

**HOCHSCHULE
UND
WEITERBILDUNG**

1|2003

INFORMATIONSDIENST



Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung

herausgegeben von:

Peter Faulstich
Hans-Jürgen Bargel
Helmut Vogt
Martin Beyersdorf
Christiane Fischer
Ina Grieb
Ulrike Strate

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V.
Hochschule und Weiterbildung
Universität Hamburg
22527 Hamburg

VORSITZENDER

Prof. Dr. Peter Faulstich
Universität Hamburg
Lehrstuhl für Erwachsenenbildung
faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

REDAKTION

Prof. Hans-Jürgen Bargel, Berlin
bargel@ae-net.de
Dr. Martin Beyersdorf, Universität Hannover
m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de

© AUE-Infodienst Hochschule und Weiterbildung 1 | 2003
Juli 2003

Bezugspreis für Nichtmitglieder: 6,50 Euro

ISSN 0174-5859

7 EDITORIAL

FORUM

- 9 **AG „WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG“ VON HRK, BDA UND DIHK:
Gemeinsame Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung durch
Hochschulen**
- 14 **GERNOT GRAESSNER
Wissenschaftliche Weiterbildung im Spiegel gesetzlicher Regelungen von
Bund und Ländern**
- 20 **JOSEF MENTGES
Das Studienkonten-Modell – ein Beitrag zur Steuerung wissenschaftlicher
Weiterbildung**
- 22 **WOLDEMAR VENOHR
Wissenschaftliche Weiterbildung in Mecklenburg-Vorpommern**
- 25 **PETER FAULSTICH / ANKE GROTLÜSCHEN
Evaluation, Qualitätssicherung und Akkreditierung als Regulationsstrategie**
- 33 **BÄRBEL HEIDBREDER / CHRISTA ZINN
Weiterbildende Studien an der Ruhr-Universität Bochum**
- 37 **UNI REGENSBURG
Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland in ihrer
Darstellung gegenüber ausländischen Interessenten**
- 41 **WOLFGANG JÜTTE
Wissenschaftliche Weiterbildung in Lateinamerika. Tendenzen und
Perspektiven**
- 46 **MARTIN BEYERSDORF
Neue Wege für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen**

BERICHTE UND INFORMATIONEN

- 53 **CHE-Forschungsranking**
- 54 **OLAF FREYMARK
Tagung der „Europäischen Vereinigung älterer Studierender an den
Universitäten“ EFOS vom 10. bis 11. April 2003 in Wien**

- 56 „Highlights“ im Veranstaltungskalender des ZAWiW der Universität Ulm im Zeitraum: September 2002 bis Februar 2003
- 58 JOACHIM DIKAU
Lebenslanges Lernen in Universitäten – ein Kolloquium im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- 60 STEFFI MEHNERT
Verbindung von Theorie und Bildungspraxis – Innovationspotential für die Politische Bildung
- 62 KAREN BEYER
Qualitätsentwicklung der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Hamburg im Rahmen des Projekts ‘Lernende Metropolregion Hamburg – Flexible Qualitätsentwicklung’
- 69 BEATE KRIEGLER
Der Qualitätsverbund Hessischer Hochschulen im Bereich Weiterbildung
- 72 „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“ verliehen
-

BUCHBESPRECHUNGEN

- 73 MARTIN BEYERSDORF
Der Beitrag der Veränderungsforschung zur Nachhaltigkeit von Organisationsentwicklung (von Lothar Schäffner)
- 74 HANS-JÜRGEN BARGEL
Die kritische deutsche Rechtschreibung. Regeln und Beispiele (von Torsten Pätzold)
-

LITERATUR UND MULTIMEDIALES

- 75 Schriften
- 76 Cds
- 76 e-Lernen
-

77 KURZNACHRICHTEN UND AUFGELESENES

83 TERMINE

85 INTERNET

DOKUMENTATION

- 87 PETER FAULSTICH
Thesen zur Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildung
- 88 PETER FAULSTICH
Entwicklungs- und Forschungsbedarfe in der wissenschaftlichen
Weiterbildung
- 92 Call for Papers
- 92 UND ZUM SCHLUSS: DIE ANDERE SICHT – ZUM NACHDENKEN
Das ganze (Studenten-)Leben ist ein „Studien“-Konto

Liebe Leserinnen und Leser,

HANS-JÜRGEN BARGEL

was steuert die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen? Mit diesem Thema des Forums soll die Landschaft der wissenschaftlichen Weiterbildung aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet werden.

Natürlich sind es in erster Linie die Vorgaben von Bund und Ländern, welche die Rahmenbedingungen fest-schreiben. Aber auch die Einstellung der Hochschulen zur Weiterbildung ist ein gewichtiger Einflussfaktor. Die Hochschulleitung entscheidet, ob wissenschaftliche Weiterbildung eine Trumpfkarte einer Hochschule ist (oder werden könnte) oder ob sie ein zartes Pflänzchen bleibt. Das von einem Fähnlein Aufrechter gegen alle Widerstände gehegt und gepflegt wird.

Nicht zuletzt sind es aber die Anforderungen der Gesellschaft – nicht zu vernachlässigen vor allem auch der Wirtschaft –, die bestimmen, was wissenschaftliche Weiterbildung leisten soll und kann. Aus gutem Grund sind daher die in diesem Frühjahr veröffentlichten gemeinsamen Empfehlungen von Hochschul-Rektoren-Konferenz (HRK), Bundesverband Deutscher Arbeitgeber (BDA) und Deutschem Industrie- und Handelskammer-Tag (DIHK) an den Anfang des Forums gestellt. Wer diese Empfehlungen analysiert, wird unschwer feststellen, dass sie sich in wesentlichen Punkten auch an die Adresse des Staates selbst richten. Wer drei Jahrzehnte an einer Hochschule nicht nur seine engsten Dienstaufgaben erfüllte, sondern sich auch solchen Fragen widmete – widmen musste, weil er mehr als die Hälfte der Zeit auch in der Weiterbildung engagiert war –, der weiß, dass

- diese Empfehlungen so neu nun auch wieder nicht sind,
- manche dieser Fragen längst gelöst sein könnten, wenn die Kultusminister der Länder sich häufiger (und schneller) einigen und diese wenigen Einigungen dann auch erfolgreich gegen Innen- und Finanzminister verteidigen könnten, welche mit den Blockaderegeln Dienstrecht und Haushaltsordnung in der Vergangenheit auch sinnvolle Neuerungen zu verhindern wussten.

Wie vielschichtig diese Problematik ist, wird in den weiteren Beiträgen zum geltenden Recht deutlich. Es genügt eben nicht, Weiterbildung zur Kernaufgabe der Hochschulen zu erklären und die bestehenden Rahmenbedingungen beizubehalten.

Trotz der nach wie vor bestehenden Beschränkungen betreiben aber einige Hochschulen erfolgreich Weiterbildung ohne den Schleichweg über privat-rechtlich organisierte Nebeninstitute zu nutzen, manchmal schon seit vielen Jahren. Insider wissen aber auch, dass dies oft nur möglich ist, wenn in Verwaltungen Menschen sitzen, für die das Wort Ermessensspielraum keine fremdländische Vokabel ist. Diese Personen entziehen den Lenkern nicht gleich die Lizenz, wenn sie die Pferde Weiterbildung mit lockerem Zügel vorantreiben und (Straßenverkehrs-)Ordnungen nicht immer ganz genau einhalten. Im Gegenteil: Sie finden sogar Möglichkeiten Hindernisse wegzuräumen und den Weg zu ebnen. Was also steuert die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen?

Es ist nicht der Staat, es sind nicht die Hochschulen und es ist auch nicht die Gesellschaft. Es sind und bleiben immer engagierte Menschen. In diesem Sinne wünsche ich uns allen: Freie Fahrt!

Ihr



Prof. Hans-Jürgen Bargel

Gemeinsame Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung durch Hoch- schulen

AG „WISSENSCHAFTLICHE
WEITERBILDUNG“ VON
HRK, BDA UND DIHK

1. Ausgangslage: Wachsender Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung

In der Wissensgesellschaft nimmt der Trend zu höherer und akademischer Qualifizierung mit wachsender Geschwindigkeit zu. Der wissenschaftliche und technologische Fortschritt verändert die Arbeits- und Berufswelt in immer stärkerem Maße. Als Folge davon wächst in der Wirtschaft der Anteil der Arbeitsplätze, die eine Qualifikation auf dem Niveau wissenschaftlicher Aus- und Weiterbildung erfordern. Außerdem stehen die Unternehmen vor der Aufgabe, ihre Mitarbeiter angesichts der rasanten wissenschaftlichen und technischen Entwicklungen in zunehmendem Maße auf Hochschulniveau weiter zu qualifizieren. Mehr denn je ist ein Studium nicht eine für die gesamte berufliche Karriere ausreichende und in sich geschlossene Ausbildung; vielmehr müssen das gesamte Berufsleben hindurch fortführende wissenschaftliche Weiterbildungsangebote genutzt werden. Die demografische Entwicklung erfordert es zudem, in verstärktem Maße auch ältere Mitarbeiter für wissenschaftliche Weiterbildung zu gewinnen.

Die Entwicklung adäquater Angebote durch die Hochschulen wird immer wieder von Wissenschafts- und Wirtschaftsorganisationen gefordert. Deshalb ist es das Anliegen von Hochschul- und Wirtschaftsverbänden sowie Industrie- und Handelskammern, Konzepte zu entwickeln, die den Unternehmen und Hochschulen eine bedarfsgerechte und wettbewerbsfähige Kooperation ermöglichen. Inzwischen ist im Hochschulrahmengesetz sowie in allen Landeshochschulgesetzen die wissenschaftliche Weiterbildung als eine der Kernaufgaben der Hochschulen festgeschrieben. Die Kultusministerkonferenz hat im Herbst 2001 ihrerseits Empfehlungen für die Umsetzung dieser Aufgabe beschlossen. Bislang gibt es aber nur vereinzelt umfassende Weiterbildungsprogramme, die in Kooperation zwi-

schen Unternehmen und den Hochschulen als Institution durchgeführt werden.

Diesem Mangel steht ein stetig wachsendes Interesse auf Seiten der Unternehmen gegenüber, wissenschaftliche Weiterbildungsangebote in Kooperation mit Hochschulen zu entwickeln und durchzuführen. Vor diesem Hintergrund haben die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) Forderungen und Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung durch Hochschulen formuliert. Mit dem vorliegenden 10-Punkte-Plan kann das Engagement der Hochschulen gesteigert und somit der Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung in den Unternehmen gedeckt werden.

2. Definition: Wissenschaftliche Weiterbildung

Ausgehend von der in der Praxis allgemein anerkannten Definition verstehen BDA, DIHK und HRK wissenschaftliche Weiterbildung als Oberbegriff für Hochschulangebote, die die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens zusammenfassen, und damit der Erweiterung, Vertiefung oder Spezialisierung von früher erworbenem Wissen und Fähigkeiten dienen. In Anlehnung an § 12 HRG umfasst wissenschaftliche Weiterbildung solche Studienangebote, die

- nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss (*wobei alternative Zugangswege zu berücksichtigen sind*) und
- nach einer Phase beruflicher Tätigkeit durchgeführt werden und
- im Hinblick auf die Adressatengruppen inhaltlich und didaktisch-methodisch auf Hochschulniveau entsprechend aufbereitet sind sowie das

spezifische Zeitbudget Berufstätiger berücksichtigen.

3. Probleme und gesetzliche Rahmenbedingungen

Gesetzgeber in Bund und Ländern haben der gewandelten Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung Rechnung getragen. Gemäß § 2 Abs. 1 HRG dient die Weiterbildung neben Forschung, Lehre und Studium der „Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und Künste“ und ist somit in den Rang einer Kernaufgabe der Hochschulen gelangt. Im Grundsatz ist dies in allen Landeshochschulgesetzen – am konsequentesten in Bayern – festgeschrieben, wenn auch die Spielräume, unter denen Weiterbildung durch die Hochschulen angeboten werden kann, deutliche Unterschiede aufweisen.

Auf die vielfach noch immer vorherrschenden Missstände und restriktiven Einzelbestimmungen haben Wirtschaft und Hochschulen immer wieder hingewiesen; auch die Kultusministerkonferenz hat inzwischen die zentralen Handlungsfelder aufgezeigt. Zu nennen sind hier vor allem:

- das öffentliche Dienst-, Besoldungs- und Haushaltsrecht, das die Möglichkeiten zur effizienten Erstellung von Weiterbildungsangeboten und Dienstleistungen sowie zur Schaffung eines modernen Managements an den Hochschulen stark einschränkt;
- das Fehlen von (monetären) Anreizen für die Hochschulen;
- die mangelnde Einbindung von Weiterbildungsleistungen der Dozenten in die eigene Hochschule;
- das Fehlen kundenorientierter Anlaufstellen an den Hochschulen
- der erschwerte Hochschulzugang für Qualifizierte ohne formale Zugangsberechtigung

4. Gegenseitige Erwartungen von Hochschulen und Unternehmen

Die bislang vorherrschende Form der individuellen Kooperation einzelner Hochschullehrer mit Unternehmen muss ergänzt werden durch ein hochschulumfangsweites Konzept der Vermarktung aller Weiterbildungsangebote. Darüber hinaus sollen Nebentätigkeiten von

Hochschullehrern außerhalb der Hochschulen möglichst innerhalb von Rahmenvereinbarungen zwischen Hochschule und den Vertragspartnern durchgeführt werden. Vielfach wird jedoch auf beiden Seiten eine unterschiedliche Sprache gesprochen, so dass Ansätze zu einer Kooperation kaum ausgebaut und auf Dauer etabliert werden können. Genau dies aber ist notwendig, wenn das in den Hochschulen erarbeitete neue Wissen mit dem innovationsorientierten Wissensbedarf in den Unternehmen zusammengeführt werden soll. Entscheidend ist, dass beide Seiten die Erwartungen des jeweils anderen kennen und richtig einschätzen können. Der bislang festzustellende Mangel an Kooperationen zwischen Unternehmen und Hochschulen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung basiert häufig auf zu geringen Kenntnissen in den Unternehmen über die an den Hochschulen vorherrschenden Strukturen und umgekehrt. Ausgehend von den unternehmenseigenen Erfahrungen werden Erwartungen an Flexibilität und Zeitbudgets der Hochschulen gestellt, die diese nicht zuletzt wegen öffentlich-rechtlicher Bestimmungen bislang nur schwer erfüllen können. Zusätzlich mangelt es an den Hochschulen an einer kundenorientierten Infrastruktur, die eine Zusammenarbeit erheblich erleichtern würde.

Für die Unternehmen ist das zentrale Ziel aller Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung die Verbesserung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit. Der betriebliche Qualifizierungsbedarf hängt von der Unternehmenspolitik ab und kann nur in Übereinstimmung mit dieser präzisiert werden. Gleichzeitig wirken wissenschaftliche Erkenntnisse und Entwicklungen auf den betrieblichen Qualifizierungsbedarf mit ein. Die Abstimmung von Weiterbildungsangeboten der Hochschulen mit der betrieblichen Praxis nimmt einen zentralen Bereich des Managements der Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaft ein. Angemessene Lösungen können daher nur im Dialog beider Seiten entwickelt werden. Dieser kontinuierliche Prozess erfordert kompetente Ansprechpartner sowie Transparenz bei allen Beteiligten.

5. 10-Punkte-Plan von Wirtschaft und Hochschulen

Um dem Interesse der Unternehmen an wissenschaftlicher Weiterbildung anwenderorientiert begegnen und gleichzeitig dem gesetzlichen Auftrag zur Schaffung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung nachkommen zu können, haben Hochschulen und Wirt-

schaft einen 10-Punkte-Plan entwickelt. BDA, DIHK und HRK sind sich bewusst, dass die gemeinsam formulierten Forderungen und Empfehlungen zu einem großen Teil auf Länderebene umgesetzt werden müssen und dass die aktuelle Praxis je nach Bundesland und Aufgabenfeld erhebliche Unterschiede aufweist. Dennoch sind einheitliche Forderungen aufgestellt worden, um die Notwendigkeit der Umsetzung für alle Bundesländer deutlich zu machen. Die Handlungsfelder für Politik, Hochschulen und Wirtschaft lauten im Einzelnen:

1. **Die Politik schafft Anreize für Hochschulen, wissenschaftliche Weiterbildung kontinuierlich anzubieten; dafür ist die Beseitigung haushalts-, dienst- und besoldungsrechtlicher Restriktionen notwendig.**

Das Festschreiben der wissenschaftlichen Weiterbildung als Kernaufgabe der Hochschulen in den Landeshochschulgesetzen reicht allein nicht aus. Der Gesetzgeber ist aufgefordert, sämtliche Restriktionen aus den jeweiligen Rahmengesetzgebungen zu entfernen, damit es für die Hochschulen attraktiv wird, Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung zu entwickeln und am Markt zu platzieren.

2. **Die Politik beseitigt haushalts- und dienstrechtliche Hemmnisse, damit die Hochschulen zusätzliches Personal aus Einnahmen für wissenschaftliche Weiterbildung beschäftigen können.**

Das Engagement der Hochschulen auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung darf nicht durch obrigkeitlich verordnete Stellenpläne zunichte gemacht werden. Die aus den erfolgreichen Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung erzielten Einnahmen müssen von den Hochschulen auch für die Neucinstellung von Mitarbeitern zum Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung verwendet werden können.

3. **Der Hochschulzugang ist weiter zu liberalisieren, um Interessenten an wissenschaftlicher Weiterbildung nicht an formalen Kriterien scheitern zu lassen.**

Unerlässlich ist eine praxisnahe Gestaltung des Hochschulzugangs, der auch solche Interessenten berücksichtigt, die zwar keine formale Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, aber anderweitig

qualifiziert sind, Studienangebote der Hochschulen wahrzunehmen. Hier müssen Hochschulen in die Lage versetzt werden, eine Selbstauswahl – gegebenenfalls in Kooperation mit den Unternehmen – nach klaren Qualitätskriterien durchzuführen.

4. **Die Politik gestaltet das Hochschuldienstrecht so, dass ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Dozenten attraktiv ist.**

Wissenschaftliche Weiterbildung gehört zu den Kernaufgaben der Hochschulen und damit auch der Hochschullehrer. Deshalb ist es erforderlich, den Zustand aufzuheben, der den Hochschullehrern Nebentätigkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung zwar an anderen Hochschulen oder in Unternehmen erlaubt, an der eigenen jedoch untersagt. Im Rahmen des gesetzlichen Auftrages der Hochschulen müssen sämtliche Hochschullehrer Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung selbstverständlich auch an der eigenen Hochschule gegen Entgelt durchführen dürfen. Angebote außerhalb der eigenen Hochschule sollen genehmigungspflichtig sein. Darüber hinaus ist es erforderlich, Lehrveranstaltungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ergänzend in die allgemeine Lehrverpflichtung eines Hochschullehrers aufzunehmen.

