in der Grundschule soll umfassend reformiert werden. Dies soll späterem Schulversagen vorbeugen und Leistungsbereitschaft wecken: Mehr Augenmerk auf die Vermittlung der Grundlagen in Lesen, Schreiben und Rechnen und beim Erwerb der deutschen Sprache gilt als Voraussetzung für wirksame und präventive Bildungsarbeit. Vorbeugen ist besser als Nachbessern: Unzureichende Förderung in der Grundschule kann später nur beschränkt nachgeholt werden.

Dabei soll die Neugier von Kindern bei naturwissenschaftlichen und technischen Fragen gefördert und genutzt werden. Bereits im Kindergarten und in der Grundschule sollen die Kinder einen altersgemäßen Fremdsprachenunterricht erhalten. Das rechtzeitige Finden und Fördern von Begabungen wie auch ein stärkeres Eingehen auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und das soziale Umfeld der Kinder sollen zum Bildungsauftrag der Grundschule gehören. Deutschland investiert erheblich weniger in die entscheidenden ersten Bildungsjahre als vergleichbare Staaten wie Österreich, die skandinavischen Länder, die Schweiz und die USA. Eine Überprüfung der Prioritäten bei den Bildungsinvestitionen sei notwendig.

#### *Individuelle Förderung*

*auf dem Weg zu mehr Ganztagschulen*

Der Ganztagschule schreibt das Forum Bildung bei der individuellen Förderung der jungen Menschen, beim Finden und Fördern von Begabungen wie auch beim rechtzeitigen Abbau von Benachteiligungen

eine besondere Bedeutung zu. Sie spielt bisher in Deutschland im Vergleich zum europäischen Ausland nur eine nachgeordnete Rolle, obwohl sie nach Auffassung des Forums Bildung zumindest für jüngere Kinder bessere Bedingungen für eine individuelle Förderung bietet. Ganztagsangebote in allen Schulformen und in zumutbarer Entfernung für alle Kinder müssen ein klares pädagogisches Konzept bekommen und mehr sein als nur Schulen mit Nachmittagsunterricht oder -betreuung. Sie benötigen zusätzlich zu den Lehrern kompetentes Personal zur Förderung von Kreativität sowie zur Gestaltung praktischer und sozialer Arbeit außerhalb des Unterrichts. Ganztagschulen sollen darüber hinaus für Mütter wie Väter eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen.

### 2. Lernen, ein Leben lang

*Der neue Stellenwert der Weiterbildung oder: Bereits im Kindergarten Lernen lernen*

Lebenslanges Lernen setzt Verantwortung, Motivation und eine bessere Verzahnung und Abstimmung der einzelnen Bildungsbereiche voraus. Lernkompetenz, das Lernen des Lernens, soll vom Kindergarten an in allen Phasen von Bildung und Qualifizierung in den Mittelpunkt rücken. Neue Konzepte der Weiterbildung, eine Modularisierung von Bildungsphasen und -inhalten, neue Formen der Anerkennung (Zertifizierung – bis hin zum Qualifizierungspass als persönliches Dokument) sollen auch ältere Arbeitnehmer miteinbeziehen.

Die wissenschaftliche Weiterbildung soll an den Hochschulen neben Lehre und Forschung als dritte Pflichtaufgabe verstärkt wahrgenommen werden.

### 3. Lernen, Verantwortung zu übernehmen

*Orientierung und Werte statt reiner Wissensvermittlung*

Mit der Konzentration des Lehrens und Lernens auf Kenntnisvermittlung kommen oft demokratisches Handeln und Wertevermittlung in Schule, Berufsausbildung und an der Hochschule zu kurz. In einer vom Wandel geprägten Gesellschaft sind nach Auffassung des Forums Bildung das frühzeitige Erfahren und Reflektieren von Werten und die Entwicklung eigener Werthaltungen entscheidend für die Fähigkeit, sich zu orientieren. Dabei geht es um ökologische, ökonomische und soziale Verantwortung. Dazu soll

nicht nur der Unterricht beitragen, sondern das gesamte Lernumfeld: Die Schulkultur, Formen der Mit- und Selbstverwaltung und die Chance, Verantwortung zu übernehmen. Dabei sollen auch mit Blick auf das spätere Engagement am Arbeitsplatz wie in der Gesellschaft Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit und soziales Handeln vermittelt werden.

#### 4. Die Lehrenden: Schlüssel für die Bildungsreform

*Mehr Wertschätzung für den Pädagogen-Beruf*

Erziehern, Lehrern, Hochschullehrern und Weiterbildern wird eine Schlüsselrolle für die Bildungsreform zugeschrieben. Ihre Motivation und Gestaltungsmöglichkeiten, aber auch ihre materiellen und personellen Rahmenbedingungen in den Bildungseinrichtungen müssen unterstützt werden. In der Aus- und Weiterbildung der Lehrenden ist das fachwissenschaftliche Studium stärker mit der pädagogischen und didaktischen Ausbildung zu verzahnen, auch mittels schulpraktischer Erfahrung. Weiterbildung ist stärker als Instrument der Personalentwicklung einzusetzen. Die gesellschaftliche Wertschätzung der Lehrenden hat nach Auffassung des Forums Bildung großen Einfluss auf die Motivation der Beschäftigten und auf die Gewinnung von Nachwuchspädagogen.

#### 5. Gleiche Teilhabe von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip

*Bildung soll helfen, überholte Rollenorientierung zu überwinden*

Obwohl Mädchen heute erfolgreicher in der Schule sind als Jungen, schlägt sich dies noch nicht in zukunftsorientierten Ausbildungsberufen und Berufskarrieren nieder. Die Berufs- und Studienwahl der jungen Frauen ist immer noch auf klassische Disziplinen eingeengt. Vor allem in den Natur- und Ingenieurwissenschaften sind Frauen deutlich unterrepräsentiert. Traditionelle Rollenorientierungen werden in Kindergarten und Schule, aber auch in der Berufsausbildung und an Hochschulen noch oft unbewusst weitergegeben. Koedukation soll verstärkt dafür genutzt werden, dass Schülerinnen und Schüler miteinander und voneinander lernen. Durchgängiges Leitprinzip der Bildungsreformen soll es sein, klassische Rollenfixierung abzubauen und zur gleichen Teilhabe der Geschlechter beizutragen. Dazu schlägt das Forum Bildung unter anderem vor:

- Stärkung des Interesses junger Frauen an mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und junger Männer für die Berufe des Erziehers und Grundschullehrers;
- Gezielte Förderung von Jungen, insbesondere in den Bereichen soziale Kompetenz und Empathie, beispielsweise durch Konfliktlösungsübungen, die Mädchen und Jungen paritätisch einbeziehen.