5. **Hochschulen und Wirtschaft bauen regional organisierte „Netzwerke Weiterbildung“ auf und kooperieren bei der Ermittlung von Bedarf und Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung.**

Die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Wirtschaft bedarf eines modernen Managements auf Hochschuleseite. Klare und verlässliche Strukturen an den Hochschulen sind notwendig, damit sie von den Unternehmen als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung wahrgenommen werden können. Hilfreich können dabei – je nach spezifischer Situation – örtlich oder regional organisierte „Netzwerke Weiterbildung“ sein, die aus Vertretern der Hochschulen und der Unternehmen sowie deren Verbänden und Kammern zusammengesetzt sind. Auf diesem Wege können beide Seiten die notwendigen Kontakte vorbereiten, Strukturen der Kooperation schaffen, Bedarfe ermitteln und darüber hinaus auch Einfluss auf die Politik nehmen, um die Rahmenbedingungen weiter zu verbessern. Damit wäre ein Instrument geschaffen, das eine Scharnierfunktion zwischen Unternehmen und Hochschulen wahrnehmen

könnte und gleichzeitig ausreichend Potenzial besäße, um auch in der politischen Auseinandersetzung ernst genommen zu werden. Ein weiterer Vorteil wäre die unmittelbare regionale Verankerung, die ein schnelles Reagieren und Handeln erleichtern würde.

6. Die Hochschulen gewährleisten eine anwendungsorientierte und kostendeckende Konzeption und Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildung.

Die hochschuleigenen Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung müssen sich an den Bedürfnissen des Marktes sowie am Zeitbudget der Zielgruppen orientieren, um erfolgreich sein zu können. Eine wesentliche Voraussetzung ist daher ein hohes Maß an zeitlicher Flexibilität der Hochschulen. Unternehmen erwarten, dass Leistungen auch in den (späten) Abendstunden und am Wochenende durchgeführt werden.

Die Pluralität der Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt muss erhalten bleiben und wird durch das spezifische wissenschaftliche Profil der Hochschulen sinnvoll ergänzt. Möglichen Wettbewerbsverzerrungen in der Angebotskonkurrenz verschiedener Träger muss – unbeschadet des Auftrages der Hochschulen – durch eine marktkonforme, kostendeckende Gestaltung der Kursgebühren begegnet werden. Die Höhe der Gebühren kann allerdings nicht einheitlich festgelegt werden; die Hochschulen bzw. Institute müssen vielmehr die Freiheit haben, eine marktgerechte Gebührenpolitik eigenverantwortlich zu betreiben. Die Hochschulen müssen ihre Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung unter Wettbewerbsbedingungen in unternehmerischer Verantwortung am Markt platzieren. Unternehmen sind bereit, für qualitativ hochwertige Angebote marktübliche Preise zu zahlen, egal wer der Anbieter ist.

7. Die Hochschulen richten kundenorientierte „Service Center Weiterbildung“ für nachfragende Unternehmen ein.

Die Struktur, die eine Hochschule für die Kooperation mit der Wirtschaft entwickelt, kann nicht in einem engen Korsett vorgeschrieben werden. Vielmehr sind die spezifischen Bedingungen vor Ort, die Erfahrungen und Bedürfnisse zu berücksichtigen, um im engen Kontakt mit den Unternehmen ein Kooperationsverfahren zu entwickeln, das beiden Seiten den größten Vorteil ermöglicht. Wesentlich ist, dass eine hochschulinterne

Kommunikation stattfindet und dass alle Angebote nachfrageorientiert und bedarfsgerecht entwickelt werden. Nicht zuletzt aus Marketing-Überlegungen und um das volle Leistungsspektrum ausnutzen zu können, erscheint jedoch in vielen Fällen der Aufbau eines „Service Center Weiterbildung“ an den Hochschulen sinnvoll. Die Entwicklung „maßgeschneiderter Paketslösungen“ wird dadurch wesentlich erleichtert und eine Bündelung der Weiterbildungsaktivitäten einer Hochschule erreicht. Dabei sollten auch Kooperationen mit anderen Anbietern von Weiterbildung ermöglicht und – soweit sinnvoll – angestrebt werden.

8. Die Hochschulen legen für die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote die Lernziele fest und gestalten die Qualitätskontrollen transparent. Ein modularer Aufbau ist sinnvoll.

Qualitätssicherungsmaßnahmen für die hochschuleigenen Angebote sind unerlässlich, um dauerhafte Marktakzeptanz zu erzielen; dabei können die Erfahrungen mit der inzwischen eingeführten Akkreditierung von Studienangeboten nützlich sein. Unternehmen erwarten klar definierte Lernziele sowie vorher festgelegte Erfolgskontrollen der Weiterbildungsangebote. Nicht zuletzt angesichts des Zeitbudgets der Zielgruppe ist ein modular aufgebautes Angebot, das neben Präsenzphasen auch mittels Fernlehre, E-Learning und anderen Mitteln der modernen Informations- und Kommunikationstechnologie durchgeführt wird, erfolgversprechend. Dabei sollten die Module sowohl einzeln für sich absolvierbar und mit Zertifikaten belegbar sein, als auch in ihrer Abstimmung aufeinander den Erwerb eines akademischen Grades für die Teilnehmer immer offen halten. Credit-Point-Systeme können dies erleichtern und sind darüber hinaus dazu geeignet, eine Anrechnung erworbener Qualifikationen aus anderen Bildungswegen (z.B. beruflicher Weiterbildung) zu gewährleisten.

9. Die Hochschulen entwickeln im Dialog mit der Wirtschaft Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung auf Grundlage ihres eigenen Profils.

Hochschulen müssen sich ihrer eigenen Stärken und Vorteile bewusst werden, um auf dem vielfältigen Markt der Weiterbildungsanbieter erfolgreich agieren zu können. Das bedeutet auch, offensiv auf die Wirtschaft zuzugehen. Vor dem Hintergrund der auch für

die klein- und mittelständischen Unternehmen zunehmenden Kontakte mit ausländischen Partnern sind international ausgerichtete Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung bereits heute immer mehr nachgefragt. Da sich dieser Trend noch weiter verstärken wird, können Hochschulen ihre Kompetenz gerade auf diesem Feld einsetzen, um Unternehmen als Kunden zu gewinnen. Damit tragen die Hochschulen neben der Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen auch zum Ausbau der sozialen Leistungsfähigkeit unserer Gesellschaft bei.

10. Die Hochschulen und die Politik erweitern das Akkreditierungsverfahren von (Bachelor- u. Master-)Studiengängen um den Aspekt der Weiterbildungstauglichkeit.

In den Akkreditierungsverfahren der Master-Studiengänge sollte in nahe liegenden Fällen der Aspekt der zusätzlichen Tauglichkeit als Weiterbildungsangebot berücksichtigt werden. Das betrifft beispielsweise Aspekte des Zeitbudgets oder der Praxisnähe. Damit wird die Aussagefähigkeit der Akkreditierungsergebnisse um einen entscheidenden Faktor ausgeweitet, der insbesondere vor dem Hintergrund des lebensbegleitenden Lernens künftig noch an Bedeutung gewinnen wird.

von HRK, BDA und DIHK veröffentlicht am
23.05.2003

Wissenschaftliche Weiterbildung im Spiegel gesetzlicher Regelungen von Bund und Ländern

GERNOT GRAESSNER

Dieser Beitrag will einen knappen Überblick über relevante rechtliche Regelungen geben, die derzeit die wissenschaftliche Weiterbildung bestimmen soweit sie von Hochschulen oder mit ihnen kooperierenden Einrichtungen angeboten werden¹. Der Beitrag geht zunächst auf Bundes-, dann auf Länderregelungen ein und wirft zum Schluss einen Blick auf Verfahren, die der Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung dienlich sind.

1. Bundesregelungen

Die wissenschaftliche Weiterbildung wird im Bereich des Bundes durch konkurrierende Gesetzgebung wesentlich durch das Hochschulrahmengesetz sowie durch das Dienstrecht und das Nebentätigkeitsrecht bestimmt. Für die Durchführung von Weiterbildungsangeboten kommen darüber hinaus in bestimmten Fällen die Bestimmungen des Sozialgesetzbuches III (früher: Arbeitsförderungsgesetz) im Falle von Maßnahmen in Frage, die durch die Arbeitsverwaltung gefördert werden. Das Fernunterrichtsschutzgesetz ist bei bestimmten Formen von Fernstudienangeboten zu beachten. Dies betrifft vor allem solche Angebote, die nicht klar in den Bereich der Hochschulautonomie fallen, also in privatrechtlicher Variante außerhalb der Hochschule realisiert werden. Soweit wissenschaftliche Weiterbildung privatrechtlich in kooperierenden Einrichtungen nahe der Hochschule angeboten wird, ist die für die jeweilige Rechtsträgerstruktur (Vereinsrecht, GmbH-Recht etc.) allgemein geltende Rechtslage zu beachten. Einer besonderen Beachtung bedürfen dabei evtl. entstehende Rechtsbeziehungen zwischen den Kooperationspartnern z. B. in Fragen des Steuerrechts, des Haushaltsrechts, des Körperschaftsrechts, des Arbeitsrechts oder auch des Haftungsrechts („Durchgriffshaftung“). In diesen Bereichen gibt es durchaus noch erheblichen Klärungsbedarf.

Was unter wissenschaftlicher Weiterbildung zu verstehen ist, findet sich zuletzt in einer den Stand der Diskussion repräsentierenden Definition in den Empfehlungen der KMK vom 21.09.2001: „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“. Wissenschaftliche Weiterbildung steht allerdings auch im Kontext des lebenslangen Lernens. Lebenslanges Lernen, so definiert z. B. die „Expertenkommission Finanzierung“ beim BMB+F, umfasst „die Gesamtheit allen formalen, nicht-formalen und informellen Lernens über den gesamten Lebenszyklus eines Menschen hinweg“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung: Auf dem Wege zur Finanzierung Lebenslanges Lernens. Zwischenbericht der Expertenkommission Lebenslanges Lernen, Bielefeld 2002:29) und verzahnt alle Bildungsbereiche einschließlich der wissenschaftlichen Weiterbildung. In dieses Verständnis hat sich die Weiterbildung an Hochschulen bislang noch nicht in allen Konsequenzen eingeordnet.

Mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1998 kam der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Neubestimmung und wesentliche Aufwertung zu: Sollten die Hochschulen nach § 21 HRG alter Fassung lediglich Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln und anbieten, so wird die wissenschaftliche Weiterbildung nach der Novellierung in §2 HRG(1) als Kernaufgabe der Hochschulen neben Forschung, Lehre und Studium bestimmt: „Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wis-

senschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern“.

Für die Weiterbildung von Hochschulabsolventen relevant ist auch der § 12 des HRG, der Regelungen zum postgradualen Studium vorsieht. Danach können zur Vermittlung weiterer wissenschaftlicher oder beruflicher Qualifikationen oder zur Vertiefung eines Studiums, insbesondere zur Heranbildung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses, Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien (postgraduale Studien) angeboten werden. Hiermit ist zwar einerseits im Sinne des HRK-Verständnisses (postgraduale Studiengänge + Weiterbildende Studiengänge = weiterführende Studien) eine klare Abgrenzung vorgenommen worden, andererseits ist es aber möglich, dass postgraduale Studien in der Form von weiterbildenden Studien(-gängen) angeboten werden. Der Spielraum für eine Überschneidung dieser Bereiche ist gegeben. Vermutlich wird sich dieses insbesondere im Bereich der weiteren Entwicklung von BA- und MA-Abschlüssen auswirken (s.u. NRW). Eine für die wissenschaftliche Weiterbildung relevante Bestimmung findet sich in § 33 (1) des Professorenbesoldungsreformgesetzes, wonach zukünftig besondere Leistungen in der Weiterbildung durch variable Leistungsbezüge honoriert werden. Derzeit ist jedoch noch nicht deutlich, wie diese Bestimmung in Einklang zu dem bestehenden Nebentätigkeitsrecht zu bringen ist.

Das Hochschulrahmengesetz bestimmt in § 43 die dienstlichen Aufgaben der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer. Danach nehmen diese die ihrer Hochschule jeweils obliegenden Aufgaben in Wissenschaft und Kunst, Forschung, Lehre und Weiterbildung in ihren Fächern nach näherer Ausgestaltung ihres Dienstverhältnisses selbstständig wahr.

Diese Bestimmung findet ihren Niederschlag in den Landesgesetzen, wird dort jedoch teilweise modifiziert:

- In Baden-Württemberg (§ 48 Universitätsgesetz) wird z. B. besonders betont, dass Veranstaltungen des Kontaktstudiums auf Grund von Kooperationsvereinbarungen gemeinsam mit anderen Einrichtungen der Weiterbildung auch außerhalb des Hochschulbereichs durchgeführt werden können. Die Durchführung von Lehrveranstaltungen im Rahmen solcher Kooperationsvereinbarungen gehört in der Regel nicht zu den Dienstaufgaben des Lehrpersonals der Universitäten.

- In Bremen (§ 16 Bremisches Hochschulgesetz) zählt es zu den hauptberuflichen Aufgaben von Professoren, sich an der wissenschaftlichen Weiterbildung zu beteiligen.
- Mitgliedern der Hochschule, die zusätzlich zu ihren dienstlichen Verpflichtungen Aufgaben in der Weiterbildung übernehmen, kann dies in Hessen (§ 21 Hessisches Hochschulgesetz) vergütet werden.
- Diese Bestimmung ähnelt dem „niedersächsischen Modell“. Weiterbildung gehört danach zu den Dienstaufgaben (§ 20 Niedersächsisches Hochschulgesetz) der Professorinnen und Professoren, wie auch der Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren (§ 26 Niedersächsisches Hochschulgesetz), wobei Mitglieder der Hochschule mit Ausnahme der wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Lehraufträge an der eigenen Hochschule nur bei Lehrangeboten des Weiterbildungsstudiums erhalten können (§ 30 Lehrbeauftragte). Die Bestimmungen dieses Gesetzes treten in Konkurrenz zum § 50 Bundesbesoldungsgesetz, wonach Leistungen im öffentlichen Dienst, die im Hauptamt zu erbringen sind, nicht zusätzlich vergütet werden dürfen. Das niedersächsische Modell ist aus diesem Grund umstritten (Fangmann, H.: *Der Weiterbildungsauftrag im novellierten Niedersächsischen Hochschulgesetz*. In: AUE-Info-Dienst 1.1994, S. 18-21).
- Rheinland-Pfalz - dort gehört die Weiterbildung ebenfalls zu den Dienstaufgaben der Professoren in der Lehre einschließlich Weiterbildung (§ 45 Universitätsgesetz) - schafft indirekt Raum für die Wahrnehmung von Weiterbildungsaufgaben im Hauptamt in seinen Bestimmungen zum Lehrangebot der Hochschule (§ 20 Universitätsgesetz). Danach überträgt der Fachbereich seinen in der Lehre tätigen Angehörigen im Rahmen der für ihr Dienstverhältnis geltenden Regelungen bestimmte Aufgaben, soweit dies zur Gewährleistung des erforderlichen Lehrangebots notwendig ist.

Diese Beispiele zeigen, dass die Bundesländer die Weiterbildung zwar als Dienstaufgabe der Professoren definieren, in der Praxis die Wahrnehmung von Aufgaben der Weiterbildung im Hauptamt vielfach ausschließen und somit das Engagement der Hochschulangehörigen in den Bereich des Nebentätigkeitsrechts verweisen; andere Bundesländer versuchen die Weiterbildung als

Dienstaufgabe im Hauptamt zu realisieren, stoßen dort aber immer wieder auf die Grenzen des Nebentätigkeitsrechts.

2. Länderregelungen

Die Hochschulgesetze der Bundesländer beziehen sich auf die Bestimmungen des Hochschulrahmengesetzes, füllen dieses jedoch höchst unterschiedlich aus. Die Unterschiede zeigen sich deutliche in der Frage, wie die Formen der Weiterbildung, die Kooperationsformen, der Zugang, der Status der Teilnehmenden, die Gebühren bzw. Entgelte oder die Zertifizierung geregelt sind. In den Gesetzen der Bundesländer kommt nicht nur die Anpassung an das Hochschulrahmengesetz zum Ausdruck, sondern auf mit länderspezifisch deutlichen Schwerpunktsetzungen die Absicht, die Kernaufgabe Weiterbildung neu zu interpretieren und dementsprechend zu regeln.

2.1 Formen der Weiterbildung

Die Angebotsformen dessen, was unter Weiterbildung in den Bundesländern verstanden wird, differieren weit. Selbst die Terminologie ist keinesfalls einheitlich, geschweige denn, was darunter jeweils zu verstehen ist. Im Wesentlichen finden sich folgende Begriffe: Weiterbildendes Studium, weiterbildender Studiengang, Kontaktstudium, Zusatzstudium, Ergänzungsstudium, Aufbaustudium. Da die letzten drei Begriffe im Sinne der HRK als „postgraduale Studien“ zusammenzufassen sind, sind sie, wie gesagt, nicht im strengen Sinne der Weiterbildung zuzuordnen.

2.2 Kooperation

In zahlreichen Gesetzen ist der Gedanke der Kooperation der Hochschulen auf dem Feld der Weiterbildung aufgenommen. In der Tradition der Hochschulen meint dies die Zusammenarbeit mit den Trägern der Erwachsenenbildung, den Unternehmen wie den Gewerkschaften. Insbesondere in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts wurde die Aufforderung zur Kooperation auch so verstanden, dass die Hochschulen Vereinbarungen mit jenen Einrichtungen zu treffen begannen, die hochschulnah oder in ihrem Auftrag Weiterbildung organisierten.

Eine Kooperation bislang singulärer Art besteht seit 1996 durch die Zentralstelle für Fernstudien durch den Staatsvertrag der drei Länder Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland, der eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung des Landes Rheinland-Pfalz mit Sitz in Koblenz ermöglichte. Besondere Kooperationsformen werden auch in Baden-Württemberg (§ 48 UG) angesprochen, wodurch Universitäten Veranstaltungen des Kontaktstudiums auf Grund von Kooperationsvereinbarungen gemeinsam mit anderen Einrichtungen der Weiterbildung auch außerhalb des Hochschulbereichs durchführen können. Neue Kooperationsformen werden sich voraussichtlich in den nächsten Jahren im Zusammenhang mit der Nutzung der neuen, elektronischen Medien, aber auch im Rahmen regionaler Vernetzungen („Lernende Regionen“) ergeben.

2.3 Zugang zur WWB

Die Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung sind im Spiegel der Länderregelungen breit gefasst. Bürger der jeweiligen Hochschulregion, die sich für Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung interessieren, zählen ebenso als Zielgruppe wie eng beschreibbare Teilnehmerkreise, die sich durch spezifische Eingangsvoraussetzungen auszeichnen. Zielgruppen der Hochschulen reichen also unspezifisch von „allen Interessierten“ über sozial definierte Zielgruppen (Frauen, Senioren, so genannte Studien-Abrecher etc.) und über berufs- und tätigkeitsbezogene Zielgruppen (in Unternehmen, Verbänden, öffentlichem Dienst) bis hin zu einem engeren Kreis der Absolventen der jeweiligen Hochschule. Nachdem es die technischen Voraussetzungen möglich machen, geraten auch immer mehr international definierte Adressaten in den Blickwinkel der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Der Zugang in den Hochschulgesetzen steht zumeist Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Bewerbern offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben.

2.4 Status von Teilnehmenden

In der Regel werden Teilnehmende an Programmen wissenschaftlicher Weiterbildung als Gasthörer definiert. Damit entfallen in den meisten Bundesländern vor allem die ordentlich eingeschriebenen Studierenden zukommenden Sozialvergünstigungen. Andererseits

stehen Gasthörern in aller Regel Möglichkeiten offen, die üblichen Einrichtungen (Bibliothek, Mensa etc.) zu nutzen. Auch sind Haftungsfragen geregelt, jedenfalls dann, wenn die Hochschule Träger des Weiterbildungsangebotes ist. Sofern privatrechtliche Teilnahmeverträge mit Weiterbildungsvereinen oder anderen Trägern bestehen, die in der Regel die Räumlichkeiten der Hochschule nutzen, gelten weitgehend die für diese Rechtsformen gültigen Regularien. Diese kommen z. T. in den Teilnahmeverträgen oder auch den Kooperationsverträgen (siehe unten) zum Ausdruck.

2.5 Gebühren, Entgelte

Bis auf wenige Ausnahmen werden heute Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung gegen Gebühren oder Entgelte angeboten. Die Finanzierung erfolgt darüber hinaus auch durch öffentliche Förderung z. B. im Falle von Modellversuchen oder durch besondere Verträge mit Firmen, die die Kosten für einzelne Teilnehmer oder ganze Programme übernehmen. Ein Teil der Finanzierung erfolgt auch durch Haushaltsmittel der Hochschulen, die mehr oder weniger in die Gebühren/Entgelte eingerechnet werden. Kennzeichnend ist in nahezu jedem Fall eine Mischfinanzierung aus unterschiedlichen Quellen. Für die Finanzierung ist u. a. auch zu beachten, dass die wissenschaftliche Weiterbildung dort, wo es dem Markt entspricht, entsprechende Finanzierungsmodelle anwendet. Allerdings ist es auch die Aufgabe wissenschaftlicher Weiterbildung, solche Angebote zu machen, die (noch) nicht marktgängig sind, sei es, weil der Forschungs- und Entwicklungsbezug dies nicht erlauben, sei es, weil bildungspolitische Gründe dafür maßgebend sind.

Die meisten Landesgesetze sprechen Regelungen über Gebühren und Entgelte an. Zur begrifflichen Klärung: Mit Gebühren sind Teilnehmerbeiträge gemeint, die im Zusammenhang mit öffentlich-rechtlichen Angebotsformen, mit Entgelten sind zumeist Teilnehmerbeiträge gemeint, die im Zusammenhang mit privat-rechtlichen Angebotsformen (Vereinen, GmbHs etc) entstehen (anders z. B. in Bremen). Die Regelungen in den Landeshochschulgesetzen werden jedoch vielfach durch andere einschlägige Gesetze oder Verordnungen ergänzt. Gebühren- und Entgeltordnungen haben einerseits orientierenden Charakter, können aber durchaus in Widerspruch zum Mestmäcker/Veelken-Gutachten (Mestmäcker, E. J./Veelken, W.: *Wettbewerb in der Weiterbildung an Hochschulen*. Bonn 1990) stehen, da sie regulierend in das auf Wettbewerb ausgerichtete Marktge-

schehen eingreifen. Gebühren- und Entgeltordnungen können nämlich dazu führen, dass Hochschulen Angebote „unter Marktwert“ zu präsentieren haben, in anderen Fällen jedoch infolge zu hoher Festsetzungen keine Nachfrage mehr finden können, obwohl ein betriebswirtschaftliches Verhalten dies erlauben würde. Grundsätzlicher Art ist auch die Frage, inwieweit Gebühren- und Entgeltordnungen die Autonomie der Hochschule betreffen. Das gilt besonders dann, wenn Landesregelungen eine Rückführung der eingeworbenen Mittel aus Weiterbildung an die Hochschule (und dort: an die Weiterbildungsakteure) nur teilweise erlauben oder gar ausschließen.

Mit der Einführung des Studienkontengesetzes in NRW ergeben sich z. B. Folgen für das Angebot von Weiterbildungsstudiengängen. Diese können seit Februar 2003 nicht mehr von den Hochschulen selbst angeboten werden (die entsprechende Regelung im § 90 Hochschulgesetz wurde aufgehoben), da dies verfassungsrechtlich mit den neuen Bestimmungen zum grundständigen Studium kollidiert. Dies beruht auf der Auffassung, dass mit der Einführung des BA und des MA kein „materieller“ Begriff eines Weiterbildungsstudiengangs zu finden ist. Will man dennoch akademische Abschlüsse auch per Weiterbildung ermöglichen, ergeben sich zwei Auswege:

- a) In einem „Franchising“-Modell bietet ein privater Träger zur Vorbereitung auf eine Hochschulprüfung Kurse an, deren „Dignität“ die Hochschule attestiert. Die zum Abschluss führende Prüfung nimmt dann die Hochschule ab („TÜV“-Modell).
- b) Die Hochschule bietet Module an, die sowohl privatrechtlich als auch öffentlich-rechtlich organisiert sein können und im Rahmen des Studienkonten- und Finanzierungsgesetzes abgerechnet werden. Die Ansammlung von Studienleistungen führt dann zu einem Hochschulgrad. Ob diese NRW-Variante modellbildend auch für andere Länder im Zusammenhang mit der Einführung von Studiengebühren wird oder ob NRW diese doch recht umständlich Prozedur modifizieren wird, bleibt abzuwarten.

2.6 Zertifizierung

Im Vergleich zur grundständigen akademischen Lehre, die weitgehend durch ministerielle und rechtliche Vorgaben bestimmt ist, findet sich in der Weiterbildung ein hohes Maß an Uneinheitlichkeit der Zertifizierung. Die

Vergabe von akademischen Graden ist zwar selten, aber möglich. Titel sind ebenfalls eher die Ausnahme. Allerdings hat sich in den letzten Jahren, u. a. auch im Zusammenhang mit der Europäisierung und der internationalen Qualitätsdiskussion eine Tendenz zur Formalisierung von Zertifikaten ergeben. Eine Vereinheitlichung ist dabei gegenwärtig nicht in Sicht, so dass für ähnliche Angebote und Leistungen verschiedenste Zertifizierungen möglich sind. Über einfache Teilnahme-Bescheinigungen und Zeugnisse bis hin zu förmlichen Abschlüssen und Titeln finden sich zahlreiche Varianten von Zertifikaten.

In diesem Zusammenhang sind die Verfahren des Akkreditierungsrates von Bedeutung, der durch Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 3. Dezember 1998 geschaffen wurde. Dabei geht es insbesondere unter dem Gesichtspunkt internationaler Vergleichbarkeit um die Akkreditierung von BA- und MA-Studiengängen (Akkreditierungsrat: *Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakka-laureus und Master/Magister. Mindeststandards und Kriterien*. Bonn 2000).

3. Prototyp Rheinland-Pfalz

An dieser Stelle ist nicht der Platz einer differenzierten und bewertenden Analyse der Länderregelungen. Dennoch soll darauf hingewiesen werden, dass nach Wahrnehmung des Verfassers derzeit die Gesetzessituation in Rheinland-Pfalz als „*Prototyp des derzeit Machbaren*“ dargestellt werden kann. Dieses Bundesland steuert den Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung so, dass einerseits deutlich wird, dass es sich um eine öffentlich zu verantwortenden „Kernaufgabe“ der Hochschulen handelt; andererseits ist die notwendige Flexibilität gewährleistet, so dass wissenschaftliche Weiterbildung im Rahmen des jeweiligen Hochschulprofils auf dem Markt der Weiterbildung angemessen agieren kann. Rheinland-Pfalz z. B.

- inkludiert die Weiterbildung gleichrangig in die Aufgaben einer Hochschule und auch ausdrücklich gleichrangig in die dienstlichen Aufgaben der Professoren mit entsprechenden Konsequenzen im Nebentätigkeitsrecht,
- berücksichtigt das Weiterbildungsengagement in der Struktur der Lehre an Fachbereichen,
- macht klare Vorgaben hinsichtlich eines möglichst offenen Zugangs zur Weiterbildung unter

Einschluss von im Beruf oder auf andere Weise erworbener Qualifikationen,

- ermöglicht in variabler Weise Zertifizierungen und Abschlüsse,
- eröffnet Optionen hinsichtlich der Vereinnahmungen von öffentlich-rechtlichen Gebühren oder privatrechtlichen Entgelten,
- verschafft der Weiterbildung die erforderliche institutionelle Sicherheit durch die Ermöglichung von wissenschaftlichen Einrichtungen oder von Betriebseinheiten innerhalb einer Hochschule, außerhalb der Hochschule und kooperativ über mehrere Hochschulen hinweg und
- fordert – nicht zuletzt – zu direkten Kooperationen mit anderen Akteuren der Weiterbildung auf.

4. Vereinbarungen, Verfahren

Teils in Ausführung und Spezifizierung gesetzlicher Vorgaben, teils aus den Notwendigkeiten eigenen Handelns finden sich innerhalb der Hochschulen zahlreiche Vereinbarungen und Verfahren, die die wissenschaftliche Weiterbildung betreffen. Diese Verfahren und Regelungen dienen mehreren Zwecken. U. a. soll damit Sicherheit im Handeln der Akteure geschaffen werden, zum anderen dienen diese Regelungen dazu, das Verhältnis der Hochschule zu Vereinen, GmbH's oder anderen Rechtsträgern „nahe“ der Hochschule zu regeln. Schließlich begründen diese Regelungen auch das jeweilige Verhältnis zu Dozenten und Teilnehmern. Dies sind vor allem Kooperationsvereinbarungen mit einem Bildungsträger (z. B. Verein), Kriterien bei der Einführung von Programmen, Nebentätigkeitsregelungen, Verträge mit Dozenten und die Verträge mit Teilnehmenden.

Darüber hinaus finden sich Verfahren, die Wissenschaftlichkeit der angebotenen Programme verfahrensmäßig zu definieren. Dies hat nicht nur den Grund, Transparenz in Bezug auf das Wettbewerbsrecht herzustellen, sondern auch die „Dignität“ von Programmen wissenschaftlicher Weiterbildung nach innen und außen legitimierend darzulegen und so den Erwartungen der Adressaten entgegenzukommen. In diesem Zusammenhang gehen Hochschulen seit einigen Jahren dazu über, bei der Einführung neuer Programme entsprechende Verfahren zu etablieren, die über die genannten Aspekte hinaus auch in organisatorischer Hinsicht zugleich als

Prüfkriterien eines internen Qualitätsmanagements dienen können.

Verfasser:

Gernot Graeßner

Fakultät für Pädagogik

Universität Bielefeld

gernot.graessner@t-online.de

¹ Eine umfassende Darlegung der rechtlichen Situation wissenschaftlicher Weiterbildung in Bund und Ländern, ergänzt durch einen ausführlichen Teil zu Verfahren der Umsetzung erscheint zum Thema „Wissenschaftliche Weiterbildung“ im neuen „Rechtshandbuch Weiterbildung“, herausgegeben vom Luchterhand-Verlag. Die Veröffentlichung ist für 2003 vorgesehen. Bei der Zusammenstellung der Unterlagen hat mir Rolf Gerhard, Hannover, geholfen, der zahlreiches Material zusammenstellte, welches Kolleginnen und Kollegen aus Einrichtungen der WWB freundlicherweise zur Verfügung stellten. Ihnen sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

Das Studienkonten-Modell: ein Beitrag zur Steuerung wissenschaftlicher Weiter- bildung

JOSEF MENTGES

In Rheinland-Pfalz wird das Studienkonten-Modell zum Wintersemester 2004/2005 eingeführt. Das Prinzip des Studienkonten-Modells kann wie folgt einfach erläutert werden: Jeder Studierende im Geltungsbereich des Studienkonten-Modells erhält ein Studienkonto, das mit einer bestimmten Anzahl von Semesterwochenstunden (SWS) ausgestattet ist. Das Studienkonto kann sowohl für ein Erststudium als auch für anschließende Weiterbildungsmaßnahmen und postgraduale Studien genutzt werden. Dies gilt auch für ausländische Studierende. Das Studienkonto steht bis zum 50. Lebensjahr zur Verfügung. Nach Verbrauch des Studienkontos erheben die Hochschulen für ihre Leistungen Gebühren. Alle reden davon, dass Studierwillige nicht vom Studium abgeschreckt werden dürfen. Dies wird besonders mit Nachdruck propagiert, wenn wieder einmal ein Wirtschaftszweig händeringend auf der Suche nach hochqualifizierten jungen Menschen ist. Zugleich hat die Gesellschaft ein berechtigtes Interesse sogenannte „ewige“ Studierende als auch „Scheinstudierende“, die nur zwecks Inanspruchnahme vergünstigter Sozialleistungen an den Hochschulen eingeschrieben sind, zu verhindern. Beide Ziele müssen intelligent miteinander verknüpft werden. Das Studienkonten-Modell schafft Anreize für die Studierenden ihr Studium zügig zu beenden, jedoch ohne sie mit einer horrenden Studiengebühr pro Semester zu bedrohen. Vielmehr steht ihnen ein Studienkonto ausgestattet mit 200 Semesterwochenstunden zur Verfügung.

Dieses sogenannte Generalkonto ist großzügig bemessen, um den Anforderungen der verschiedenen Studiengänge Rechnung zu tragen. Zugleich schafft die einheitliche Ausstattung des Generalkontos einen Anreiz für die Studierenden, bei der Studienwahl ihr Augenmerk auch auf den Umfang des Lehrangebotes zu richten, der im Studium zu absolvieren ist. In der hochschulpolitischen Diskussion ist die hohe Stundenbelastung einzelner Studiengänge ein immer wiederkehrendes Ge-

sprächsthema. Mit dem Generalkonto wird dieser Fragestellung ein neuer Stellenwert eingeräumt. Durch die Wahl eines kürzeren Studiengangs steht den Studierenden ein größeres Restguthaben am Ende ihres Erststudiums zur Verfügung.

Das Studienkonto wird von der jeweiligen Hochschule geführt, an der die Studierenden eingeschrieben sind. Für jedes Semester erfolgt eine so genannte Regelabbuchung. Die Regelabbuchung ist so festgelegt, dass jedem Studierenden ein gebührenfreies Erststudium bis zur doppelten Regelstudienzeit ermöglicht wird. Die Regelstudienzeit kann je nach Studiengang acht, neun oder auch zehn Semester betragen. Die Höhe der Regelabbuchung ergibt sich aus der Division der SWS des Studienkontos durch die doppelte Regelstudienzeit. Bei einem Generalkonto von 200 SWS beträgt die Regelabbuchung 12,5 SWS bei einer Regelstudienzeit von acht Semestern, 11,1 SWS bei einer Regelstudienzeit von neun Semestern und 10 SWS bei einer Regelstudienzeit von zehn Semestern.

Die Einführung des Studienkonten-Modells auf der Basis des Generalkontos und der Regelabbuchung ermöglicht einen einfachen und mit niedrigem Verwaltungsaufwand verbundenen Einstieg. Im Sinne der europäischen hochschulpolitischen Entwicklung soll das Studienkonten-Modell aber fortgeschrieben werden. Im Rahmen des Bologna-Prozesses wird zur Zeit an den Hochschulen die Modularisierung der Studiengänge und die Einführung von Leistungspunktesystemen mit Nachdruck verfolgt. Die Strukturierung der Studiengänge in Module und die flächendeckende Einführung des Europäischen Systems zur Anrechnung von Studienleistungen ECTS (European Credit Transfer Systems) wird auch für das Studienkonten-Modell neue Wege eröffnen. Es wird angestrebt, dass dieser Prozess in Rheinland-Pfalz innerhalb von drei Jahren nach Einführung des Studienkonten-Modells weitgehend abge-

geschlossen ist. Im Anschluss soll demnach auch das Studienkonten-Modell auf der Berechnungsgrundlage ECTS fortgeführt werden. Darüber hinaus wird die Regelabbuchung durch eine leistungsbezogene Abbuchung ersetzt werden. Diese Abbuchungsart wird sich an den Leistungen orientieren, die der Studierende von der Hochschule in Anspruch nimmt. Eine modulare Studienstruktur in Kombination mit ECTS-Punkten ermöglicht eine individuelle Abbuchung vom Studienkonto auf transparente und unbürokratische Art. Das Studienkonten-Modell zeichnet sich somit insbesondere durch seine Offenheit für zukünftige Entwicklungen aus.

Mit einem gebührenfreien Erststudium im Rahmen der doppelten Regelstudienzeit soll auf der einen Seite garantiert werden, dass gesellschaftlich gewünschte oder individuell notwendige Lebensentwürfe junger Menschen wie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf oder Kombination von Studium und Beruf nicht eingeschränkt werden. Auf der anderen Seite zahlt sich die relativ geringe Regelabbuchung auch für Studierende aus, die zügig ihr Studium beenden. Zum Abschluss des Erststudiums verbleibt ihnen ein Rest von SWS auf dem Studienkonto. Dieser kann für Weiterbildungsangebote und postgraduale Studien der Hochschulen genutzt werden. Gebührenpflichtige Weiterbildung ist damit in Höhe des Restguthabens ohne Eigenmittel finanzierbar. Dieser besondere Bonus steht nach Abschluss eines Fachhochschulstudiengangs und eines Bachelor- und Masterstudiengangs generell zur Verfügung. Für andere Universitätsstudiengänge gilt die Einschränkung, dass das Erststudium in der Regelstudienzeit zuzüglich eines Semesters absolviert wurde. Damit stellt das Studienkonten-Modell ein Instrument zur Steuerung der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Verfügung. Es setzt gezielt Anreize, die sich sowohl an die Studierenden als auch an die Hochschulen richten.

Für die Studierenden stellt das Studienkonto quasi „Freikarten“ für weiterbildende Studien bereit und will die Studierenden nach einer Phase der Berufstätigkeit zur Rückkehr an die Hochschule bewegen. Denn wer lässt schon gerne „Freikarten“ verfallen. Und dabei entwickelt der Studierende auch ein Kostenbewusstsein. Ein langes Studium verspielt die Chance auf eine zukünftige kostenfreie Weiterbildung. In Anbetracht der heutigen raschen technologischen und wirtschaftlichen Veränderungen kann die Erstausbildung nur noch begrenzt Kenntnisse für ein ganzes Arbeitsleben vermitteln. Flexibilität und die Bereitschaft zur Aktualisierung einmal erworbenen Wissens sind we-

sentliche Faktoren, die den beruflichen Erfolg des Einzelnen bedingen. Wenn Hochschulabsolventen Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung verstärkt wahrnehmen, liegt darin aber nicht nur ein individueller Nutzen. Es geht hier auch um den volkswirtschaftlichen Gewinn, der durch lebensbegleitendes Lernen erzielt werden kann.

Einen Gewinn sollen auch die Hochschulen erzielen, indem sie ihre Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung gezielt auszubauen. Festgehalten werden kann, dass in Rheinland-Pfalz dazu bereits zahlreiche Maßnahmen umgesetzt wurden. Als Zielsetzungen für die wissenschaftliche Weiterbildung gilt in Rheinland-Pfalz, die Verantwortung der Hochschulen für die Weiterbildung zu stärken, die Angebotsstruktur systematisch auszubauen und durch geeignete Anreize für die Hochschulen und die Hochschullehrer/-lehrerinnen zu unterstützen. Das Studienkonten-Modell fordert die Hochschulen erneut auf, sich den Weiterbildungsmarkt verstärkt zu erschließen. Sie sollten zukünftig auch diejenigen sein, die nachfragekräftige Unternehmen bedienen. Ohne Zweifel verfügen sie über das Know-how für qualitativ hochwertige Angebote. Wenn Firmen ihre Mitarbeiter zur Weiterbildung außer Haus schicken, dann wählen sie selten Hochschulen. Die Hochschulen haben lediglich einen Anteil von 4,5 Prozent am externen Weiterbildungsmarkt. Auch hier wird das Studienkonten-Modell positive Impulse setzen. Das Studienkonten-Modell wird die Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten erhöhen, durch die Studierenden, die ihre „Freikarten“ einlösen und diese kostenfreien Angebote nutzen. Die Hochschulen müssen dadurch aber nicht auf ihre Weiterbildungseinnahmen verzichten, sondern sie erhalten dafür eine staatliche Mittelzuweisung.