#### 6. Kompetenzen für die Zukunft: Solides Fachwissen und fachübergreifende Kompetenzen

*Noch mehr Fachkräfte: Höhere Bildungsbeteiligung und mehr Durchlässigkeit*

Deutschland braucht noch mehr gut qualifizierte Fachkräfte. Das Forum Bildung hält es für notwendig, die Bildungsbeteiligung zu verbessern. Frühen Weichenstellungen durch das gegliederte Schulsystem ist durch integrative Systeme und in viel stärkerem Maße als bisher durch flexible Übergänge zwischen den Schulformen zu begegnen. Eine stärkere Durchlässigkeit zwischen Berufsausbildung und Hochschulen, berufsintegrierende Studiengänge und die Anerkennung beruflicher Leistungen von Nicht-Abiturienten bei der Zulassung zur Hochschule sind wesentliche Forderungen. Hochschulausbildung ist stärker mit betrieblicher und schulischer Berufsausbildung zu verzahnen.

Die Quote der Hochschulabsolventen in Deutschland liegt mit 16 Prozent eines Altersjahrgangs erheblich unter dem Durchschnitt aller OECD-Länder mit 23 Prozent. Zehn Prozent Universitätsabsolventen und sechs Prozent Fachhochschulabsolventen reichen angesichts des Geburtenrückgangs nicht mehr aus, um die aus dem Berufsleben ausscheidenden Arbeitnehmer mit Hochschulausbildung zu ersetzen. Das Forum Bildung stellt dazu fest: Die Deckung des zusätzlichen Bedarfs an Hochschulabsolventen, insbesondere in naturwissenschaftlichen und technischen Berufen, wird zunehmend zu einer Zukunftsfrage für Gesellschaft und Wirtschaft. Dazu muss auch der Stellenwert von Mathematik und Naturwissenschaften an den Schulen erhöht werden. Die Fächer müssen wesentlich problem- und praxisorientierter als bisher unterrichtet werden.

Auch angesichts dieser Situation ist es dringend erforderlich, dass insbesondere die Universitäten ihre Erfolgsquoten steigern und Abbruchquoten in Fä-

chern wie Germanistik (80 Prozent), Mathematik (70 Prozent), Informatik (60 Prozent), Elektrotechnik und Physik (50 Prozent) und Maschinenbau (40 Prozent) senken. Selbst wenn bei diesen Zahlen auch Fachwechsel zu Beginn des Studiums mitgezählt werden, sind nach Auffassung des Forums Bildung gezielte Verbesserungen bei der Studentenbetreuung und eine stärkere Verantwortung der Lehrenden notwendig.

### 7. Chancen der neuen Medien nutzen

#### *Der Internet-Anschluss in jedem Klassenzimmer*

Das Forum Bildung empfiehlt die Vermittlung des Umgangs mit neuen Medien als neue Kulturtechnik in allen Bildungsbereichen, und zwar stufenweise in altersgemäßer Form von Kindertageseinrichtung und Grundschule an. Kurzfristig sollten Computer-Zugänge mit Internetanbindung in jedem Klassenraum für das individuelle Lernen und den offenen Unterricht zur Verfügung stehen.

Das Forum Bildung empfiehlt gleichzeitig eine Aus- und Weiterbildungsoffensive „Neue Medien“ für das in der Bildung tätige Personal.

### 8. Ausgrenzung vermeiden und abbauen

#### *Auch nach dem Schul- oder Lehrabbruch eine neue Chance*

Die Zahl der Jugendlichen ohne Schulabschluss und ohne anerkannte Berufsausbildung muss dringend gesenkt werden. Neun Prozent der Schulabgänger erreichten 1998 keinen Schulabschluss. 15 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen blieb ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Wer keinen Abschluss hat, muss eine neue Qualifizierungschance erhalten, fordert das Forum Bildung. Denn die Beschäftigungsmöglichkeiten für Un- und Angelernte gehen weiter drastisch zurück. Für die Schulen empfiehlt das Forum Bildung die Entwicklung von neuen Konzepten zur Vermeidung von Schulverweigerung und den Ausbau der Schulsozialarbeit. Jugendliche, die besonderer Unterstützung bedürfen, sollen begleitende Hilfen beim Übergang in die Beschäftigung erhalten. Wer keinen qualifizierten Abschluss hat, ist bisher auch bei der Weiterbildung unterrepräsentiert. Das Forum Bildung fordert daher: Lebenslanges Lernen muss auch für Personen möglich werden, die bisher zu wenig an Weiterbildung teilnehmen. Dazu sollen spezielle Angebote und mehr Werbung gemacht werden.

### 9. Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten

#### *Das Bildungspotenzial der jungen Ausländer erschließen*

Knapp jeder fünfte junge Ausländer (19,5 Prozent) verließ 1998 die Schule ohne Abschluss. Nur 8,7 Prozent erreichen das Abitur. 39,6 Prozent der ausländischen jungen Erwachsenen im Alter zwischen 20 und 30 Jahren haben keinen Berufsabschluss. Das Forum Bildung stellt fest: Das Bildungswesen erfüllt den Auftrag der Förderung und Integration von Migrantinnen und Migranten noch immer nicht hinreichend.

Plädiert wird vor diesem Hintergrund für zielgenaue Analysen und Hilfen vor Ort und die Einbeziehung von Schulen und Ausbildungsstellen. Erforderlich ist in allen Fächern eine stärkere Konzentration auf das Erlernen der deutschen Sprache, deren Beherrschung entscheidend für den späteren Bildungserfolg ist. In den Schulen sollen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als Bereicherung begriffen werden.

### 10. Lernorte öffnen und verknüpfen

#### *Das „Haus des Lernens“ und seine Öffnung zur Nachbarschaft*

Alle Bildungseinrichtungen – von der Kindertageseinrichtung bis hin zur Berufsausbildungsstätte – sollen als „Häuser des Lernens“ die Lebenswirklichkeit ihrer Nachbarschaft einbeziehen. Dazu gehört die Gewinnung von Eltern zur Mitwirkung in Kindertageseinrichtungen und Schulen, aber auch die Kooperation von Schulen und Hochschulen mit der Wirtschaft. In regionalen Netzwerken sollen die Anbieter und Nachfrager von Bildung, Kinder- und Jugendhilfe sowie die Verantwortlichen für Arbeitsmarkt und Sozialpolitik zusammenwirken.

### 11. Mehr Eigenverantwortung für Bildungseinrichtungen, Lernen aus Evaluationen

#### *Beratung statt staatlicher Bevormundung*

Die Bildungseinrichtungen sollen mehr Eigenverantwortung übernehmen. Dazu gehören Bereitschaft zur Rechenschaftslegung sowie interne wie externe Qualitätskontrollen der Arbeit. Das Lernen aus solchen Evaluationen muss für alle Einrichtungen – von der Kindertagesstätte bis zur Hochschule – zu einer Selbstverständlichkeit werden. Damit sich die Bil-

dingseinrichtungen nicht qualitativ auseinander entwickeln, soll eine neuorganisierte staatliche Aufsicht mehr beratend und unterstützend zur Seite stehen. Die Leiter von Bildungseinrichtungen müssen Managementkompetenzen haben. Spezielle und kontinuierliche Weiterbildung sollte zur Pflicht werden.

### **Forum Bildung**

#### *Auftrag:*

Bund und Länder haben 1999 das Forum Bildung eingesetzt, um Qualität und Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems sicherzustellen. Unter dem gemeinsamen Vorsitz von Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn und Bayerns Wissenschaftsminister Hans Zehetmair haben Bildungs- und Wissenschaftsministerinnen und -minister sowie Vertreterinnen und Vertreter der Sozialpartner, Wissenschaft, Kirchen, Auszubildenden und Studierenden Empfehlungen zur Bildungsreform erarbeitet.

Im Zeitraum von Juli 1999 bis November 2001 hat das Forum Bildung insgesamt zwölfmal getagt.

#### *Vorgehen:*

Im Mittelpunkt der Arbeit des Forum Bildung standen fünf bildungsbereichsübergreifende Themenschwerpunkte, die Bund und Länder gemeinsam berühren:

- Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen,
- Förderung von Chancengleichheit,
- Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb,
- Lernen, ein Leben lang,
- Neue Lern- und Lehrkultur.

Das Forum Bildung hat ausgehend von ersten Diskussionspapieren und dort aufgestellten Fragestellungen im Laufe seiner Arbeit fünf externe Expertengruppen beauftragt, jeweils einen Themenschwerpunkt zu behandeln und einen Bericht vorzulegen.

#### *Vorläufige Empfehlungen:*

Auf der Grundlage der Expertenberichte haben Arbeitsgruppen des Forum Bildung vorläufige Empfehlungen zu den einzelnen Schwerpunkten erarbeitet, die im Forum diskutiert und beschlossen und anschließend in einer Materialienreihe des Forum Bildung veröffentlicht wurden. Die Empfehlungen sind in den Bänden 5; 6; 8; 9 und 10 festgehalten.

#### *Veranstaltungen:*

Zur Vertiefung der vorläufigen Empfehlungen fanden Kongresse, Fachtagungen, Anhörungen und Workshops statt. Darüber hinaus wurden Expertisen vergeben (Materialienreihe des Forum Bildung Bd. 1; 2; 3; 4; 7; 11; 12; 13; 14).

## **12. Öffentliche Debatte**

Das Forum Bildung hat gleichzeitig eine breite öffentliche Debatte über Bildung geführt, um die Anregungen und Ideen derjenigen einzubeziehen, die an Bildung teilnehmen, an Bildung interessiert sind oder Bildung gestalten. Diskussionsforum bietet die Internetplattform [www.forum-bildung.de](http://www.forum-bildung.de)

#### *Empfehlungen des Forum Bildung:*

Unter Berücksichtigung der öffentlichen Debatten, der Stellungnahmen und der Veranstaltungen hat das Forum Bildung zwölf abschließende Empfehlungen verabschiedet.

Der Abschlusskongress des Forum Bildung findet am 9. und 10. Januar in der Berliner Columbiashalle statt und wird von Bundespräsident Johannes Rau eröffnet.

#### *Weitere Informationen:*

Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der  
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung  
und Forschungsförderung  
Hermann-Ehlers-Straße 10  
53113 Bonn  
Tel.: 0228/5402-126  
Fax: 0228/5402-170  
[info@forumbildung.de](mailto:info@forumbildung.de)

**Mitglieder des Forum Bildung:***Für den Bund:*

- Edelgard Bulmahn, Bundesministerin für Bildung und Forschung (Vorsitz),
- Wolf-Michael Catenhusen, Parlamentarischer Staatssekretär des BMBF,
- Vertreter: Dr.-Ing. E.h. Uwe Thomas, Staatssekretär des BMBF.

*Für die Länder:*

- Dr. Annette Schavan, Ministerin für Jugend, Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg,
- Vertreter: Dr. Michael Krapp, Kultusminister des Freistaats Thüringen,
- Hans Zehetmair, Bayerischer Staatsminister für Wissenschaft, Forschung und Kunst (Vorsitz),
- Vertreter: Klaus von Trotha, Minister für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg (bis April 2001),
- Steffen Reiche, Minister für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg,
- Vertreter: Prof. Dr. Peter Kauffold, Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern,
- Krista Sager, Senatorin für Wissenschaft und Forschung Hamburg (bis Oktober 2001),
- Vertreter: Dr. Gerd Harms, Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt,
- Prof. Dr. Jürgen Zöllner, Staatsminister für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland Pfalz,
- Vertreterin: Gabriele Behler, Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westfalen,
- Prof. Dr. Hans-Joachim Meyer, Sächsischer Staatsminister für Wissenschaft und Kunst,
- Vertreter: Jürgen Schreier, Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes.