Lebensbegleitendes Lernen ist das übergreifende Bildungskonzept der Zukunft. Wissen bezieht sich nicht mehr nur auf das einmal Gelernte, sondern vielmehr auf die Fähigkeit, das eigene Wissen zu aktualisieren und die dafür notwendigen Informationsquellen und Angebote zu erschließen. Zur Förderung dieses Grundsatzes ist der Staat gefordert, die Eigeninitiative des Einzelnen und der Hochschulen zu fördern und zu unterstützen. Das Studienkonten-Modell ist hierzu ein wichtiges Steuerungsinstrument.

MinDir Josef Mentges, Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur
Mittlere Bleiche 61, 55116 Mainz,
mentges@mwwfk.rlp.de

Wissenschaftliche Weiterbildung in Mecklenburg-Vorpommern

WOLDEMAR VENOHR

1. Rechtliche Rahmenbedingungen

Das Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (LHG MV) vom 9. Februar 1994 erwähnte in Anlehnung an das Rahmenrecht neben Forschung und Lehre auch die Weiterbildung unter den Aufgaben der Hochschulen (§ 3 Abs. 1). Aus der gesonderten Nennung der Weiterbildung, die systematisch betrachtet eine spezielle Form der Lehre ist, darf jedoch nicht auf die Gleichstellung der Weiterbildung mit der grundständigen Lehre geschlossen werden. In § 47 Abs. 1 hieß es ausdrücklich, durch die Erfüllung der Regellehrverpflichtung würde die Pflicht zur Abhaltung von Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht berührt. Weiterbildung wurde dem Hochschulpersonal nicht nur nicht auf das Deputat angerechnet, sondern das Deputat wurde solchermaßen noch erhöht. Der Anreiz, sich als Wissenschaftler der Weiterbildung zu widmen, war also denkbar gering, und die gesetzliche Verpflichtung griff nur sehr unvollkommen.

Anders als für das wissenschaftliche Personal bestand für die Hochschulen ein materieller Anreiz, sich in der Weiterbildung zu engagieren. Das Gesetz gestattete den Hochschulen, kostendeckende Teilnehmergebühren zu erheben. Vom Gesamtdeckungsprinzip ausgenommen standen diese Einnahmen der jeweiligen Hochschule zu (§ 19 Abs. 3). Allerdings gab es bei der Verwendung dieser Mittel Einschränkungen: Es ist erst seit kurzem möglich, aus diesen Einnahmen Beschäftigungspositionen (keine Planstellen) zu finanzieren. Zweifellos ein Fortschritt, aber der ständige ‚Know How‘-Verlust durch die befristeten Arbeitsverhältnisse geht bei einigen Projekten an die Substanz.

In der Novelle des LHG MV vom 5. Juli 2002 wurde das Anrechnungsverbot von Weiterbildungslehre auf die Regellehrverpflichtung gestrichen. Um jedoch zu einer nennenswerten Verbesserung auch der Praxis an den Hochschulen zu kommen und der Weiterbildung in der Hochschulpraxis eine Chance zu geben, bedurfte es

der Änderung einer weiteren Vorschrift: Mit der Richtlinie über die Vergabe von Lehraufträgen in der Fassung vom 9. Januar 2003 ist den Hochschulen nunmehr gestattet, vergütete Nebentätigkeit ihres Personals an der eigenen Dienststelle dann zu genehmigen, wenn die betreffende Lehrperson ihre Regellehrverpflichtung bereits erfüllt hat. Dadurch ist es gerade in den Fächern mit hoher grundständiger Auslastung immerhin möglich, den (mittlerweile angehobenen und flexibilisierten) Honorarsatz zu zahlen.

In Mecklenburg-Vorpommern sind mithin einige zentrale Forderungen des KMK-Berichtes zur wissenschaftlichen Weiterbildung vom Oktober 2001 umgesetzt. Was letztlich fehlt, um die wissenschaftliche Weiterbildung dauerhaft in den Hochschulen zu verankern, ist die Berücksichtigung bei der Bemessung der Kapazität. Aber selbst mit Blick auf die demographische Entwicklung (der Geburtenrückgang der 1990er Jahre hat in Mecklenburg-Vorpommern am ausgeprägtesten stattgefunden) sollte man in diesem Punkte nicht zu optimistisch sein.

2. Entwicklung des weiterbildenden Studienangebotes

Mehr als in anderen (Bundes-)Ländern hat das langjährige Fehlen eines wirksamen Anreizsystems für Hochschule und Hochschullehrer in Mecklenburg-Vorpommern zu einer unterentwickelten Weiterbildungslandschaft an den Hochschulen geführt. Das fällt auch deswegen ins Auge, da aus den Tagen vor 1990 noch ein relativ umfangreiches Engagement der Hochschulen im Fernstudium bestand. So ist es bislang im Wesentlichen dem persönlichen Einsatz Einzelner zu danken, dass an einigen Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern systematisch weiterbildende Studiengänge entwickelt und angeboten werden.

An der **Universität Rostock** wurde seit 1991 ein Studienzentrum der Fernuniversität Hagen aufgebaut. Neben der Betreuung des Hagener Angebots hat Rostock jedoch eigene Studienangebote entwickelt, die über die BLK gefördert wurden und werden. Darunter sind Studienangebote, die mit Grad (Diplom, Master) oder Zertifikat abschließen. Da konsequent auf die modulare Struktur der Neuentwicklungen geachtet wurde, werden auch ausgewählte Module einzeln angeboten.

Ein Fernstudienzentrum hat auch die **Hochschule Wismar** eingerichtet. Im Anschluss an die Fernstudienbrückenkurse in der ersten Hälfte der 1990er Jahre werden hier aktiv weiterbildende Studiengänge in Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftsinformatik angeboten, die aus einer Kooperation im Fernstudienverbund der Fachhochschulen der neuen Länder (FVL) hervorgehen.

Während sich die **Fachhochschule Stralsund** an der Entwicklung von Modulen im Rahmen der Virtuellen Fachhochschule (BMBF-Leitprojekt) beteiligt hat, hat die **Fachhochschule Neubrandenburg** erst kürzlich die Weiterbildung in ihre Planungen als profilbildenden Schwerpunkt aufgenommen. Natürlich werden auch an der **Universität Greifswald** weiterbildende Studien angeboten, z. B. die Weiterbildung in Acsthetic Laser Medicine.

In den letzten Jahren ist ein Verschmelzen der wissenschaftlichen Weiterbildung mit der Studienform eines Fernstudiums zu beobachten, das sich zunehmend auf den Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechniken stützt. Dem entsprach nach Einschätzung des Verfassers auch die Förderrealität zahlreicher Projekte im Hochschulsonderprogramm III. Die Zusammenlegung der zwei BLK-Arbeitsgruppen „Multimedia“ und „Fernstudium“ weist ebenfalls daraufhin. Im Förderschwerpunkt „Fernstudium“, den die BLK soeben erst verlängert hat, ist ein hoher (aber nicht überwiegender) Multimediaanteil in den Projekten zwingend vorgeschrieben. Es bleibt zu hoffen, dass dieser wie eine Reihe anderer sinnvoller Innovationsförderungsinstrumente, die Bund und Länder im Rahmen der BLK entwickelt haben, keinen dauerhaften Schaden nehmen.

3. Kooperation Hochschule-Wirtschaft

Ende der 1990er Jahre erhielt die wissenschaftliche Weiterbildung zunehmend Impulse aus der schwierigen Personallage bestimmter Branchen, insbesondere der Telekommunikationswirtschaft. Diese suchten kurzfristig qualifiziertes Personal in einem Umfang, der durch die Absolventenzahlen in den einschlägigen Fächern bei weitem nicht erreicht wurde. Um der verbreiteten (und oft substanzlosen) Kritik der Unternehmen am „Absolventen-Output“ der Hochschulen zu entsprechen, wurde bundesweit und so auch in Mecklenburg-Vorpommern der Versuch unternommen, speziell auf die Bedarfe dieser Branche abgestimmte Weiterbildungsangebote aufzulegen. Die Unfähigkeit zahlreicher auch großer Unternehmen der Branche, ihren Personalbedarf zu spezifizieren, ging mit ihrer Zurückhaltung einher, für Weiterbildung auch entsprechende Mittel einzusetzen. Das ändert nichts an der generellen Zielsetzung in Mecklenburg-Vorpommern, so genannte strategische Partnerschaften zwischen Wissenschaft und Wirtschaft im Bereich des lebenslangen Lernens weiter zu verfolgen.

Wie das aktuelle Beispiel der Biotechnologie-Branche zeigt, werden solche Phänomene angesichts der Dynamik, die die Entwicklung in bestimmten Wissensgebieten kennzeichnet, immer wieder zu beobachten sein. Der Rahmen des Hochschulrechts und die Erfordernisse an eine fachlich breite und solide Ausbildung erleichtern es nicht, den spezifischen Bedürfnissen einer Branche oder gar eines Unternehmens zu entsprechen. Dies sollte auch im Interesse der Absolventen gar nicht angestrebt werden. Wenn es andererseits immer wieder Bekundungen von den Interessenverbänden der Wirtschaft (zuletzt in Gestalt eines Forderungskatalogs von BDA und DIHK gemeinsam mit der HRK im Mai 2003) gibt, so liegt auf der Hand, dass die Hochschulen hier reagieren müssen.

In Mecklenburg-Vorpommern eröffnet das novellierte LHG in § 3 Abs. 8 den Hochschulen die Möglichkeit, im Rahmen ihrer Aufgaben Unternehmen zu gründen oder sich daran zu beteiligen, wenn sich der angestrebte Zweck nicht besser und wirtschaftlicher auf andere Weise erreichen lässt. Die berufsbezogene, praxisgerechte Weiterbildung auf wissenschaftlicher Grundlage ist so ein Zweck. Das Interessendreieck Hochschule, Hochschullehrer und Nachfrager lässt sich im Rahmen eines privatrechtlich organisierten Unternehmens besser ausbalancieren. Bleibt nur zu hoffen, dass BDA und DIHK sowie ihren Mitgliedern klar ist, dass sie für gute

Ware auch gutes Geld geben müssen. An dieser Einsicht fehlt es noch allzu oft.

4. Résumé

Der Stand der wissenschaftlichen Weiterbildung in Mecklenburg-Vorpommern ist seinen bisherigen Rahmenbedingungen entsprechend entwickelt. Die grundsätzliche Auslastung, das bislang mangelhaft ausgebildete Anreizsystem und die sinkenden Haushalte für Studium und Lehre ließen nichts anderes zu. Es konnte aber gerade in den letzten zwei Jahren Einiges an Verbesserungen bei den Rahmenbedingungen bewirkt werden, so dass sich die Perspektive für die wissenschaftliche Weiterbildung im Rahmen der Hochschule aufklart.

Mit Blick sowohl auf den aufkeimenden Bildungsmarkt als auch auf die Unterfinanzierung der deutschen Hochschulen sollte darüber hinaus über Unternehmensgründungen nachgedacht werden, die die Zusammenarbeit mit der privaten Wirtschaft erleichtern können. Insofern bietet sich den Hochschulen eine Chance, ihre Ressourcenbasis (moderat) zu verbessern, aber es ist auch ein unternehmerisches Risiko zu tragen. Erfahrungen dazu liegen in Mecklenburg-Vorpommern erst im Ansatz vor. Wenn aber Planungssicherheit zunehmend nur bis zur nächsten Steuerschätzung reicht, wird vielleicht auch die Risikobereitschaft der Hochschulen steigen.

Nicht thematisiert wurde die Sorge um die Qualität der wissenschaftlichen Weiterbildung, wenn sie den Rahmen der Hochschule verlässt. In von Hochschulen beherrschten Unternehmen wird diese Sorge aber stets Berücksichtigung finden. Gradverleihungen werden immer durch eine Hochschule vorzunehmen sein, und diese muss für die Qualität geradestehen.

Ebenfalls ausgespart wurde der Problemkomplex, der sich aus den Verhandlungen im Rahmen des GATS herleitet. Das wäre jedoch ein ganz neues und in seinen Dimensionen noch schwer abschätzbares Thema.

Woldemar Venohr

Referatsleiter im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern,
19048 Schwerin, w.venohr@kultus-mv.de

Der Beitrag gibt seine persönlichen Auffassungen wieder.

Evaluation, Qualitätssicherung und Akkreditierung als Regulationsstrategie

PETER FAULSTICH
ANKE GROTLÜSCHEN

Es scheint sich ein Wechsel des Regulationsmodus im Verhältnis von Gesellschaft und Hochschule anzubahnen: An die Stelle steuernder staatlicher Vorgaben treten zunehmend marktregulierende Standards und Gütesiegel. Nach dem Versuch, die Hochschullandschaft flächendeckend mit einheitlichen Rahmenprüfungsordnungen zu überziehen, wird Qualitätssicherung zum Modell, Transparenz auf einem – als Markt gedachten – Lehrangebotsspektrum im Hochschulsektor herzustellen. Ursprünglich nur etabliert, um einen Referenzrahmen für die in der Neufassung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998 in § 19 zur Erprobung eingerichteten Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Studiengänge wird der Akkreditierungsrat (Arbeitsbericht: Akkreditierungsrat 2002) dauerhaft zu einer zentralen hochschulpolitischen Instanz. Im Rahmen des „Bologna-Prozesses“ und der Umsetzung in Deutschland wird die Hochschullehre wohl insgesamt dem Dreischritt von Evaluation und Akkreditierung zur Qualitätssicherung unterworfen werden. Dies betrifft ausdrücklich auch die wissenschaftliche Weiterbildung (Akkreditierungsrat 2001), welche in der nächsten Arbeitsperiode zu einem Schwerpunktthema des Akkreditierungsrates werden soll.

Die Qualitätsdiskussion hat gegenwärtig allseits Konjunktur, und angestoßen durch die Empfehlungen des Forums Bildung (2001) und ebenso durch die Diskussion um PISA hat die Debatte eine neue Hochwelle erreicht, welche sich über alle Bildungsbereiche ausbreitet. Die Qualitätsdiskussion hat aber auch schon längere Tradition. Mindestens angefangen seit dem Abschlussbericht der „Sachverständigen Kommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ 1974, als es darum ging, Qualität zu finanzieren, den Standards für die Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit nach dem Arbeitsförderungsgesetz 1977 und Ansätzen betrieblichen Bildungscontrollings (Landsberg/Weiß 1992) wird die Qualitätsfrage immer mit Finanzfragen verbunden, d. h. nach Qualität wird gefragt, wenn das Geld knapp

wird. Dies trifft ebenso zu für den Hochschulbereich. Es ist auffällig, dass auch hier die Qualitätsdiskussion in Gang kam, als es um Kürzungen in den staatlichen Haushalten ging. Insofern gibt es für die Frage der Qualität in Hochschulen mittlerweile schon seit mehr als zehn Jahre eine ausführliche Debatte.

Wenn man unter der Frage „Was ist gute Lehre?“ (vgl. die Anregung bei Webler 2000) die ausufernde Qualitätsliteratur sichtet, um entsprechende Erträge für die Hochschulentwicklung fruchtbar zu machen, stützt das Ergebnis eine eher skeptische Haltung: Die Erträge der Qualitätsdiskussion sind begrenzt, obwohl gleichzeitig die Evaluationsdebatte expandiert und Akkreditierungsstrategien greifen. Die kaum noch zu überblickenden Materialien erzeugen trotz ihrer Vielfalt immer wieder neu einen Eindruck von Selbstgestricktheit, und es entsteht eine Unzufriedenheit aufgrund der hohen Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Es könnte sein, dass eine vorschnelle, durch Machbarkeitsillusionen erzeugte Reduktion auf instrumentelle Ansätze weiterführende Strategien, die Qualitätsdiskussion für eine Reform der Hochschulen nutzbar zu machen, eher einschränkt; eine verkürzte Umsetzung lediglich auf Marktgängigkeit zielt und Ansätze zur Verbesserung von Lehre verschenkt.

1. Konjunktur der Qualitätsdiskussion

Es ist zunächst verwunderlich, dass die Universitäten überhaupt über Qualität diskutieren. Lange Zeit war eine Grundhaltung ungebrochen, dass die Universitäten nicht nach Qualität suchen müssten, sondern diese selber repräsentieren. Trotzdem sind mittlerweile Qualität und Evaluation zu Modewörtern in der Hochschuldebatte geworden. Die Frage nach der Qualität breitet sich epidemisch aus, seit die Universitäten angesichts von Finanzknappheit unter betriebswirtschaftliche Kriterien geraten und intern Effizienzfragen immer lauter werden. Dies wird verstärkt durch externe Legitimationsfragen: ob denn die öffentlichen Mittel wirklich

optimal verwendet werden. Auch hier werden ökonomische Perspektiven verstärkt und bei der Suche nach „Kunden“ geraten die Hochschulen auf einen – allerdings kaum transparenten – „Markt“.

Dies erzeugt vielfach Abwehr und Widerstände. Besonders die Hochschullehrerschaft reagiert teilweise dickfellig, indem man Probleme mit den eigenen Leistungen eher negiert. Lehrleistungen, Betreuungen, Prüfungen und Beratungen werden grundsätzlich als positiv eingeschätzt. „Gute Noten für sich selbst“ geben nach einer Umfrage des Instituts der deutschen Wirtschaft sich die Professoren (Koengen-Grenier 2001). Ein anderer Teil entzieht sich verunsichert der Qualitätsdebatte, weil die Verwendung von Ergebnissen von Evaluationsprozessen intransparent bleibt. Ein offener Diskurs ist auch deshalb schwer möglich, weil direkte Konsequenzen für die eigene Ausstattung drohen. Nichtsdestoweniger gibt es sicherlich auch Dozenten, welche versuchen, verantwortlich die Wünsche der Studierenden aufzunehmen.

Es ist nicht zu leugnen, dass in den Massenuniversitäten die Lehrqualität leidet. Lehrveranstaltungen im kleinen Kreis, intensive Betreuung und Beratung durch Lehrende, Beteiligung an Forschungsprojekten, stärkerer Praxisbezug des Studiums und entsprechende Verbesserung der Arbeitsmarktchancen sind nach Ansicht der Studierenden durchaus riskant. „Schlechte Noten für die Lehre“ von den Lernenden belegt eine kontrastierende Umfrage ebenfalls des Instituts der deutschen Wirtschaft (iwd 20/2001). In diesem Spannungsverhältnis käme es darauf an, die Qualitätsdiskussion als Chance zur Reform zu begreifen.