*Für die Arbeitgeberseite:*

- Dr. Uwe-Volker Bilitza, Mitglied des Vorstandes der Gerling-Konzern Versicherungs-Beteiligungs AG,
- Vertreter: RA Dr. Josef Siegers, Mitglied der Hauptgeschäftsführung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände,

- Dr. Franz Schoser, Hauptgeschäftsführer des Deutschen Industrie- und Handelstages,
- Vertreter: Prof. Dr. Klaus Kiepe (†), stellvertretender Vorsitzender des Berufsbildungsausschusses des Deutschen Industrie- und Handelstages; ehemaliger Leiter der Bildungsabteilung der BASF.

*Für die Arbeitnehmerseite:*

- Ingrid Sehrbrock, Mitglied des Geschäftsführenden Bundesvorstandes des Deutschen Gewerkschaftsbundes,
- Vertreter: Lutz Freitag, DAG Bundesvorstand - Ressort Sozialpolitik (bis Januar 2001),
- Dr. Eva-Maria Stange, Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft,
- Vertreter: Erwin Vitt, Mitglied des Geschäftsführenden Vorstandes der IG Metall.

*Als Wissenschaftler:*

- Prof. Dr. Karl-Heinz Hoffmann, Gründungsdirektor Stiftung Caesar,
- Prof. Dr. Klaus Klemm, Universität Gesamthochschule Essen.

*Für die Kirchen:*

- Dr. Eckhard Nordhofen, Leiter der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (1. Hälfte der Laufzeit),
- Dr. Jürgen Frank, Leiter der Abteilung Bildung der Evangelischen Kirche in Deutschland (2. Hälfte der Laufzeit).

*Für die Auszubildenden:*

- Tatjana Gottmann, Jugend- und Ausbildungsvertreterin bei der BASF AG, Ludwigshafen,
- Vertreter: Roberto Randelli, Gelsenkirchen.

*Für die Studierenden:*

- Matthias Neis, Universität Münster,
- Vertreter: Konrad Grütter, TU Berlin.

## Sachstands- und Problebericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001)

### Auftrag

Die Kultusministerkonferenz hat in ihrem 289. Plenum am 17./18.02.2000 das Arbeitsprogramm 2000 unter Ziffer 4 „Fort- und Weiterbildung, Weiterentwicklung für Lernen ein Leben lang“ dahingehend ergänzt, dass Empfehlungen und Berichte auch vom Hochschulausschuss zu erarbeiten sind.

Der Ausschuss für Hochschule und Forschung hat sich in seiner 307. Sitzung am 16./17.03.2000 mit der Thematik wissenschaftliche Weiterbildung befasst und in einem ersten Meinungsaustausch verschiedene Themen benannt, zu denen Koordinierungsbedarf gesehen wird. Dem 308. HA am 29./30.06.2000 lag ein auf der Grundlage der Beratungsergebnisse und von Themenvorschlägen erarbeitetes Diskussionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung vor, welches neben dem Themenkatalog einen Überblick zur jeweiligen Sach- und Beschlusslage enthielt. Der 308. HA hat sich dafür ausgesprochen, dass die Fragen der rechtlichen Ausgestaltung der Dienstverhältnisse sowie der Gebührenstruktur als zentrale Themen der Weiterbildung von der Kultusministerkonferenz vordringlich aufgegriffen werden sollten. Zu diesem Zweck wurde eine Umfrage unter den Ländern zur Kostenstruktur in der Weiterbildung durchgeführt. Hierüber und über einen Bericht des Unterausschusses für Beamten- und Besoldungsrecht zu den „Maßnahmen in der Ausgestaltung der Beschäftigungsverhältnisse der Professoren, die eine Verlagerung der Weiterbildung auf private Träger außerhalb der Hochschulen verhindern“ hat der 310. HA am 29./30.11.2000 beraten und beschlossen, die Ergebnisse einfließen zu lassen in einen Sachstands- und Problebericht „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. Zur Erarbeitung dieses Berichts wurde eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die länderoffen am 05.03.2001 getagt hat. Der 312.

HA hat am 27./28.06.2001 den Bericht der Arbeitsgruppe beraten und beschlossen, diesen der Kultusministerkonferenz (AK/Plenum) zur abschließenden Beschlussfassung vorzulegen.

### 1. Problemaufriss

Unbestritten verfügen wir heute über einen hochschulpolitischen Konsens hinsichtlich des Erfordernisses eines lebenslangen Lernens. Durch einen raschen technischen, wirtschaftlichen und sozialen Wandel haben sich die sogenannten „Halbwertzeiten“ des Wissens drastisch verkürzt. Durch lebenslanges Lernen kann die notwendige Aktualisierung des Wissensstandes gesichert werden.

Wissenschaftliche Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. Während § 21 HRG a. F. festlegte, dass die Hochschulen Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln und anbieten sollen, ist nach der Novellierung des HRG in § 2 Abs. 1 – und übereinstimmend in den Hochschulgesetzen der Länder – wissenschaftliche Weiterbildung den Hochschulen als Kernaufgabe neben Forschung und Lehre zugewiesen. Die Hochschulen erfüllen diese gesetzliche Verpflichtung im Rahmen ihres Auftrags durch eigene hochschultypische, qualitativ hochstehende Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie können sich ebenso an Maßnahmen anderer Träger (z.B. private Hochschulen oder sonstige Bildungseinrichtungen) beteiligen. Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus.

Aus dem Kontext der Hochschulaufgaben Forschung, Lehre und wissenschaftliche Weiterbildung entsteht das Erfordernis, die wissenschaftliche Weiterbildung mit der Hochschulausbildung inhaltlich zu verzahnen. Die Hochschulen können heute ihre Absolventinnen und Absolventen nicht mehr zu „Universalgelehrten“ ausbilden. Genauso unrealistisch ist es, dass sie in ihrem Fachgebiet über alle Einzelheiten informiert sind und sozusagen „fertig“ die Hochschulen verlassen. Es muss deshalb entschieden werden, welche Kenntnisse und Fähigkeiten bis zum ersten berufs-

qualifizierenden Abschluss erworben werden sollten und welches Wissen in Weiterbildungsangeboten, die während des Berufslebens wahrgenommen werden können, verlagert werden kann.

Als Tendenz ist bisher festzustellen, dass die Hochschulen ihre Aufgabe, wissenschaftliche Weiterbildungsangebote zu entwickeln und anzubieten, nur lückenhaft wahrnehmen. Vielfach wurden rechtlich selbständig organisierte Weiterbildungseinrichtungen gegründet (z. B. Vereine oder Akademien), die außerhalb der Hochschule tätig werden. Diese Ausgliederung der Weiterbildungsaktivitäten ist mit der Zielsetzung verbunden, größere Handlungsspielräume im Bereich der Vermarktung und der organisatorischen Abwicklung zu schaffen. Hierbei kann sich die Gefahr, dass die inhaltliche Verantwortung für die Weiterbildung den Hochschulen verloren geht und dadurch auch die notwendige inhaltliche Verknüpfung von Erstausbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung nicht leistbar ist. Bei privatrechtlichen Ausgründungen und Kooperationen mit Dritten ist deshalb durch geeignete Regelungen der inhaltlichen Verantwortung der Hochschulen für das Weiterbildungsangebot Rechnung zu tragen. Dies gilt insbesondere auch für Verfahren der Qualitätssicherung.

Gemeinsame Zielsetzung sollte deshalb sein, dass die Rahmenbedingungen für die wissenschaftliche Weiterbildung verbessert werden. Angesichts der Tatsache, dass die wissenschaftliche Weiterbildung den Hochschulen im HRG und in den Hochschulgesetzen der Länder als Kernaufgabe zugewiesen ist, sollten alle Möglichkeiten zur Durchführung der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Hochschulen ausgelotet, die Verantwortung der Hochschulen für die Weiterbildung gestärkt und die Angebotsstruktur der wissenschaftlichen Weiterbildung systematisch ausgebaut werden. Eine entscheidende Voraussetzung dafür ist, dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung für die Hochschulen sowie für die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer „lohnen“ muss. Geeignete Organisationsstrukturen sind zu schaffen, Hemmnisse sind zu beseitigen. Kooperationen mit anderen Trägern der wissenschaftlichen Weiterbildung können darüber hinaus zu einer Bereicherung des hochschulinternen Angebotes führen und den Interessentenkreis erweitern.

## 2. Anreizstrukturen für die Hochschulen zur Durchführung von Angeboten zur wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung ist kostenpflichtig. Es können hierbei Gebühren oder privatrechtliche Entgelte erhoben werden. Ein entscheidender Anreiz für den Ausbau der Angebotsstruktur der Hochschulen stellt die Refinanzierung der wissenschaftlichen Weiterbildung über diese Gebühren oder Entgelte dar. Während bei der Erhebung von Gebühren zu berücksichtigen ist, dass diese sich an den tatsächlich entstandenen Kosten zu orientieren haben, können bei der Finanzierung über Entgelte mit eventuell erzielten Überschüssen Verluste aus anderen Veranstaltungen ausgeglichen werden.

Die Hochschulen sollten die von ihnen erzielten Einnahmen selbst verwenden können. Dies stellt einen wichtigen Anreiz für den Ausbau des Weiterbildungsangebotes dar. Die Gebühren bzw. die Entgelte für Weiterbildungsveranstaltungen sollten den Hochschulen vollständig wieder für Ausgaben zur Verfügung stehen. Die Länderumfrage zur Kostenstruktur der Weiterbildungsveranstaltungen der Hochschulen hat gezeigt, dass dies in nahezu allen Ländern gewährleistet ist.

Die Gebühren bzw. Entgelte für Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung sollen durch staatliche Vorschriften, die den Hochschulen genügend Spielraum und Entscheidungsfreiheiten einräumen, oder durch Hochschulsatzungen geregelt werden.

Sofern sich die Hochschulen im Wettbewerb mit anderen Anbietern befinden, sollen sie marktangemessene Gebühren/Entgelte verlangen – auch unter Wettbewerbsgesichtspunkten. Aus der o. a. Länderumfrage geht hervor, dass dies bereits in einigen Ländern der Fall ist. Die Umfrage hat auch aufgezeigt, dass die Kostenberechnung sowohl in den einzelnen Ländern als auch in den Hochschulen uneinheitlich erfolgt. Es werden unterschiedliche Kostenarten (Teil- und Vollkosten) bei der Ermittlung zu Grunde gelegt. Dennoch wird hier kein Handlungsbedarf gesehen. Die Tatsache, dass die Einnahmen überall vollständig bzw. überwiegend den Hochschulen verbleiben, wird tendenziell zur Vollkostenrechnung führen.

Darüber hinaus können im Rahmen der staatlichen Finanzierung die Leistungen der Hochschulen im

Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung honoriert werden. Dies entspricht auch den Grundsätzen, wie sie in § 5 HRG zur staatlichen Finanzierung festgehalten sind.

Ferner können gezielt Projektmittel für den Aufbau und die Organisation von Weiterbildungsangeboten bereitgestellt werden.

Schließlich sollten haushaltsrechtliche Hemmnisse hinsichtlich der Beschäftigung zusätzlichen Personals aus Einnahmen der Hochschulen für Weiterbildungsangebote – soweit noch nicht geschehen – beseitigt werden.

### 3. Anreizstrukturen für die Hochschullehrer/Hochschullehrerinnen zur Durchführung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung

Teil des Hauptamtes ist der akademische Unterricht in dem Fach, für das die Professorin/der Professor berufen wurde. Hierzu gehören auch Lehrveranstaltungen in Weiterbildungsstudiengängen, unabhängig davon, ob ein akademischer Grad erworben werden kann oder nicht, sowie sonstige Weiterbildungsangebote. Dies gilt grundsätzlich auch in zulassungsbeschränkten Fächern: Indem das HRG in § 2 Abs. 1 die Weiterbildung zur Kernaufgabe der Hochschulen aufgewertet hat, ist die verfügbare Lehrkapazität nicht mehr mit uneingeschränktem Vorrang für die Erstausbildung vorzuhalten, sondern in Abwägung der Belange der Studienbewerber und der Interessen an wissenschaftlicher Weiterbildung auf die grundständige Lehre und die wissenschaftliche Weiterbildung unter Berücksichtigung wissenschaftspolitischer Ziele zu verteilen.<sup>1</sup>

Mögliche Anreize im Hauptamt:

- Berücksichtigung von Leistungen im Bereich Weiterbildung als Kriterium für die Gewährung von Leistungsbezügen im Rahmen der Neuordnung der Professorenbesoldung („Hochschuldienstrecht für das 21. Jahrhundert“ – Konzept des BMBF vom 21.09.2000, S. 17).