Dies wird aber durch eine vorschnelle Kopplung von Qualität und Finanzen eher behindert. Grundzug staatlichen Handelns in der Hochschule ist seit längerem, die ausufernden Finanzströme zu kanalisieren, gleichzeitig aber Kontrollmöglichkeiten zu behalten. Immer fraglicher sind Steuerungszustände geworden, die eine Regulation durch direkten Zugriff auf Ressourcen und Personal oder durch bürokratische Genehmigungsverfahren für Studien- und Prüfungsordnungen versuchten. Diese Strategien haben sich als unterkomplex gegenüber dem nicht-trivialen System Hochschule erwiesen. Da aber gleichzeitig die Relevanz von Wissenschaft in der Perspektive einer wissensbasierten Gesellschaft immer höher wird, setzt der „aktivierende Staat“ auf Selbststeuerungspotentiale des Hochschulsystems und etabliert damit eine „Herrschaft zweiter Ordnung“. Dies ist in verschiedenen Politikbereichen festzustellen, so-

wohl in der Entwicklungspolitik, der Umweltpolitik, oder eben auch in der Bildungspolitik. Die genannten Themen sind auch Schwerpunkte der Bemühungen insgesamt, Evaluation als Regulationsmodus zu etablieren, wie es z.B. sich in der 1997 gegründeten Deutschen Gesellschaft für Evaluation widerspiegelt. Dabei erhalten die Qualitätsdiskussion und die Evaluationsdebatte unterschiedliche Funktionen. Zum einen geht es um Effizienz des Mitteleinsatzes, zum andern geht es um die Legitimation gegenüber externen Interessen. Es könnte aber auch möglich sein in einer dritten Variante, die Qualitätsdiskussion konstruktiv für die Weiterentwicklung der Hochschulleistungen zu nutzen.

Verwunderlich ist es, dass ausgerechnet der schwierige Begriff „Qualität“ eine solche Last aufgebürdet bekommt. Qualität galt ursprünglich als das Unverfügbare, das sich quantitativem Zugriff und Messbarkeit entzieht. Insofern gibt es zunächst eine hohe Unsicherheit des Umgangs mit dem Begriff.

„Qualität der Hochschule ist der Liebe ähnlich: nicht fassbar, aber doch vorhanden; erlebbar, aber nicht zu quantifizieren; stets flüchtig, so dass man sich immer wieder neu um sie bemühen muss“ (Müller-Böling 1997, 90).

Es verstärken sich aber instrumentelle Zugriffe:

„Qualität = Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“ (DIN EN ISO 8402 – Begriffe).

Es geht darum, mit dem Fokus auf Qualität den Wert eines Produktes, Prozesses oder eines Programms zu beschreiben und entsprechend zu bewerten (Wottawa/Thierau 1990, 9). Evaluation hat das Ziel, „praktische Maßnahmen zu überprüfen, zu verbessern oder über sie zu entscheiden“ (ebd.).

Angezogen wird damit ein **ergebnisbezogener** Begriff von Qualität. Dabei wird deutlich, dass Qualität immer nur zweckbezogen, d. h. interessenorientiert festzustellen ist. Qualität ist **anwenderbezogen** hinsichtlich des unterschiedlichen Gebrauchs der möglichen Ergebnisse. Möglich ist es aber auch, wenn man das Ergebnis schwer messen kann, seine Erstellung in den Vordergrund zu stellen. Insofern kann versucht werden Qualität auch **herstellungsbezogen** zu formulieren, indem die Einhaltung von Verfahren überprüft werden. Zweifelloso ist deutlich, dass Qualität nicht an und für sich

bestimmbar ist, sondern im Verhältnis zu dem dahinterstehenden Aufwand zu sehen ist. Bezogen auf monetäre Bewertungen in Preis-Leistungsverhältnissen erscheint dann Qualität als **tauschwertbezogen**. Es ergibt sich allerdings dabei für den Bildungsbereich ein prinzipielles Problem, dass nämlich Kosten und Nutzen von Bildungsbemühungen unabdingbar asymmetrisch sind, da Kosten kurzfristig und hart anfallen, während Nutzen eher nur langfristig und weich auftreten.

2. Theoriedefizite und Methodenprobleme

Wenn man den Diskussionshorizont begrenzt auf die konkreten Probleme innerhalb des Hochschulbereichs, müssen umfassend die Fragen bezogen auf Qualität sowohl von Lehre – darunter die Weiterbildung – als auch von Forschung, Transfer und Administration im Blickfeld behalten werden. Kern der gegenwärtigen Diskussionen ist die „Qualität von Lehre“.

Hier sind schon seit mehr als 10 Jahren die verschiedenen **Ranking-Publikationen** auf dem Markt, welche sowohl Verunsicherung als auch Ablehnung erzeugt haben. Typische Ranking-Untersuchungen ziehen neben Studierenden- und Professorenbefragung auch statistische Daten heran, etwa die Zahl der Immatrikulierten, Studiendauer, Prüfungszahlen und Stellenstatistik. Dabei legt die vom Emnid-Institut für den 'Spiegel' (Hans-Dieter Daniel) durchgeführte Befragung Universitäts-Gesamtlisten als Ergebnis vor, in denen 1999 die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt Spitzenreiter war. Anders als die Emnid-Befragung verzichtet das vom Centrum für Hochschulentwicklung CHE für den 'Stern' (Detlef Müller-Böling) vorgenommene Ranking bewusst auf Universitäts-Gesamtlisten und legt Fachbereichs-Rankings vor (z. B. in Stern Nr. 16, 11.4.2002). Die Ablehnung solcher Rankings lässt sich mit unterschiedlichen Argumenten begründen. Zunächst gehen eine Reihe von Aspekten in die Rankings ein, über die die Universitäten nicht selbst entscheiden – etwa das Verhältnis von Studierendenzahl und Hochschulpersonal oder die materielle Ausstattung von Labors und Bibliotheken. Bei den Aspekten, die durch die Befragungen erhoben werden, ist außerdem die Meinungen der Studierenden als wenig zuverlässig kritisierbar. Weiterhin ist die Reduzierung von Hochschulqualität auf einen numerischen Rangplatz schon aufgrund der Vielfalt der Fachbereiche kaum durchzuhalten. Eben diese Ränge sind jedoch für die Presse gut transportierbar. Diese von externen For-

schungsinstituten durchgeführten Rankings bleiben insofern umstritten.

Die interne Qualitätsanalyse hat demgegenüber einen anderen Stellenwert. Früh wurden – teilweise gesetzlich vorgeschriebene – **Lehrberichte** in Evaluationsverfahren einbezogen. Die Regelungen der Bundesländer sind unterschiedlich bezogen auf den Turnus, den Umfang und die Ebene des Berichts (Fachbereiche und/oder Hochschule). Allerdings fordert die Hochschulrektorenkonferenz eine Vereinheitlichung: „Lehrberichte sollen sich an den Empfehlungen¹ der HRK vom Juli 1995 orientieren und möglichst knapp gefasste Informationen in übersichtlicher Form enthalten“. Weiterhin sollen sie standardisiert, klar gegliedert und leicht zugänglich sein, vorgeschlagen werden für Fachbereichs-Lehrberichte nicht mehr als 15 Seiten. (HRK Wegweiser 2000, 14). Hierbei werden demografische Daten der Studierenden, ihre Verweildauer und Prüfungsergebnisse, Absolventen und Abbrecherzahlen, Erwerbstätigkeit, Kinderbetreuung, Dauer der Prüfungsphase, Betreuungsverhältnis sowie räumliche Ausstattung und Ausstattung mit Sachmitteln und Personal aufgeführt. Die Konsequenzen, die aus Lehrberichten zu ziehen sind, werden nicht immer eindeutig geklärt. Weiterhin ist die Verknüpfung mit anderen Evaluationsverfahren teilweise offen. (vgl. EvaNet)².

Einen Fokus der Debatte liefern **Veranstaltungsbeurteilungen**, die sich auf Lehrleistungen beziehen (Daniel 1996). Allerdings haben diese Abwehrstrategien erzeugt, indem eine unterstellte mangelnde Sachkenntnis der Lernenden häufig als Gegenargument provoziert worden ist. Behauptet wird, dass eine Beurteilung von Lehrveranstaltungen aus Lernendensicht eine prinzipielle Schiefelage habe, da die perspektivische Unwissenheit über intendierte Lehrziele dazu führe, dass eher Unterhaltungswert oder Beliebtheit bewertet würden (Bargel u.a. 2000, 214). Nichtsdestoweniger kann man zu dem Ergebnis kommen, dass es möglich ist, über Fragebögen und Veranstaltungskritik Lehre und Lehrende zumindest partiell zutreffend und unverzerrt beurteilen zu lassen, auch für Zwecke des Vergleichs (ebd. 216).

Allerdings muss dabei ein angemessener Begriff des Lernens mitgedacht werden. Lernerfolg ist keineswegs nur abhängig von der „Dienstleistungsqualität“ für die „Kunden“. Lernen ist immer schon abhängig von Eigenaktivitäten und Selbstorganisation. Wenn man an einem anspruchsvollen Begriff von Wissenschaft festhält, so geht es immer auch um Bildung, welche nur als

Selbstbildung erfolgen kann. Das befreit aber die Lehrqualität nicht von möglicher Kritik; sie ist dann vielmehr auch daran zu messen, inwieweit selbstbestimmte Lernaktivitäten ermöglicht sind.

Insofern wird deutlich, dass über Qualität von Lehre nur gestritten werden kann, wenn gleichzeitig der Lernbegriff geklärt wird. Dies ist in verschiedenen Vorschlägen belegt worden und entsprechend hat sich ein Grundraster für die Evaluation von Lehrveranstaltungen herausgebildet.

- Zuwendung
- Fairness
- Kommunikationsfähigkeit
- Kurs und Stofforganisation
- Stimulierung
- Enthusiasmus
- Variabilität
- Kurswert

Abb. 1: Grundraster für die studentische Evaluation von Lehrveranstaltungen

Quelle: Bargel/El Hage (Z.f.Päd. 41. Beiheft (2000) 217-218)

Solche Einzelansätze wie Lehrbericht und Lehrveranstaltungsbeurteilungen werden eingebunden in umfassendere, bundesweit von den Hochschulen oder Verbänden selbst initiierte **Evaluationsprojekte**, wobei allein die Projektdatenbank des 'EvaNet' dreihundertfünfzig Einträge aufweist. Diese Evaluationen werden häufig von Fachverbänden, daraus ausgegründeten Einrichtungen oder Agenturen durchgeführt beziehungsweise von übergeordneten Stellen betrieben oder unterstützt, wie etwa das 'Projekt Qualitätssicherung' der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Neben der schon erwähnten Deutschen Gesellschaft für Evaluation finden sich zahlreiche Einrichtungen, die sich auf Hochschulevaluationen spezialisiert haben:

Vom Akkreditierungsrat akkreditierte Agenturen:

- Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS)
- Akkreditierungsagentur für die Studiengänge Chemie, Biochemie und Chemieingenieurwesen an Universitäten und Fachhochschulen (A-CBC)
- Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und

Qualitätssicherungs-Institut (ACQUIN)

- Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit e.V. (AHPGS)
- Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften und der Informatik e.V. (ASII)
- Foundation for International Business Accreditation (FIBAA)
- Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA)

Evaluationseinrichtungen:

- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)
- ENWISS – Evaluationsnetzwerk Wissenschaft
- Evaluationsverbund Darmstadt – Kaiserslautern – Karlsruhe
- Geschäftsstelle Evaluation Fachhochschulen in NRW
- Geschäftsstelle Evaluation Universitäten in NRW (GEU)
- Hochschul-Informations-System (HIS)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) – Projekt Qualitätssicherung
- Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik Bielefeld (IZHD)
- Koordinierungsstelle Lehrevaluation in Universitätspartnerschaft Halle-Jena-Leipzig (LEU)
- Referat Evaluierung der Leibniz-Gemeinschaft
- Stiftung Evaluationsagentur Baden-Württemberg (EVALAG)
- Verbund Norddeutscher Universitäten
- Wissenschaftsrat
- Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA)
- Zentrum für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZQ) an der Universität Mainz

Abb. 2: Akkreditierungsagenturen und Evaluationseinrichtungen

(aus: <http://evanet.his.de/evanet/forum/adressinst.html>)

Dabei verlaufen Evaluationen nach dem derzeit favorisierten Modell in einer Kombination von interner Analyse und Bereitstellung von Materialien sowie externer Begutachtung (Peer Review), ergänzt durch Diskussion und Überarbeitung der Ergebnisse zwischen Gutachtern und Evaluierten.

Die großen Evaluationsprojekte haben in den Hochschulen durchaus positive Unruhe erzeugt. Berichte über die Umsetzung von Handlungsempfehlungen der Gutachter, z. B. die systematische Abstimmung von Lehrveranstaltungen, Neuordnung und Aktualisierung von Lehrplänen, Entwicklung von Programminformationen, Ausbau der Beratungsmöglichkeiten etc. verweisen auf eine zumindest teilweise positive Wirksamkeit von Evaluationen.

Diese Regulationsstrategien werden durch die **Akkreditierungsprozesse** auf Dauer gestellt. Zwar wurde der Akkreditierungsrat durch Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3. Dezember 1998 zunächst für eine Zeitraum von drei Jahren eingerichtet. Die Arbeit wird aber fortgeführt. Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz „Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland“ vom 01.03.2002 und dem Beschluss der Kultusministerkonferenz „Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren“ vom 24.05.2002 i.d.F. v. 19.09.2002 ist das Akkreditierungssystem in Deutschland dauerhaft etabliert worden. Ziel der Akkreditierung ist eine Qualitätsbestätigung aufgrund von Evaluation. Etabliert hat sich ein zweistufiges Verfahren:

„Die Aufgabe des Akkreditierungsrates besteht darin, Agenturen zu begutachten bzw. zu akkreditieren, die ihrerseits wiederum die zunächst probeweise eingeführten Studiengänge Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister akkreditieren. Die Agenturen wie die von ihnen akkreditierten Studiengänge tragen im Falle einer erfolgreichen Begutachtung das Qualitätssiegel des Akkreditierungsrates.“

(www.akkreditierungsrat.de)

Akkreditierungsagenturen können vom Akkreditierungsrat akkreditiert werden, wenn sie folgenden Grundsätzen und Mindeststandards genügen:

- Akkreditierungsagenturen müssen institutionell unabhängig von Hochschulen und Wirtschafts- und Berufsverbänden sein. Sie müssen bei Entscheidungen die Beteiligung von Hochschulen

und Berufspraxis angemessen gewährleisten.

- Akkreditierungsagenturen benötigen eine ausreichende, mittelfristig verlässliche personelle, räumliche und finanzielle Infrastruktur. Sie arbeiten nach den Grundsätzen von Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit und nicht gewinnorientiert.
- Akkreditierungsagenturen müssen hochschulartenübergreifend akkreditieren, da nach § 19 HRG und den Beschlüssen von KMK und HRK Universitäten und Fachhochschulen Studiengänge mit den Abschlüssen Bakkalaureus/Bachelor und Magister/Master einrichten können.
- Akkreditierungsagenturen müssen nationale und internationale Kompetenz hochschulübergreifend zusammenführen und sollten studiengang- und fächerübergreifend akkreditieren. Dies sollte sich u. a. in der Gewinnung von Gutachtern und in den Begutachtungsverfahren widerspiegeln. Die Kompetenz der Akkreditierungsagenturen ist auch nachzuweisen durch Kriterien und Standards der Begutachtung sowie die Qualifikation des Personals.
- Akkreditierungsagenturen müssen ein nachvollziehbares und durch Transparenz gekennzeichnetes Verfahren zur Akkreditierung von Studiengängen nachweisen. Sie müssen interne Qualitätssicherungsmaßnahmen und geeignete Dokumentations- und Auskunftsverfahren vorsehen
- Akkreditierungsagenturen sind auch nach ihrer Akkreditierung dem Akkreditierungsrat berichtspflichtig. Sie sind insbesondere verpflichtet, den Akkreditierungsrat unverzüglich über von ihnen vorgenommene Akkreditierungen von Studiengängen zu unterrichten und jährlich einen Bericht über ihre Tätigkeit vorzulegen. (vgl.: Akkreditierungsrat 2000)

Mittlerweile sind 171 BA/MA-Studiengänge akkreditiert (Stand 12/2002). Dies betrifft zwar wegen der eng gefassten Abschlüsse erst 2% der Studierenden, breitet sich aber rasant aus. Wenn auch die Ingenieure, Naturwissenschaftler und Wirtschaftswissenschaftler in diesem Prozess einbezogen werden, wie von der KMK beschlossen, dürft sich das System generell etablieren und auch herkömmliche Diplom- und Magisterstudiengänge erfassen. Explizit werden „Weiterbildende Studiengänge“ einbezogen:

„Im Hinblick auf die Notwendigkeit lebenslangen Lernens sind in steigendem Maße Angebote für ein weiterbildendes Studium mit akademischem Abschluss zu erwarten, die grundsätzlich den gleichen akademischen Standards wie die grundständigen Studiengänge zu entsprechen haben. Dennoch müssen hier im Zusammenwirken mit den Abnehmern, d. h. insbesondere mit der Berufspraxis, Maßstäbe und Kriterien diskutiert und modifiziert, gegebenenfalls auch neu entwickelt werden“ (Akkreditierungsrat 2001, 19).

3. Perspektiven eines umfassenden Qualitätskonzeptes

Das Verhältnis von Evaluation und Akkreditierung ist dabei weitgehend ungeklärt. Zwar hat der Akkreditierungsrat beschlossen:

„Evaluation und Begutachtung für eine Akkreditierung dürfen nicht von derselben Gutachtergruppe durchgeführt werden. Gemäß dem Beschluss der KMK können zeitnahe Evaluationsergebnisse für eine Akkreditierung einbezogen werden. Der Akkreditierungsrat hält es für unerlässlich, dass Evaluationen und Akkreditierungen in unterschiedlichen Entscheidungs- und Beratungsgremien und nach getrennten Verfahren durchgeführt werden.“ (Beschlüsse des Akkreditierungsrates Bonn, 30. November 1999 (verabschiedet im Rahmen der 4. Sitzung des Akkreditierungsrates am 30. November 1999)

Dies mag zwar institutionell begründet sein, klärt aber die Verfahren nicht hinreichend. Es wäre wenig sinnvoll den Prozess der Qualitätssicherung aufzuspalten in eine externe Gütesiegelverleihung und interne Konzepte der Verbesserung des Lernens und Lehrens. Es bleibt meistens unerwähnt, dass sich die Debatte um Akkreditierung abspielt vor dem Hintergrund einer Eta-

blierung eines weltweiten Handels mit Dienstleistungen. Um marktfähig zu werden, müssen Hochschulangebote modularisiert und standardisiert werden. Wenn aber Wissenschaft nicht nur globalisierenden ökonomischen Interessen von transnationalen Servicekonzernen unterworfen werden soll, braucht GATS (General Agreement on Trade and Services) einen regulierenden Rahmen, der öffentliche Verantwortung auch für Angebote der Hochschullehre sichert. Dazu müssen die einzelnen Institutionen Spielräume erhalten für dezentrale Entscheidungen. Dies wird aber nur möglich sein, wenn sie gleichzeitig ihre Leistungsfähigkeit nachweisen.

Für den weiteren Fortgang der Qualitätsdiskussion ist es zum einen notwendig, die vorhandenen vielfältigen Ansätze zu systematisieren und einen höheren Konsens über die Relevanz der Aspekte zu erzeugen. Zum anderen ist es notwendig, sich um stärkere theoretische Klarheit zu bemühen. Die schon lange geführte Debatte über Qualität in anderen Bildungsbereichen ermöglicht es, eine umfassendere Systematik vorzulegen.