<sup>1</sup> Hingewiesen wird auf den Beschluss des Niedersächsischen Oberverwaltungsgerichts vom 12.07.2000.

- Im Rahmen der Dienstrechtsreform soll die Möglichkeit eröffnet werden, aus Drittmitteln zusätzliche Vergütungsbestandteile für Lehrleistungen in der Weiterbildung zu gewähren.
- Das nach Prüfungsordnungen/Studienordnungen oder Studienplänen für das jeweilige Semester vorgesehene Studien- und Weiterbildungsangebot stellt das „Gesamtlehrangebot“ dar (KMK-Vereinbarung über die Lehrverpflichtung an Hochschulen vom 18.03.1992, Nr. 1.3.4).
- Im Hauptamt erbrachte Lehrveranstaltungen im Bereich Weiterbildung sind allgemein auf die Lehrverpflichtung anrechenbar<sup>2</sup> (KMK-Vereinbarung über die Lehrverpflichtung an Hochschulen vom 18.03.1992, Nr. 1.4.1).

Nebentätigkeiten in der Weiterbildung für Professorinnen/Professoren sollen auch an der eigenen Hochschule ermöglicht werden. Auf eine Parallele in der Forschung ist hinzuweisen: So kann z.B. Industrieforschung alternativ zur Drittmittelforschung in Nebentätigkeit durchgeführt werden. Die wissenschaftliche Weiterbildung zählt zwar grundsätzlich zu den Dienstaufgaben der Lehrtätigen. Es ist aber kaum noch vermittelbar, dass ein Professor zwar für eine andere Hochschule oder Einrichtung Nebentätigkeiten in der Weiterbildung wahrnehmen kann, nicht aber für die eigene Hochschule. Sollte darauf bestanden werden, dass wissenschaftliche Weiterbildung an der eigenen Hochschule ausschließlich im Hauptamt möglich ist, würde sich dies als entscheidendes Hemmnis für die Etablierung der Weiterbildung in der Praxis erweisen und aus rein formalen Gründen zur Errichtung hochschulfremder Einrichtungen führen, die eine Ausübung in Nebentätigkeit erlauben.

- Das Hochschulrahmengesetz sieht kein Verbot von Nebentätigkeiten von Professorinnen/Professoren an der eigenen Hochschule vor.
- Die KMK-Empfehlungen über Lehraufträge (mit einem grundsätzlichen Verbot von Lehraufträgen an der eigenen Hochschule) sind nach dem Kompromiss zwischen der FMK und der KMK hinsichtlich der Lehrauftragssätze zu überarbeiten; in diesem Zusammenhang sollte auch das ausnahmslose Verbot, Professorin-

<sup>2</sup> Beschluss der KMK vom 28.06.2001

nen/Professoren vergütete Lehraufträge innerhalb des eigenen Faches zu erteilen, aufgehoben werden. (Formulierungsvorschlag: „Lehraufträge dürfen an Hochschullehrer sowie an wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiter und an Lehrkräfte für besondere Aufgaben an der eigenen Hochschule in dem Fachgebiet, für das sie berufen sind oder das zu ihren Dienstaufgaben gehört, nicht erteilt werden. Das gilt nicht für Veranstaltungen der Weiterbildung und für sonstige Lehrveranstaltungen, die über die dienstlich festgelegte Lehrverpflichtung hinaus abgehalten werden.“)

- Neben der Erteilung von Lehraufträgen soll ermöglicht werden, dass die Durchführung von Lehrveranstaltungen im Bereich Weiterbildung auf Grund einer Abstimmung (Vereinbarung) zwischen Hochschule und Lehrperson als Nebenamt übertragen wird.
- Soweit Hemmnisse in Landesvorschriften bestehen – z.B. Ablieferungspflichten für Nebentätigkeiten im öffentlichen Dienst – sind diese zu überprüfen bzw. es sollten Ausnahmetatbestände aufgenommen werden.

#### 4. Organisationsstrukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung

Eine inhaltliche Verantwortung für die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung obliegt den Fachbereichen. Ihre fachliche Kompetenz garantiert die qualitative Hochwertigkeit der Weiterbildungsangebote als Fortführung der wissenschaftlichen Erstausbildung.

Empfehlenswert ist der Aufbau zentraler Hochschuleinrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung, denen die Aufgaben zukommen, den Einsatz der einzelnen Fachbereiche für die Weiterbildung anzustoßen, zu koordinieren und zu unterstützen. Im Hinblick auf die Hochschulentwicklungsplanung sowie die Haushaltsplanung kann über diese zentrale Einrichtung eine entsprechende Abstimmung mit der Hochschulleitung erfolgen. Auf diesem Wege kann auch eine gezielte Profilbildung und ggf. Schwerpunktsetzung der Hochschule über ihre Weiterbildungsaktivitäten erreicht werden

Durch die Schaffung der oben genannten Anreizstrukturen – insbesondere den Verbleib der Weiterbildungseinnahmen in den Hochschulen und der Honorierung des Engagements der Lehrenden in Form von Nebentätigkeit an der eigenen Hochschule – verlieren hochschulunabhängige Einrichtungen ihre bisherigen Vorteile.

#### 5. Kooperation der Hochschulen mit anderen Weiterbildungseinrichtungen

Kooperationen mit geeigneten externen Institutionen (z.B. private Hochschulen oder sonstige Bildungseinrichtungen) sind erstrebenswert. Die Hochschulen können dadurch nicht nur Synergieeffekte nutzen, sondern ihre eigenen Kompetenzen ausbauen. Sollten diese Kooperationen so weitreichend sein, dass ein entscheidender Anteil der Wissensvermittlung von Einrichtungen außerhalb der Hochschule geleistet wird, während die Hochschule selbst auf die Zertifizierung und Verleihung des Abschlussgrades beschränkt ist, muss auf die inhaltliche Verantwortung der Hochschule für die Maßnahme geachtet werden. Eine entscheidende Voraussetzung für die Realisierung von solchen Kooperationen muss folglich sein, dass die Hochschulen Einfluss auf die Lehrinhalte und Auswahl der Lehrenden nehmen können und insbesondere bei Prüfungen aktiv beteiligt sind.

Im Zuge der Modularisierung insbesondere bei den Studiengängen im Sinne von § 19 HRG kommt die Verwendung von Modulen aus dem Angebot solcher Studiengänge als „Baustein“ im Rahmen eines weiterbildenden Studienangebotes in Betracht. Die Verwendung von Modulen erleichtert darüber hinaus die Kooperation der Hochschulen mit externen Anbietern. Der Beschluss der KMK vom 15.09.2000 zu den „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ sieht die Überprüfung und Beschreibung der Verwendungsfähigkeit des Moduls auch im Rahmen eines Weiterbildungsangebotes durch die Hochschule als ein Kriterium für die Einführung von Modulen vor.

## 6. Multimedia

Der Berücksichtigung von IKT-gestützten Lern-techniken hat die KMK durch ihren Beschluss vom 16.10.1998 zu „Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen (Hochschulbereich) – Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in telematisch und multimedial unterstützten Studiengängen“ Rechnung getragen. Der Beschluss stellt fest, dass die KMK die ergänzende Anwendung der neuen technischen Möglichkeiten des telematisch und multimedial unterstützten Lehr- und Lernangebotes begrüßt, die unter weitgehender Wahrung des bisherigen prüfungsrechtlichen Standards in ein neues Lehr- und Lernkonzept integriert werden müssen. Der Beschluss enthält insbesondere Regelungen auch über die Anerkennung von an ausländischen Hochschulen erbrachten multimedial gestützten Studien- und Prüfungsleistungen.

Hervorzuheben sind ferner die von den Ländern geschaffenen virtuellen Verbände. Der überwiegende Teil der Länder verfolgt mit der Schaffung der Verbände das Ziel, die weit verstreuten, inhaltlich und methodisch vielfältigen Initiativen der Hochschulen im Bereich Multimedia zu unterstützen, auf Landesebene zu sammeln, sie zugänglich und systematisch nutzbar zu machen. Die Einbindung der Hochschulen in die Verbände erfolgt vor allem über ihre fachlichen Schwerpunkte, die über diese Einbindung eine Stärkung des Profils der Hochschulen erfahren sollen. Die Zusammenarbeit der Hochschulen in den Verbänden wird von den Ländern unterschiedlich geregelt. Multimediale Studien- und Lehrangebote sind insbesondere für den Bereich der Weiterbildung von Bedeutung. Angestrebt wird die Verwendung der für die Weiterbildung konzipierten Module auch im Präsenzstudium, so dass die Grenzen zwischen Präsenz- und Fernstudium fließend werden.

Mediengestützte Lehrangebote sind insbesondere ein Mittel, das die wissenschaftliche Weiterbildung generell erleichtert, da sie von vielen Hochschulen genutzt werden können und ein sehr viel größerer Adressatenkreis – nicht zuletzt auf dem globalen Bildungsmarkt – gegenüber einem Präsenzstudium erreichbar ist. Multimedia vereinfacht darüber hinaus die Kooperation mit anderen Trägern der wissenschaftlichen Weiterbildung und führt hier zu Synergieeffekten. Die BLK hat 1997 eine Staatssekretärs-Arbeitsgruppe „Multimedia im Hochschulwesen“ eingesetzt und über die Ergebnisse in den Jahren

1998, 1999 und 2000 berichtet. Zu den aktuellen Schwerpunkten gehört dort auch die wachsende Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung.

## 7. Teilnehmer an Weiterbildungsangeboten

Der Status von Weiterbildungsteilnehmern an Hochschulen ist derzeit unterschiedlich geregelt (ordentlicher Studierender, Gasthörer, privatrechtlicher Teilnehmer usw.). Dementsprechend variiert auch der sozialrechtliche Status der Teilnehmer an Weiterbildungsangeboten der Hochschulen. Weiterbildungsstudiengänge, die mit einem Zertifikat oder einem akademischen Grad abschließen, müssen curricular verfasst sein und eine Prüfungsordnung haben. Teilnehmer an diesen Studiengängen sollten an der Hochschule für den entsprechenden Studiengang eingeschrieben sein und damit über den Status eines ordentlichen Studierenden verfügen. Einzelangebote können als Gasthörer oder privatrechtlicher Teilnehmer wahrgenommen werden. Die Schaffung eines neuen Teilnehmerstatus ist hier nicht erforderlich.

## 8. Verleihung von Hochschulgraden

Zur Verleihung von Hochschulgraden im Rahmen weiterbildender Studiengänge wird auf den die Rahmenbedingungen zur Verleihung von Grad in postgradualen Studiengängen regelnden KMK-Beschluss vom 01.02.2001 verwiesen. Er regelt die Voraussetzungen für die Verleihung von Grad (Diplom-, Magister- und Mastergrad) sowohl in postgradualen als auch in weiterbildenden Studiengängen.

## 9. Zusammenfassung

1. Die Ausgliederung von Weiterbildungsaktivitäten aus der Hochschule birgt die Gefahr, dass die inhaltliche Verantwortung für die Weiterbildung den Hochschulen verloren geht.
2. Gemeinsame Zielsetzung ist deshalb, die Verantwortung der Hochschulen für die Weiterbildung zu stärken, die Angebotsstruktur der wissenschaftlichen Weiterbildung systematisch auszubauen und durch geeignete Anreize für die Hochschulen und die Hochschullehrer/-lehrerinnen zu unterstützen.

Derartige Anreize sind:

- Vollständiger Verbleib der für Weiterbildungsmaßnahmen erhobenen Entgelte/Gebühren bei den Hochschulen.
- Regelung der Entgelte/Gebühren durch staatliche Vorschriften, die den Hochschulen genügend Spielraum und Entscheidungsfreiheiten einräumen, oder Hochschulsatzungen.
- Förderung durch Projektmittel für den Aufbau und die Organisation von Weiterbildungsangeboten.
- Honorierung der Leistungen der Hochschulen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen der Hochschulfinanzierung.
- Beseitigung haushaltsrechtlicher Hemmnisse hinsichtlich der Beschäftigung zusätzlichen Personals aus den Einnahmen für Weiterbildungsangebote.
- Berücksichtigung der Durchführung von Lehrveranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung bei der Umsetzung der Regelungen über eine leistungsorientierte Besoldung.
- Eröffnung der Möglichkeit zur Gewährung zusätzlicher Vergütungsbestandteile aus Drittmitteln im Rahmen der Dienstrechtsreform.
- Das nach Prüfungsordnungen/Studienordnungen oder Studienplänen für das jeweilige Semester vorgesehene Studien- und Weiterbildungsangebot stellt das „Gesamtlehrangebot“ dar (KMK-Vereinbarung über die Lehrverpflichtung an Hochschulen vom 18.03.1992, Nr. 1.3.4).
- Im Hauptamt erbrachte Lehrveranstaltungen im Bereich Weiterbildung sind allgemein auf die Lehrverpflichtung anrechenbar<sup>3</sup> (KMK-Vereinbarung über die Lehr-

verpflichtung an Hochschulen vom 18.03.1992, Nr. 1.4.1).