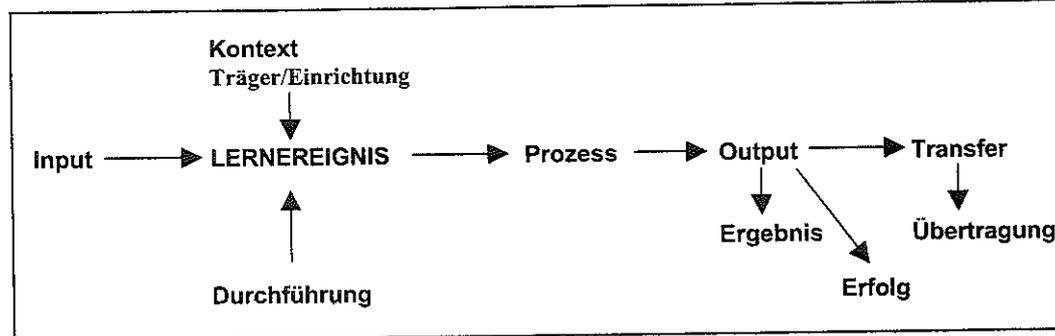


Abb. 3: Kombiniertes Qualitätskonzept

Eine solche Systematik kann Vereinseitigungen verhindern. Es geht nicht darum, wie besonders von Sparkommissaren erhofft, die input-Steuerung durch finanzielle Ressourcen und juristische Prämissen einfach zu ersetzen durch Bewertung des Outputs. Vielmehr müssen die verschiedenen Phasen des Qualitätssicherungsprozesses einbezogen werden. Die einzelnen Qualitätssegmente können dann, bezogen auf die relevanten Aspekte und empirische Zugriffe differenziert werden. Es ist zu unterscheiden zwischen Einrichtungsqualität, Durchführungsqualität, Ergebnis- und Übertragungsqualität sowie Erfolgsqualität (Faulstich 1991, 1998). Dabei geht es zunächst darum, die Segmente begrifflich zu differenzieren und empirisch fassbare Indikatoren zu entwickeln. Dazu steht aus der Evaluationsdiskussion ein differenziertes Methodeninstrumentarium zur Verfügung.

Durchführungsqualität	Erfolgsqualität	
	Ergebnis	Übertragung
Beobachtungen Einzel-/Gruppen- gespräche Interaktionsanalysen Rollenspiele	Befragungen Beobachtungen Kontrollfrage- bögen Projektive Techniken Planspiele Fallstudien	Nachbefragungen Beobachtungen Transferfrage- bögen Ergebnisberichte Leistungskenn- ziffern Beurteilung durch Vorgesetzte o.ä. Follow-up-Termine

Abb. 4: Evaluationsinstrumente

Dabei ist es notwendig zu unterscheiden zwischen den zu beachtenden Aspekten und ihrer Bewertung. Die verschiedenen Aspekte werden erst dann zu Kriterien von Qualität, wenn sie interessenorientiert verwendet und gleichzeitig die verschiedenen Zweckmäßigkeiten transparent werden. Qualitätskriterien haben aus Sicht der Hochschulleitung ein anderes Gewicht als in der Perspektive der Lernenden oder der Lehrenden.

Damit wird deutlich, dass die Einordnung von Qualitätsansätzen immer auch wissenschaftstheoretische Grundlagen berührt. Gegenüber einem naiven, wissenschaftlichen Controllingkonzept käme es darauf an, Verfahren reflexiver Evaluation in Gang zu setzen, welche sich den Halbheiten bisheriger Strategien entziehen.

Die mittlerweile präferierten Konzepte der Peer-Evaluation tragen dem in Ansätzen Rechnung. In einer solchen reflektierten Strategie könnten Positionen bewahrt werden, die den Bildungsauftrag von Wissenschaft gegenüber nur instrumentellen Zugriffen verteidigen. Dazu müssen sich die Hochschulen aber offensiv in die Qualitätsdiskussion einbringen und nicht nur die Opferrolle spielen. Dies gilt auch für die wissenschaftliche Weiterbildung.

Ansatz	naives Controlling	reflexive Evaluation
Methode	Messen	Verstehen
Gegenstand	gleichartig	vielfältig Benchmarking
Organisationskonzept	triviale Maschine	komplexes System
Funktion	Bewerten	Beraten Effizienz verbessern
Position	neutral Wert frei	Interessen orientiert Wert behaftet

Abb. 5: Kontrastive Betrachtung von Qualitätsansätzen

Verfasser/in:

Professor Dr. Peter Faulstich

Lehrstuhl für Erwachsenenbildung
Universität Hamburg
Joseph-Carlebach Platz 1 (Binderstr.34)
20146 Hamburg
faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

Dr. Anke Grotlueschen

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitforschung der Universität Hamburg
grotlueschen@erzicip.erzwiss.uni-hamburg.de

Literatur

Adler, S.: Instrumentarium zur Begutachtung beruflicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen gem. § 34 AFG. Hannover 1977

Akkreditierungsrat: Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen Bonn 2000

Akkreditierungsrat: Referenzrahmen für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Studiengänge. Bonn 2001

Akkreditierungsrat: Work Report 2000/2001. Bonn 2002

Bargel, T./El Hage, N.: Evaluation der Hochschullehre. In: Z.f.Päd. (2000) 41. Beiheft, 207-224

Blaschke, D. u.a.: Konzepte und Probleme der Evaluation aktiver Arbeitsmarktpolitik am Beispiel der Fortbildung und Umschulung. In: MittAB (1992) H.3, 381-405

Bundesanstalt für Arbeit: Grundsätze zur Sicherung des Erfolges der Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung. Nürnberg 1996

Daniel, H.D.: Evaluierung der universitären Lehre durch Studenten und Absolventen. In: ZSE (1996), H. 2, 149-164

Faulstich, P.: Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung. In: ZWB (1991) H.7, 572-581

Faulstich, P.: Kompetenzentwicklung und Erfolgsqualität. In: Bildung und Erziehung (1999) H.2, 157-172

Forum Bildung: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Bonn 2001

Hochschulrektorenkonferenz: „Viel Lärm um nichts?“ Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen. Bonn 1999

Hochschulrektorenkonferenz: Wegweiser 2000 durch die Qualitätssicherung in Lehre und Studium. Bonn 2000

Hochschulrektorenkonferenz: Zukunftsaufgabe Qualitätsentwicklung. Bonn 2001

Konegen-Grenier, Chr.: Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Köln 2001

Krüger, M. u.a.: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an der Universität. Das Leipziger Modell. Leipzig 2001

Landsberg, G.v./ Weiss, R. (Hrsg.): Bildungscontrolling. Stuttgart 1992

Laske, St./Habersam, M./Kappler, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in Universitäten. München 2000

Müller-Böling, D.: Evaluationen zur Rechenschaftslegung oder Qualitätsverbesserung? In: Altrichter, H. u.a.(Hrsg.): Hochschulen auf dem Prüfstand Innsbruck/Wien 1997, 88-106

Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung: Abschlussbericht. Bielefeld 1974

Sauter, E./ Harke, D.: Qualität und Wirtschaftlichkeit beruflicher Weiterbildung. Berlin 1988

Töpfer, A./ Mehrhorn, H.: Total Quality Management. Neuwied 1993

Webler, W.-D.: Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung. In: Z.f.Päd. (2000) 41. Beiheft, 225-246

Wottawa, H./ Thierau, H.: Evaluation. Bern 1990

¹ Die Empfehlung ist verfügbar als Entschließung vom 3. Juli 1995, <http://www.hrk.de>

² EvaNet wird betrieben von Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) <http://evanet.his.de/>

Weiterbildende Studien an der Ruhr-Universität Bochum

BÄRBEL HEIDBREDER
CHRISTA ZINN

1. Ausgangslage

In diesem Beitrag geht es um einen Kurzbericht über die Erfahrungen bei der Entwicklung und Durchführung von Weiterbildenden Studien, die seit einiger Zeit als Fortschreibung bereits etablierter Studieneinheiten angeboten werden. Die Zwischenergebnisse der laufenden Evaluation fließen ein.

Die übergreifende Zielsetzung bei der Konzeptarbeit war die Schaffung eines Studienangebots im Hinblick auf die bildungspolitische Leitidee des lebenslangen Lernens. Umgesetzt wird dies an einer Hochschule, die sich seit einiger Zeit mit der Einführung gestufter Studiengänge (Bachelor / Master) befasst und mit dieser Stufenbildung einen umfassenden Strukturreformprozess eingeleitet hat. Zudem verfügt die Ruhr-Universität Bochum (RUB) seit langem mit dem Weiterbildungszentrum (WBZ) über eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung zur Wahrnehmung des Weiterbildungsauftrags, verknüpft mit Hochschuldidaktik und Studienreform. Zusätzlich wurde kürzlich die Weiterbildung auf Rektoratsebene als Prorektorat für Lehre, Medien und Weiterbildung angesiedelt. Damit sind die institutionellen Voraussetzungen gegeben, um die Impulse und Entwicklungschancen zu nutzen, die mit diesem integrierten Ansatz verbunden sind.

2. Studienstruktur

Die Weiterbildenden Studien sind berufsbegleitend angelegt, d. h. 7 bis 11 Module (2 oder 3-tägige Seminare je Modul) werden jeweils über 10 bis 18 Monate verteilt angeboten, um eine Integration in berufliche und persönliche Rahmenbedingungen zu ermöglichen. Zu den Teilnahmevoraussetzungen gehören primär einschlägige Berufserfahrungen und Anwendungsmöglichkeiten, so dass eine Öffnung für Berufstätige ohne Hochschulzugangsberechtigung besteht. Die Weiterbildenden Studien sind ein curricular strukturiertes Studienangebot mit einem Zertifikatsabschluss, aber

ohne Studien- und Prüfungsordnung im Sinne eines Weiterbildungsmasters. Die Studien gliedern sich in Präsenzphasen und zwischengeschaltete Selbstlernphasen, organisiert in Kleingruppen. Außerdem wird in den meisten Weiterbildenden Studien eine Projektarbeit zur prozessbegleitenden Einbindung des Erlernten in den beruflichen Kontext erstellt. Leistungsnachweise sind Projektarbeit und Abschlusskolloquium.

3. Didaktisch-methodische Gestaltung

Die Lehre in der Weiterbildung ist geprägt von den Voraussetzungen, die berufserfahrene Lernende mitbringen und von den Ansprüchen, die sie an die Lehrprozesse, die Lernumgebung und damit letztlich an den Träger stellen. Die Hochschule muss die Qualitätsstandards einhalten, die die Berufstätigen bei anderen professionellen Weiterbildungseinrichtungen kennen gelernt haben und die sie auch hier einfordern. Fachliches Vorwissen, berufliche Handlungszwänge, Lernfähigkeit und Lernstil sowie biographische Aspekte bilden daher den Ausgangspunkt für die didaktischen Überlegungen der Reduktion und Rekonstruktion, d. h. abgearbeitet wird kein Wissenskanon, der in der Systematik einer Disziplin erstellt wurde. Die Zielformulierung eines Weiterbildenden Studiums beschreibt hingegen ein Handlungsziel, angestrebt wird Kompetenzerwerb. Zu fragen ist nach dem benötigten Wissen und den Vermittlungsformen, um in das Repertoire der Lernenden integriert zu werden sowie nach der Umsetzung des Wissens in kompetentes Handeln bezogen auf die jeweilige professionelle Verwendungssituation. Dementsprechend wurde ein Lernarrangement entwickelt, das diese Qualifizierungsprozesse ermöglicht und die individuelle Rekonstruktions- und Reflexionsleistung stützt.

Eine Konzipierung von Weiterbildung kann sich nicht darin erschöpfen, die Wissensbestände des grundständigen Studiums methodisch aufgepeppt erneut in der Weiterbildung anzubieten. Vielmehr hat es sich als

notwendig erwiesen, dass die Inhalte anschluss- und erschließungsfähig für die berufstätigen Lernenden ausgewählt und vermittelt werden müssen. Dabei treten durchaus Spannungen zwischen der disziplinären Stofforientierung und den Wissenbeständen auf, die in beruflichen Kontexten entstanden sind, mit der Tendenz der Dominanz zugunsten der Fachsystematik, weil dies dem Referenzrahmen der Lehrenden entspricht.

Als hilfreich hat sich hier eine ausführliche Weiterbildungsberatung erwiesen, die auch dem Träger, d. h. der zentralen Weiterbildungseinrichtung als Anlaufstelle wichtige Informationen über Ziele und Voraussetzungen der Studierenden vermittelt. Letztlich bleibt es aber eine spezielle Lehrleistung der DozentInnen, deren fachliche, methodische und auch anwendungsorientierte Kompetenz gefordert ist.

4. Studienabschluss und berufsverbandliche Abstimmung

AbsolventInnen der Weiterbildenden Studien erhalten als Studienabschluss ein Zertifikat der RUB. Voraussetzung für das Zertifikat ist eine regelmäßige Teilnahme an den Seminaren und das Abschlusskolloquium, in dem ggf. die weiterbildungsbegleitende Projektarbeit vorgestellt wird.

Wegen des Images der Hochschulen (Qualität, Seriosität), hat das Zertifikat einer Hochschule als Studienabschluss eine hohe Anerkennung, auch unterhalb eines staatlich anerkannten Abschlusses, obwohl er im traditionellen Sinne nicht berufsqualifizierend ist. Hier begibt sich die Universität auf ein Experimentierfeld, dass ihr als Anbieterin im Weiterbildungsmarkt neue Möglichkeiten eröffnet.

Das Spezifikum bei einigen Weiterbildenden Studien ist die Abstimmung mit den entsprechenden Berufsverbänden hinsichtlich der Anerkennung der Qualifizierung und des Abschlusses. Zu erkennen ist hier, dass bezogen auf die Akzeptanz in den Berufsfeldern, ein universitärer (Weiterbildungs-)Abschluss gleichrangig betrachtet wird mit einer berufsverbandlichen Anerkennung, die je nach Praxisfeld einen recht hohen Stellenwert haben kann. Hier bieten Weiterbildende Studien mit Zertifikatsabschluss die notwendige Flexibilität in der Kooperation mit den Einrichtungen der Berufsfelder.

5. Organisatorischer Rahmen und Finanzierung

Mit Einführung der Weiterbildenden Studien wurde in ein neues Gebühresegment vorgedrungen. Die Höhe der Gebühren (zwischen • 1.800,- und 4.800,-) hat für die TeilnehmerInnen die Möglichkeit zur Ratenzahlung erforderlich gemacht.

Eine systematische Nachfrage bei den TeilnehmerInnen hat ergeben, dass die Finanzierung der Weiterbildenden Studien sehr unterschiedlich erfolgt. Die Verteilung der Gebühren unter dem Aspekt Eigenanteil/Arbeitgeberanteil erfasst das gesamte mögliche Spektrum von 100% Eigenanteil bis zu 100% Arbeitgeberanteil, mit einer leichten Tendenz zum Überwiegen des Eigenanteils. Auch die zeitliche Ressource ist mit Freistellung bzw. Überstunden/Urlaub unterschiedlich verteilt. Vorbereitende Recherchen haben ergeben, dass das Einbeziehen von Samstagen großenteils gewünscht wird, was auch berücksichtigt wurde.

In die Kalkulation der Weiterbildenden Studien fließen Honorare für externe und interne DozentInnen, Anmietung externer Seminarräume mit entsprechender Medienausstattung, Lehrmaterialien und Tagesverpflegung ein. In diesem Gebühresegment erwarten die TeilnehmerInnen ein professionelles Lernumfeld, was die RUB als Standardausstattung nicht vorhält, aber auf dem Campus angemietet werden kann.

Die Gebühreneinnahmen werden dem WBZ als zentraler, wissenschaftlicher Einrichtung zur Verfügung gestellt und eigenbewirtschaftet. Da eine Anrechnung der Lehrtätigkeit in der Weiterbildung auf die Kapazität der Gesamtlehrtätigkeit nicht möglich ist, wird von den beteiligten RUB-DozentInnen zunehmend die private Honorierung gewünscht. Das hat zur Folge, dass neben der dienstlichen Honorierung (Verfahren wie bei Drittmitteln) für die private Honorierung mit einer privatwirtschaftlichen Ausgründung der RUB kooperiert werden muss, da das Hochschulgesetz in NRW bisher keine andere Möglichkeit eröffnet.

Das WBZ profitiert finanziell, weil ein kalkuliertes Entgelt zur Deckung der entstandenen Kosten plus Überschuss X erhoben wird. Eine Kostendeckung im Sinne einer sich selbst tragenden Einrichtung ist bei den genannten Gebühren unrealistisch.

6. Evaluation / Qualitätssicherung

Zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der Weiterbildenden Studien wird eine Prozessevaluation mittels TeilnehmerInnenbefragung (Fragebögen) und nicht-teilnehmender Beobachtung durchgeführt.

Durch den systematischen Einsatz eines Fragebogens je Modul wird rasch verfügbares Datenmaterial zur Reflexion des Lehr-/Lernprozesses erstellt, kontinuierlich über den gesamten Weiterbildungsverlauf. Die unsystematische, weil punktuelle, nicht-teilnehmende Beobachtung vermittelt Eindrücke und Informationen über die Interaktionen in den Lerngruppen und zwischen DozentInnen und TeilnehmerInnen. Daneben ergeben sich spontane Gespräche mit TeilnehmerInnen. Diese formative Evaluation ermöglicht, im Prozessverlauf angemessen zu modifizieren und zu verbessern.

Die Summe der Informationen bildet die Grundlage für die konzeptionelle Weiterentwicklung der jeweiligen Weiterbildenden Studien.

Die bisherigen Evaluationsergebnisse im Weiterbildenden Studium „Mediation und Konfliktberatung in Organisationen“ bzgl. Erwartungen und Anforderungen der Lernenden lassen folgende Aussagen zu:

- Die Praxis- und Problemorientierung der Lernenden ist sehr hoch. Die Verwertbarkeit des erworbenen Wissens auf die Anknüpfungsfähigkeit an den Berufsalltag wird ständig überprüft, d. h., die Berücksichtigung der Verwendungssituationen muss durch die spezifische Bearbeitung der Lehrinhalte gewährleistet sein. Dementsprechend hat die begleitende Projektarbeit einen hohen Stellenwert.
- Die Lernenden wollen mit ihren Erfahrungen im Sinne eines Wissensaustausches an dem Lernprozess beteiligt sein. Weiterbildungsinteressenten sind nicht Nachfragende fertiger Ergebnisse, sondern wollen mit ihrem Praxiswissen in einen sich gegenseitig befruchtenden Dialog einbezogen werden.
- Als Lehrinput wird eine Wissensvermittlung auf hohem, aktuellem Niveau erwartet. Die Hochschule wird als Kompetenzzentrum gesehen, von der qualitätsgesicherte Angebote hinsichtlich Inhalt und Didaktik erwartet werden.
- Die Abstimmung des Curriculums auf die Anforderungen an den Berufsverband werden als unabdingbar betrachtet.

- Mit der Weiterbildung wird die Erschließung neuer Handlungsmöglichkeiten bei beruflichen und persönlichen Problemstellungen verbunden.

7. Weiterbildungsberatung / Lernberatung

Der Beratungsbedarf der InteressentInnen und der Studierenden kann grob differenziert werden in Beratung für die berufliche und biographische Einordnung des Weiterbildungsangebots und in Lernberatung als Bestandteil der selbstorganisierten Lernphasen. Letzteres ist eine Anforderung, die auf die Lehrenden zugekommen ist und die die Trennung von den traditionellen Vermittlungsformen zusätzlich verdeutlicht. Nachgefragt werden insbesondere methodische und lern-technische Hinweise. Mitunter fehlen die Voraussetzungen zur systematischen Erarbeitung von Lernstoff, weil grundständig nicht die entsprechenden Fähigkeiten aufgebaut und gefördert wurden.

Die Weiterbildungsberatung wird intensiv beansprucht im Hinblick auf Orientierungsmöglichkeiten nach wahrgenommenen Friktionen in der (Berufs-) Biographie. Die Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten im Berufsfeld, der Ausgleich von festgestellten Defiziten, der Aufbau einer neuen Karriere durch den Erwerb zusätzlicher Kompetenzen und nicht zuletzt insgesamt auch der emotionale Stellenwert der Weiterbildung werden in den Beratungsgesprächen thematisiert. Damit ist die Weiterbildungsberatung zeitaufwendig, weil es auf Seiten der Ratsuchenden um den Einsatz umfangreicher Ressourcen (Zeit, Geld, Kraft, weitere Lebensplanung) geht und der Versuch unternommen wird, den „Gewinn“ aus der Investition zu antizipieren. Allerdings soll hier auch ein Dilemma benannt werden, das mit Weiterbildungsberatung verbunden ist. Die Beratung bezogen auf individuelle berufliche Zielsetzungen und Handlungsoptionen kann verantwortlich nur begrenzt durchgeführt werden angesichts der offenen und fragilen Arbeitsmarktsituation.

8. Hochschulweiterbildung und lebenslanges Lernen als integrierte Reformstrategie

Die Konzepte lebenslangen Lernens sehen eine Neuverteilung der Lernzeiten über die gesamte Lebensspanne vor und führen damit zu einer Flexibilisierung traditioneller Bildungsbiographien. Von daher hat es wenig Sinn, in diesem Zusammenhang nur die Weiterbildung in den Blick zu nehmen, denn die Grundlagen der Be-

fähigung und Motivation zum lebenslangen Lernen werden in der grundständigen Ausbildung (Schule, Studium) geschaffen und sind notwendige Voraussetzungen zum späteren kompetenten Umgang mit weiteren Bildungsaktivitäten. Die Erfahrungen in den weiterbildenden Studien weisen deutlich auf Chancen aber auch auf Defizite hin. Sie zeigen aber auch, dass die Ansiedlung der Weiterbildung auf der Zentralebene der Universität sinnvoll ist, weil eine solche Einrichtung flexibel in der Konzipierung und Durchführung der Weiterbildung agieren kann, mitunter mit kreativen Umwegen in der Administration, letztlich aber professionelle Weiterbildungsstandards erfüllt, die in den traditionellen Strukturen nicht selbstverständlich gegeben sind. Wenn die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung ausgebaut und als ein Instrument der Profilbildung der Universität genutzt werden soll im Rahmen des Ziels, ein Ort des Wissens- und Kompetenzerwerbs mit flexiblen, lebensphasenübergreifenden und berufsrelevanten Bildungsangeboten zu sein, so greift eine Strategie der Ausgründung und Auslagerung von Weiterbildungsaktivitäten zu kurz. Diese Aktivitäten können dann nur punktuell in das System wirken ohne nachhaltige Konsequenzen, außerdem ist hinlänglich bekannt, dass der damit verbundene finanzielle Schub nicht in der erhofften Weise möglich ist.

Die Universität hat vielmehr die Möglichkeit, die Impulse, die berufstätige Lernende hineinragen, aufzunehmen und für eine systematische Strukturentwicklungsarbeit zu nutzen, mit Blick auf eine übergreifende Konzeption zur Positionierung wissenschaftlicher Qualifizierung in der vieldiskutierten Wissensgesellschaft.

Verfasserinnen:

Bärbel Heidbreder

Christa Zinn

Ruhr-Universität Bochum

Weiterbildungszentrum

44780 Bochum

Tel.: 0234/32-24103 / -25163

baerbel.heidbreder@ruhr-uni-bochum.de

christa.zinn@ruhr-uni-bochum.de

www.ruhr-uni-bochum.de/wbz

Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland in ihrer Darstellung gegenüber ausländischen Interessenten

UNI REGENSBURG

1. Ausgangslage

Lebenslanges Lernen wird heute als ein Grundprinzip der wissensbasierten Gesellschaft betrachtet. Dabei ist nicht erst seit dem mittlerweile mehr als zwei Jahre alten „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der EU-Kommission die zwingende Notwendigkeit zur kontinuierlichen, lebensumspannenden Bildung unbestritten¹; die Diskussion um dieses Thema wird bereits seit den neunziger Jahren auf weltweiter Ebene geführt. Als Triebfedern diesbezüglicher Erfordernisse werden neben der immer kürzer werdenden Halbwertszeit von Wissen und Wissensbeständen und neben den rasanten Entwicklungen der Informations- und Kommunikationstechnologien auch der in der letzten Dekade stark beschleunigte Globalisierungsprozess genannt. Dies betrifft nicht allein das Zusammenwachsen Europas, sondern auch die Forcierung weltweiter Vernetzungen, die dem Einzelnen stärker denn je die Eigenschaft des „Global Player“ abfordert. Zu Recht wird im EU-Memorandum darauf hingewiesen, dass ein immer enger miteinander verbundenes Europa seine Mitbürger vor erhebliche Herausforderungen stellt, deren Bewältigung nur auf der Basis adäquater Bildung erfolgen kann.

Auch in der Bologna-Erklärung wird die Entwicklung in Europa zum Ausgangspunkt der Überlegungen zur Errichtung eines europäischen Hochschulraumes gemacht². (Inwieweit diese Zielperspektiven in Deutschland bereits in einen praktischen Umsetzungsprozess eingemündet sind, verdeutlicht eine Stellungnahme der KMK zur Bologna-Erklärung³). Weiterbildung umfasst aber mehr als nur Wissenserwerb, indem auch die Fähigkeit, angemessen mit kulturellen Verschiedenartigkeiten umzugehen und die Kompetenz, den gemeinsamen Lebensraum Europa aktiv und demokratisch mitgestalten zu können wichtige Bestandteile darstellen.

Einen wesentlichen Beitrag zum lebenslangen Lernen leistet die wissenschaftliche Weiterbildung. Als Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Sektor des Bildungswesens angesiedelt besitzt sie die Aufgabe, die Diffusion von Erkenntnissen der Forschung in Praxisbereiche der Wissensgesellschaft zu gewährleisten, spricht somit als Zielgruppen insbesondere Arbeitnehmer mit akademischer Erstausbildung an und leistet schließlich Anregungen zum lebenslangen Lernen für die anwachsende Zahl der Hochschulabsolventen, die erst seit den Programmpapieren der Bildungsreform in das Blickfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung geraten sind. Da sie eben an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bereich ansässig ist, stellt wissenschaftliche Weiterbildung eine Plattform zur Vernetzung von Theorie und Praxis dar, und zwar nicht nur hinsichtlich des Wissenstransfers, sondern auch hinsichtlich der Wissensgenerierung⁴.

Dieser Bereich wird hauptsächlich, jedoch keineswegs ausschließlich durch Fachhochschulen und Universitäten getragen: Indem auf diesem Sektor neben Hochschulen und deren An-Instituten beispielsweise auch Kammern, Sozialpartner oder Wirtschaftsunternehmen tätig werden, hat sich in der Bundesrepublik Deutschland mittlerweile ein kaum mehr zu übersehendes Angebotsspektrum wissenschaftlicher Weiterbildung entwickelt; allein die Hochschulrektorenkonferenz nennt in ihrem aktuellen Hochschulkompass rund 1800 weiterführende Studienmöglichkeiten⁵.

Was für den Hochschulbereich durch den Kompass gut dokumentiert ist, bleibt im weiteren Umfeld jedoch äußerst nebulös. Der Standort Deutschland ist in dieser Hinsicht relativ unüberschaubar, da über den Hochschulbereich hinaus weder eine Gesamtaufstellung der Anbieter noch qualitative Vergleichsstudien einzelner Angebote oder Fachbereiche zur Verfügung stehen.

Wenn in der fünften Botschaft des EU-Memorandums gefordert wird, den Zugang zu hochwertigen Informations- und Beratungsangeboten zu sichern, so kann diese Forderung für die Sparte der wissenschaftlichen Weiterbildung bislang noch nicht zufriedenstellend erfüllt werden.

In der Bologna-Erklärung wird davon ausgegangen, dass Hochschulabschlüsse für einen europäischen Arbeitsmarkt qualifizieren sollen. Auch seitens der KMK wird fortwährend die internationale Ausrichtung von Studienangeboten betont⁶. Jenen Anforderungen muss sich auch wissenschaftliche Weiterbildung stellen. Soll eine solche Weiterbildungsform aber internationale Relevanz zeigen, so erweist sich mangelnde Angebots-Transparenz für die Adressaten als Beschränkung ihrer Selektionsmöglichkeiten und demzufolge als Zugangsbarriere. Gerade ausländischen Interessenten, die mit den bundesdeutschen Strukturen und Gegebenheiten eher weniger vertraut sind, fehlt es an einem umfassenden Informationsinstrument, welches ihnen eine Auswahl der für sie relevanten Angebote erleichtern würde. Um dieses Defizit zu beseitigen ist es notwendig, wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland international effizienter zu präsentieren.

2. Aktueller Erkenntnisstand

Dass die Informationsquellen zum Gegenstand zur Zeit sehr begrenzt sind, ist offensichtlich durch den Umstand zu erklären, dass wissenschaftliche Weiterbildung bisher auf eine vergleichsweise junge Tradition zurückblicken kann und demzufolge noch keine eloquenten Quellen existieren. Einzige Ausnahme bildet der „Hochschulkompass“. Dieser enthält neben sämtlichen grundständigen auch alle weiterführenden Studienangebote deutscher Hochschulen. Die Suchmaske der Datenbank für weiterführende Angebote bietet außerdem die Auswahloption „für Ausländer geeignet“, so dass für den Hochschulbereich eine deskriptive Informationsquelle also bereits vorhanden ist.

Mit dem Hochschulkompass liegt eine Datenbasis vor, die es jedoch über den Hochschulbereich hinaus zu komplettieren und differenzieren gilt. Zu diesem Zweck müssten in Ergänzung und gleichzeitig Abgrenzung zur Hochschulrektorenkonferenz auch die Angebote im außeruniversitären/-fachhochschulischen Bereich zusammengetragen werden. Es handelt sich hier um wissenschaftliche Weiterbildungsmaßnahmen, die beispielsweise von Berufsverbänden und Kammern getragen werden, aber auch um Weiterbildungsinstitute im

unmittelbaren Umfeld der Hochschulen: Um Eigenständigkeit und Wettbewerbsfähigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung zu erhöhen, wurde diese in jüngster Vergangenheit zum großen Teil aus den Universitäten und Fachhochschulen ausgelagert und auf von ihnen geförderten An-Instituten übertragen. Als Beispiel sei hier die der Rheinisch Westfälischen Technischen Hochschule Aachen RWTH angegliederte „Aachen Global Academy GmbH (AGLAC)“ angeführt. Derartige An-Institute sind ebensowenig im Hochschulkompass enthalten wie Angebote der Betriebe in Kooperation mit Hochschulen.

Da es bis zu diesem Zeitpunkt also keine vollständige Bestandsaufnahme wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für internationale Zielgruppen gibt, existieren auch noch keine flächendeckenden Vergleichsstudien, sondern allenfalls punktuelle Evaluationen einzelner Einrichtungen.

3. Lösungswege

Ziel muss es sein, diejenigen Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung in einer vergleichenden Übersicht zusammenzutragen, die sich für internationale Zielgruppen anbieten. Dabei sind über rein quantitative Beschreibungen dieser Angebote hinaus auch inhaltliche Aussagen einzelner Fachrichtungen bezüglich deren Schwerpunktsetzungen und Angebotspektren zu berücksichtigen. Eignen würde sich dazu am ehesten eine Datenbank, in der die betreffenden Angebote in systematischer und katalogisierter Form abrufbar sind. Indem Kategorisierungen sowohl nach unterschiedlichen Kennzeichen des Angebotes wie z. B. Zertifizierung, Dauer, Angebotsform oder Haupt-Unterrichtssprache, aber auch nach Zielgruppen ermöglicht werden, würde eine solche Datenbank eine vielfältigere Nutzung und einen diversifizierteren Umgang erlauben, als dies bei den zur Zeit vorhandenen Informationsquellen der Fall ist. Unterschiedliche Optionen der Sortierung von Abfrageergebnissen könnten weiterhin den Vergleich nach den jeweiligen Kriterien erleichtern. Profitieren würden davon nicht allein ausländische Zielgruppen. Auch bundesdeutsche Weiterbildungsanbieter und Einrichtungen mit hoher internationaler Vernetzung (so z. B. größere Wirtschaftsunternehmen) würden aus einer so gestalteten Informationsquelle gravierenden Nutzen ziehen können.

Ein weiteres wichtiges Ziel liegt in einer Evaluation wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote. Der Charakter dieser Evaluation könnte in einer auf Fachgebiete

bezogenen vergleichenden Betrachtung und Beurteilung liegen, welche als Benchmarking oder Ranking-Verfahren denkbar sind. Dadurch wird ermöglicht, „best practice“-Orientierungen in eigene Organisations- und Planungsabläufe zu implementieren. Der Nutzen ist außer für potenzielle Teilnehmer besonders auch für Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung offensichtlich: Zum einen geben die Evaluationsresultate Aufschluss über ihre eigenen Angebote, zum anderen werden mit der Datenbank Strukturen und Spannweite dieses Sektors insgesamt verdeutlicht. Hieraus lassen sich umfangreiche Erkenntnisse gewinnen, welche von den Trägern jeweils in die Fortschreibung und Erweiterung des eigenen Angebotsspektrums verwoben werden können – kurz: Es wird ein nicht unbedeutender Beitrag zur Qualitätssicherung geleistet.

Sowohl eine umfassende Angebotsübersicht in Form einer Datenbank als auch die Evaluation von Angeboten stellen einen zentralen Beitrag dar, das Spektrum wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland für einen globalen Markt transparenter werden zu lassen. Aufgrund der dominierenden Rolle der Hochschulen in diesem Bereich betrifft dies insbesondere die bundesdeutsche Position im europäischen Hochschulraum, dessen Aufbau und Unterstützung die europäischen Bildungsminister in der Bologna-Erklärung ausdrücklich betonen. Eine z. B. via Internet leicht zugängliche Datenbank würde ein umfassendes allgemeines Informationsinstrument bieten und für Interessenten aufgrund der damit verbundenen Vergleichsmöglichkeiten inhaltliche Orientierungen bis hin zu individuellen Entscheidungshilfen enthalten. Über Evaluationen hinaus wird auf dieser Informationsbasis weiterhin eine effizientere Bewertung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote ermöglicht. Dies entspricht wesentlichen Absichten und Forderungen des EU-Memorandums⁷.

4. Sekundärnutzen

Entsprechend der Zielsetzung ergibt sich eine sehr weiträumige Verwertbarkeit der Ergebnisse. Nutznießer würden sowohl interessierte Einzelpersonen als auch an wissenschaftlicher Weiterbildung beteiligte und mit dieser konfrontierte Institutionen sein. Die Verarbeitung der erhobenen Daten zu einer übersichtlichen und systematischen Zugangsquelle erlaubt es, gewissermaßen eine „Landkarte“ der für internationale Zielgruppen relevanten wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland zu erstellen. Mittels dieser sind unter anderem Weiterbildungsanbieter in der Lage, umfassende Orientierungsdaten zu gewinnen um den eigenen

Fächerkanon in einen vergleichenden Bezug zu anderen Einrichtungen zu setzen.

Einen konkreten Verwendungszweck besitzt eine solche Informationsquelle für folgende Gruppen und Institutionen:

- Ausländischen Interessenten werden Informationen an die Hand geliefert. Mit einem nur geringen Aufwand an Recherchearbeit kann ein umfassendes Bild der wissenschaftlichen Weiterbildungslandschaft in Deutschland erlangt werden. Mit der Bereitstellung eines Internetportals würde gewährleistet, dass die Datenbank einer breiten Öffentlichkeit zugänglich ist. Soll die Wettbewerbsfähigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland gestärkt werden, so steht ausländischen Interessenten mit einer wie hier beschriebenen Informationsquelle ein Instrument zur Verfügung, diese Wettbewerbsfähigkeit überhaupt erst adäquat registrieren zu können. In jedem Fall dürfte es zur Gewinnung ausländischer Interessenten an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten beitragen, wenn diese für die Zielgruppen hinreichend transparent sind.
- Die Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung erhalten einen aktuellen Gesamtüberblick über das für Ausländer geeignete Angebotsspektrum und bekommen im Falle einer Evaluation eine externe Rückmeldung ihrer Aktivitäten. Diesbezügliche Erkenntnisse können einerseits jeweils in die weitere Programmplanung einfließen, andererseits als Anlass genommen werden die Bildung überregionaler Netzwerke zu forcieren.
- Für hochschulübergreifende und bildungspolitische Instanzen der Länder und des Bundes werden wichtige Basisdaten für die Beurteilung, Fortschreibung und Erweiterung von Angebotsspektren ersichtlich. Die angestrebte Transparenz der Angebotsstrukturen wird als eine Standortbestimmung der Rolle der deutschen wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb Europas zu werten sein. Damit stellt das Projekt Ergebnisse bereit, die wesentlichen Aufschluss über die Realisierung der in der Bologna-Erklärung formulierten internationalen Ausrichtung der Hochschulen zulassen. Fachspezifische Bedarfslagen und eventuelle Versorgungsengpässe können vor der Kulisse eines internationalen Klientels erkannt und bewertet werden. Die Abstimmung weiterführender Studienangebote wird dadurch erleichtert. Darüber hinaus lassen sich aus der

Möglichkeit einer nach unterschiedlichen Kriterien sortierbaren Datenabfrage wichtige Anhaltspunkte ableiten, die beispielsweise für die erst seit kurzer Zeit existierende „Stiftung Bildungstest“ hohen Nutzen besitzen.