- Ermöglichung von Nebentätigkeiten in der Weiterbildung an der eigenen Hochschule.
3. Bei Kooperationen der Hochschulen mit externen anderen Weiterbildungsträgern ist die hochschuleigene Verantwortung für die Inhalte der Maßnahme sicherzustellen.
  4. Multimedia als Mittel der wissenschaftlichen Weiterbildung sollte deutlich verstärkt und gefördert werden.

### Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung – Hochschule und Weiterbildung

**Conference on "Lifelong learning for equity and social cohesion – a new challenge to higher education"**

**Questionnaire "National funding policies for lifelong learning in higher education"**

(1) There isn't any extensive complete statistics for the further education area. Different sources which are not or only partially compatible exist. Besides strap statistics there are official statistics, empirical elevations as well as the data of the report system further education on you take the in the following cover. The sympathy quota to formal further education in Germany in 1997 was 48%, this corresponds to 24.1 million further education participants. Every further education participant has gone to 1.63 events in average. The sympathy cases spread out almost on the professional further education on the general one at once. Nationwide the average time expenditure lies for professional further education per person and year with 39 hours. The numbers differ in dependence of age, sex, school education, gainful employment, professional status as well as economy area. Statements concerning the financial bases of the further education are very hardly possible. Reasons are the non-transparency of the further education market, the confusion of the legal order systems, the variety of

<sup>3</sup> Beschluss der KMK vom 28.06.2001

the institutional structure as well as methodic problems, at the determination of the investigation area. According to the "reason and structure data" of the BMBF about 1/10 of the corresponding expenditure are the versions of federation, countries and municipalities for the further education for the universities, 1/18 of the versions for the schools and a little more than the half of the versions for the cell. The institute of the German economy investigated, that the private industry invested 34.3 milliard DM for the professional further education in 1998. The versions of the Federal Employment Office lay 1998 at about 12.5 milliard DM. Based on projections and estimates the public sector spent 5 milliards DM and the private persons approx. 10 milliard DM of the charges for professional further education. At 28% of the participants at professional further education have resulted costs which were taken on neither by the employer, the employment office or other places in the year 1997.

(2) Lifelong study has become a reality in the meantime. It has to put itself to the new requests, a cultural change which has seemed unproblematic for large parts of the population performed largely. Today, we can watch a demand for further education offers permanently increasing at a simultaneous fall in the public funds. It is a problem, that the chances of participation of those population layers which doesn't have the possibilities, her own further education, finance, be diminished by this, though. State measures should attach here. Further education facilities are very important for the realization of studying lifelong, however, it also should be seen that many learning processes take place outside the traditional education institutions today. Therefore it depends at a strategy of studying lifelong to integrate different studying places.

(3) The structure of the further education in Germany is stamped by a federalist basic concept, the principle of basis of existence as well as the plurality of the straps. These are occupation organisations, trade unions, everyone for the fulfilment of studying lifelong responsible next to government, administration, employees, NGOs and single persons. This process is accompanied by practice and research projects which subject single aspects of studying of lifelong to a special consideration.

(4) The criteria for the assignment of remedies for further education depends on the purpose of the respective measure and the financing place. Usually not institutions or persons are financed but further education offers. Economic aspects are in the foreground at this. Qualitative criteria which refer to the education supply (for qualification the teaching, for didactics, methodology, basic conditions ...) are taken into account. Within the last few years intensive efforts have been started to develop the further education specific quality saving and quality development systems.

(5) Special mechanisms exist, where for determined person groups on the base of legal regulations or rate legal agreements, special provisions are protected for the claims on further education there. It would be desirable to provide additional incentives relating to taxation law for the financial further education charges legally. It also would be very important to make basic conditions which make it possible for the population to be able to agree on her further education interests with the requests of the work as well as the family obligations better in the society.

(6) I see the main problem in the priority set tongues into society, politics and economy. The meaning of studying lifelong is repeated emphatically but the readiness to make the necessary remedies available for this is relatively little distinctive. The reason I see for this in a not adequately distinctive sensibility to the enormous importance of studying lifelong in the knowledge company.

(7) A reliable summary of the further education practice in Germany isn't possible because of the plurality of offers, strap and contents due. It wouldn't be helpful to pick examples out since her transferability wouldn't be given. The BMBF has employed an expert commission to the topic "financing of studying lifelong" in October 2001; this shall unite interim report by middle of the year 2002 and present the final report at the end of the year 2003.

(8) The economic use of studying lifelong is obvious. The dominance of the professional further education has to be understood in front of this background. However, studying lifelong must not exclusively

confine itself to questions of the occupation ability. The contribution of studying lifelong to emancipatory education and a higher degree of social participation in the civilian company for broad population layers is just as important. For the future development of the society it will be important to discover the humane resource of the further education as well as the economic one.



**Arbeitskreis  
Universitäre  
Erwachsenenbildung e.V.**

**Hochschule und Weiterbildung**

- Mittler zwischen Hochschule und Weiterbildung
- Clearingstelle für Erfahrungen
- Initiator für neue Entwicklungen
- Beratungsinstanz für wissenschaftliche Weiterbildung

**Wissenschaftliche Weiterbildung**

Eine Aufgabe für die Hochschule

Eine Chance zur Kooperation

AUE-Homepage

[www.aue-net.de](http://www.aue-net.de)

AUE-Homepage des Landesverbandes Berlin und Brandenburg

[www.wtb.tu-berlin.de](http://www.wtb.tu-berlin.de)

(über diese Maske zu Veranstaltungen, Weiterbildung, Wissenschaftliche Weiterbildung, Landesgruppe des AUE)

AG-F - Homepage

[www.ag-fernstudium.de](http://www.ag-fernstudium.de)