- International tätigen Wissenschaftsinstitutionen wie z. B. dem DAAD, dem Goethe-Institut oder der Alexander-von-Humboldt-Stiftung werden Instrumentarien zur Beratung im Kreis ihrer Stipendiaten und zur Werbung für Weiterbildungsangebote deutscher Hochschulen an die Hand gegeben. Dass die deutschen Universitäten neben der Erstausbildung auch zur Weiterbildung aufgesucht werden können, wird so in Kreisen bekannt, bei denen ein grundsätzliches Interesse dafür schon vorausgesetzt werden kann. Datenbank und Evaluationsergebnisse dienen damit der Öffentlichkeitsarbeit dieser Institute und deren Multiplikatorfunktion für den Wissenschaftsstandort Deutschland.
- Wirtschaftseinrichtungen, Berufsverbände und Sozialpartner können aufgrund der neu gewonnenen Überschaubarkeit die Angebotsstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung optimal in eigene Erwartungen und Planungen miteinbeziehen und zu ihrem Angebot in Beziehung setzen. Dies kommt insbesondere der Vernetzung zwischen Hochschuleinrichtungen und Wirtschaft zugute, so dass der Transfer nicht nur von Wissen und Technologie, sondern auch von Absolventen vorangetrieben werden kann. Dass bisher das Know-how deutscher Hochschulen in dieser Hinsicht nicht optimal genutzt wurde, zeigt der gegenwärtige Stand der Weiterbildung für Ingenieure, die in Europa weit hinter dem US-amerikanischen Vorbildern zurückhinkt⁸. Möglicherweise ist eine Hauptursache für derartige Fälle in der fehlenden Marktnähe der Hochschulweiterbildung zu suchen. Theorie-Praxis-Netzwerke, die zur Beseitigung dieses Defizits beitragen, sind allein auf der Basis ausreichender und ergiebiger Informationskanäle realisierbar.
- Bis zum Jahre 2004 soll eine vom BMBF geförderte Metasuchmaschine „InfoWeb Weiterbildung“ entstehen. Diese „Metadatenbank“ soll die wichtigsten Datenbanken zum Thema Weiterbildung umschließen. Abgesehen von dem auf den Hochschulbereich beschränkten Hochschulkompass existiert bislang keine Datenbank mit für Ausländer geeigneten wissenschaftlichen

Weiterbildungsmöglichkeiten. Die beschriebene Datenbank könnte somit für das „InfoWeb Weiterbildung“ einen wichtigen Baustein zu deren internationaler Verwendbarkeit darstellen.

Geeignete Zugangsquellen würden somit in vielfacher Hinsicht Verwertung finden. Die Datenbank dient als Informationsquelle für Interessenten und Einrichtungen sowie für wissenschaftliche Dachorganisationen und Planungsbehörden. Gleichzeitig stellt sie aber auch ein Instrument für die wissenschaftliche und technische Kooperation und für die ökonomische und bildungspolitische Entwicklung dar. Dies trägt dazu bei, wissenschaftliche Weiterbildung - neben Forschung und Lehre - als dritte Aufgabe der deutschen Hochschuleinrichtungen in der internationalen Selbstdarstellung eigenständiger und prägnanter als bislang in Erscheinung treten zu lassen.

¹ Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel, 30.10.2000

² Der Europäische Hochschulraum (1999). Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Bologna, 19. Juni 1999

³ Realisierung der Ziele der „Bologna-Erklärung“ in Deutschland - Sachstandsdarstellung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.11.2000. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/doc/publ/bologna.pdf>

⁴ Vgl. dazu auch: Arbeitsstab Forum Bildung: Lernen - ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn 2001

⁵ Hochschulrektorenkonferenz: Hochschulkompass. Verfügbar unter <http://www.hochschulkompass.hrk.de/>

⁶ Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Gemeinsamer Bericht des Bundes und der Länder an die Regierungschefs. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.10.1999. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/doc/publ/berstud.pdf>

⁷ Vgl. Botschaft 4 und 5 des Memorandums über lebenslanges Lernen

⁸ Vgl: Memorandum des Ingenieurdialogs. Zukunftssicherung des Ingenieurwesens in Deutschland. Berlin, Mai 2001

Wissenschaftliche Weiterbildung in Lateinamerika. Tendenzen und Perspektiven

WOLFGANG JÜTTE

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrages bildet das letzte Jahrestreffen des Netzwerks universitärer Weiterbildung in Lateinamerika und der Karibik, RECLA (*Red Universitaria de Educación Continua de América Latina y el Caribe*) in Porto Alegre, Brasilien. Zugleich fließen Erfahrungen von Besuchen wissenschaftlicher Weiterbildungseinrichtungen in Mexiko, Guatemala und Honduras und aus der Forschungsk Kooperation der Donau-Universität Krems ein.

1. Jahrestagung RECLA in Porto Alegre

RECLA ist der Fachverband wissenschaftlicher Weiterbildung für Lateinamerika und die Karibik. Die VIII. Jahrestagung der RECLA fand vom 6. bis 8.11.2002 in Porto Alegre statt. Gastgeber war die *Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul* (www.pucs.br). Das Schwerpunktthema dieser Tagung bildete das Management in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

RECLA (www.recla.org) ist eine verhältnismäßig „junge“ Organisation; sie wurde 1998 gegründet.¹ Sie verzeichnet gegenwärtig 30 Mitglieder aus 10 Ländern.² Ihre weitere Akzeptanz und die Aufnahme neuer Mitglieder in den verschiedenen lateinamerikanischen Ländern zählt zu ihren selbst erklärten, vorrangigen Aufgaben.

Bei ihrer Gründung spielten europäische Impulse eine nicht unwichtige Rolle.³ Diese Verbindung mit Europa zeigte sich auf der Tagung durch die aktive Teilnahme des Präsidenten des European University Continuing Education Network (EUCEN) Manuel Assunção. Zugleich kann RECLA auch auf zahlreiche assoziierte europäische Mitglieder aus Belgien, Spanien, Portugal und Österreich verweisen.

Die Jahrestagung, zu deren Konferenzsprache Spanisch und Portugiesisch zählte, verlief nicht unbeeinflusst von der sozialen und wirtschaftlichen Krise, die viele lateinamerikanische Gesellschaften gegenwärtig durchschreiten. So eröffnete die Konferenz mit einer Solidaritätsadresse an Mitglieder aus Ländern wie Argentinien, Uruguay und Kolumbien, die als Folge der bereits seit mehreren Jahren andauernden wirtschaftlichen Rezession ihre geplante Teilnahme absagen mussten.

Die aktuelle Präsidentin, Eva Laura García González von der *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), charakterisierte in ihrem Beitrag die besonderen Herausforderungen, vor denen die wissenschaftliche Weiterbildung in Lateinamerika stehe:

- die Überwindung des gegenseitigen Misstrauens zwischen Universitäten und Unternehmen,
- die Notwendigkeit Qualitätskriterien zu entwickeln,
- eine stärkere Selbstfinanzierung und
- die Durchführung von Forschungsarbeiten.

Sie hob dabei die Rolle der in der wissenschaftlichen Weiterbildung Tätigen als Motor (*promotores*) des Wandels hervor. Während allgemein eine gewisse Erstarrung an den Universitäten zu verzeichnen sei, gehöre das Feld wissenschaftlicher Weiterbildung zu den „flexiblen“ Akteuren, die Impulse für die Hochschulentwicklung liefern könnten.

Besonderes Augenmerk richtet RECLA auf die Förderung pädagogischer Innovation und die Initiierung von Forschungsarbeiten zur universitären Weiterbildung. So wird eine Bestandsaufnahme (State-of-the-Art) der universitären Weiterbildung auf lateinamerikanischer Ebene vorgenommen, um den beteiligten Akteuren Hinweise zu Entwicklung, Situation und Perspektiven der Weiterbildung zu liefern. Das Pilotprojekt, bei dem

auf die Arbeiten des europäischen Projekts THENUCE (www.thenuce.org) zurückgegriffen worden ist, wurde mit einer Länderstudie für Kolumbien initiiert. Die untersuchten Dimensionen zielen auf Fragen des Kontextes (Beschreibung des Hochschulsystems, Anzahl der Hochschulen, Anzahl der Studierenden ...), die vorherrschenden Konzepte (Definitionen universitärer Weiterbildung ...), die bildungspolitischen Rahmenbedingungen (Rolle der Regierung, Einflüsse auf die Autonomie der Hochschulen ...), die Finanzierungsmodalitäten, die Qualitätsfragen (nationale Maßnahmen, verliehene Diplome und Zertifikate, Formen der Evaluation, Maßnahmen der Qualitätssicherung ...) und die Weiterbildungsprogramme (Aufgabenfelder, Veranstaltungstypen ...). Auf der Jahrestagung wurde die Folgestudie zu Brasilien (*Estado de Arte de Educação Continuada do Brasil*) vorgestellt. Wenngleich die Ergebnisse hier nicht in ihren Details wiedergegeben werden können, sei ein Aspekt hervorgehoben, der für denjenigen, der mit dem lateinamerikanischen Hochschulsystem nicht vertraut ist, vielleicht besonders bemerkenswert ist: Bei den 1754 Hochschuleinrichtungen in Brasilien handelt es sich zu einem überwiegenden Teil um private Einrichtungen (1570), lediglich eine geringe Anzahl (184) befindet sich in öffentlicher Trägerschaft.

Die Beiträge um das Schwerpunktthema drehten sich um die Fragen von Instrumenten für das strategische Management und von Marketingkonzepten – Fragen, die im europäischen Kontext zumindest ebenso gestellt würden.

2. Stellenwert wissenschaftlicher Weiterbildung in Lateinamerika – Fallbeispiele

Bei dem Versuch, einige Tendenzen wissenschaftlicher Weiterbildung in Lateinamerika zu skizzieren, ist man mit dem Problem konfrontiert, vor dem sich jede international vergleichende Bildungsforschung gegenüber sieht: die politische, ökonomische, soziale und kulturelle Vielschichtigkeit Lateinamerikas. „Lateinamerika umfasst 20 Staaten, und jeder besitzt seine eigene Identität. Dennoch gibt es mindestens genauso viel Verbindendes *zwischen* den lateinamerikanischen Ländern wie Trennendes, und *innerhalb* eines Landes bestehen oft stärkere Gegensätze als zwischen den Ländern.“ (Volger 1989, S. 9f). Bei allen Hinweisen auf die Heterogenität dieser Region können zur Hochschulentwicklung einige allgemeine Aussagen getroffen werden (vgl. dazu die Ausführungen von Urzúa 2002, S. 278ff). So hat der tertiäre Sektor in den lateinameri-

kanischen Staaten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine beträchtliche Expansion erfahren. Die Hochschulquote lag 1996 bei 18,4 %. Diese Expansion ist vor allem durch private Einrichtungen und durch Einrichtungen mit nicht-universitärem Status (Polytechnische Hochschulen, Lehrerbildungseinrichtungen etc.) erfolgt. Damit hat sich das Hochschulwesen in den letzten Jahrzehnten stark ausdifferenziert. Mittlerweile dürfte die Hälfte aller Studierenden private Hochschulen besuchen.

Der hohe Stellenwert, dem wissenschaftliche Weiterbildung an lateinamerikanischen Universitäten zukommt, hängt mit deren Selbstverständnis zusammen. Der klassische Aufbau einer „typischen“ Universität ruht auf den drei Säulen der Lehre („*docencia*“), der Forschung („*investigación*“) und der „universitären Ausdehnung“ („*extensión univesitaria*“ oder auch als *accion social*“ bezeichnet). Die Betonung des gesellschaftlichen Auftrags als zentrale Hochschulaufgabe erinnert an die angelsächsische Tradition. Die Rolle extramuraler Aktivitäten als Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung spiegelt sich auch in den Selbstdarstellungen wider. So tituliert beispielsweise die kolumbianische Universität *Universidad de San Buenaventura Cali* ihren Jahresbericht als „Gesellschaftliche Bilanz“ (*Balance Social*).

Vom Umfang der Weiterbildungsangebote sticht die Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) hervor, die als älteste und größte Universität Lateinamerikas in ihren 46 Zentren über 220.000 TeilnehmerInnen im Jahr zu verzeichnen hat (www.cuad.unam.mx). Dabei kommt dem Verhältnis zwischen Universität und Arbeitswelt ein wachsender Stellenwert zu (vgl. García González 2002). Während in den 70er Jahren die Beziehungen zwischen Universität und Unternehmen in Lateinamerika eher sporadischen Charakter hatten, gewinnen diese Formen der Kooperation gegenwärtig an Bedeutung. Vor allem die klein- und mittleren Unternehmen sind auf diese Angebote angewiesen. Als Vermittler und Moderator dieser Kooperation werden die Abteilungen für Weiterbildung in den Hochschulen als prädisponierte Ansprechpartner gesehen (ebda).

Welchen Einfluss die Veränderung der gesetzlichen Rahmenbedingungen auf die Umfangsteigerung und Differenzierung der postgradualen Weiterbildung haben kann, zeigt das Beispiel Kolumbiens auf (vgl. Arévalo 2002). Durch die größere Autonomie der Hochschulen haben diese eine stärkere Verantwortung für neue Stu-

diengänge und deren Qualität übernommen. Postgraduale Weiterbildungsangebote erfuhren einen starken Zuwachs und es kam zu neuen Formen der strategischen Partnerschaften zwischen der Wirtschaft und den Universitäten. Während die Fortbildung beruflicher Spezialisten stark gestiegen ist, bleibt die Ausbildung von Forschenden und des wissenschaftlichen Nachwuchses hinter den Notwendigkeiten des Landes deutlich zurück. Als ein Beispiel für eine enge Zusammenarbeit zwischen Universität und Wirtschaft kann die kolumbianische Universität EAFIT in Medellín angeführt werden, die vor über 40 Jahren von einer Gruppe Industrieller gegründet worden ist. Ihr 90-seitiges Veranstaltungsprogramm zeigt das breite Portfolio ihrer Weiterbildungsangebote auf (www.eafit.edu.co/cec/).

Die *Universidad Nacional Autónoma de Honduras*, die einzige öffentliche Universität Honduras, mit 65.000 Studierenden, verzeichnet 44 postgraduale Studiengänge mit 33 Studienrichtungen (*Carrera*), in denen 1800 Studierende eingeschrieben sind. Für die Leiterin der wissenschaftlichen Weiterbildung spielt die gesellschaftliche Verantwortung der Universitäten eine bedeutende Rolle (vgl. Osequera de Ochoa 2002). Zu ihren Aufgaben zählt sie gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben, wie die Überwindung der Armut und sozialer Ungleichheiten. Zugleich bilden postgraduale Studiengänge eine wichtige Ressource der Universität für ihre eigene Entwicklung. So nehmen sie eine zentrale Funktion für die Fortbildung des Lehrpersonals ein; auch entsteht im Kontext dieser Angebote der größte Anteil universitärer Forschungsarbeiten. Des Weiteren fördern diese Studiengänge den inner- und interorganisationalen akademischen Austausch und erweitern in einem erheblichen Maße die internationalen Beziehungen der Universität, die in den letzten Jahren eine starke Ausweitung erfahren haben.

Ein bemerkenswertes Beispiel für die Regionalisierung von Hochschulen ist die *Universidad Rafael Landívar* in Guatemala (www.url.edu.gt), die sich in der Trägerschaft der Jesuiten befindet. In Guatemala, das von einem langen Bürgerkrieg gezeichnet war, hat die Hochschulbildung jahrzehntelang nicht die Rolle wahrgenommen, die notwendig gewesen wäre, zur wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklung des Landes beizutragen. Mit der Gründung von 10 regionalen Zweigstellen verfolgt die Universität das Ziel, eine Verbindung zwischen der Hauptstadt und dem Landesinneren herzustellen. Der Urbanisierungsgrad Guatemalas ist sehr gering; 1986 betrug er 33% (vgl. Vogler

1989, S. 99). Damit soll die Hochschulausbildung in die Gegenden gebracht werden, in denen sie am nötigsten ist. Diese Bildungsangebote richten sich nicht nur an die traditionellen Studierenden, sondern – konfrontiert mit der sozialen Realität des Landes wie Armut und fehlende Bildungsangebote – an nicht-universitäre Bevölkerungsgruppen, wie die Mayas und die zurückgekehrten guatemalteckischen Flüchtlinge. Ihnen soll durch diese Angebote die Partizipation in Gesellschaft und Arbeitswelt erleichtert werden. Der kulturellen und ethnischen Vielfalt des Landes – so beträgt der Anteil indigener Bevölkerungsgruppen über 60% – wird damit besonders Rechnung getragen.

Die regionalen Zweigstellen bilden eine strategische Antwort zur Förderung regionaler und lokaler Entwicklung. Die Bildungsangebote der verschiedenen Zweigstellen orientieren sich dabei jeweils an der Notwendigkeiten der jeweiligen Region.

3. Lateinamerikanisch-europäische Hochschulkooperation in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Allgemeine Globalisierungsprozesse und ausländische Investitionen in Lateinamerika tragen mit dazu bei, dass Studiengänge an lateinamerikanischen Universitäten sich internationalisieren. Dabei ist besonders die Nachfrage nach internationalen MBA-Studiengängen stark angestiegen, die ihren AbsolventInnen einen gut dotierten Arbeitsplatz in lateinamerikanischen Unternehmen garantieren können.

In den letzten Jahren haben sich verstärkt ausländische Bildungsanbieter niedergelassen. Wenngleich die Zusammenarbeit mit ausländischen (vornehmlich nordamerikanischen und europäischen) Universitäten stark gesucht wird, droht jedoch die Gefahr, dass ausländische Universitäten nur ihre Bildungsprodukte verkaufen wollen, ohne eine langfristige Partnerschaft einzugehen. Lateinamerikanische Verantwortliche betonen, welchen Stellenwert die internationale Kooperation für die Überwindung nationaler Defizite einnehmen kann (vgl. z.B. Madera 2002), möchten diese aber nicht nur als bloße ökonomische Beziehungen verstanden wissen und betonen entsprechend den Partnerschaftsgedanken. Für die Förderung des akademischen Austauschs und der internationalen Kooperation mit Lateinamerika in der Europäischen Union steht beispielhaft das Hochschul-Kooperationsprogramm ALFA (*Amérique Latine - Formation Académique*). Es will die Verbin-

dungen zwischen den verschiedenen Hochschuleinrichtungen in Lateinamerika und Europa durch die Vertiefung des Dialogs zwischen den akademischen „communities“ beider Kontinente verstärken (www.alfa-programm.com). Dafür stellt die Europäische Kommission im Zeitraum von 2000 bis 2005 insgesamt 42 Millionen Euro zur Verfügung. In den EU-Programmen wird auf den systematischen multilateralen Austausch von Erfahrungen gesetzt; mindestens 3 lateinamerikanische und 3 europäische Partner müssen in einem Projekt zusammenarbeiten. So werden Netzwerke geschaffen, die durch Multiplikatoreffekte beispielhafte Praxis verbreiten sollen.

Soeben ist das Alfa-Projekt „*Universidad y Educación Continua*“ zur wissenschaftlichen Weiterbildung initiiert worden. Das Projekt hat eine Laufzeit von 24 Monaten und setzt sich aus vier lateinamerikanischen und drei europäischen Partnern zusammen.⁴ Die Donau-Universität Krems wird durch ihre Interdisziplinäre Plattform Weiterbildungsforschung (www.donau-uni.ac.at/wb) der Projektkoordinator sein. Ziel ist es, Kooperationsbeziehungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu entwickeln, die den Austausch von Informationen und Erfahrungen fördern und zur pädagogischen Innovation und Forschung in der Weiterbildung beitragen.

Die Forschungsnetze in der universitären Weiterbildung sind auf der internationalen Ebene bisher weit weniger eng geknüpft als in anderen Bereichen der Bildungsforschung. Die Donau-Universität Krems als Weiterbildungsuniversität möchte Impulse für eine internationale Kooperation in der wissenschaftlichen Weiterbildung auch in der Zusammenarbeit mit Lateinamerika geben. Dafür steht das soeben in der Donau-Edition Krems herausgegebene Buch „*Universidad y Formación Continua. Nuevos desarrollos en Latinoamérica y Europa*“ (Fröhlich/Jütte 2002). Die vorwiegend spanischsprachigen Beiträge sind überwiegend Ergebnisse eines internationalen Seminars zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie zeichnen ein Bild über die Entwicklungstendenzen der universitären Weiterbildung in Lateinamerika und Europa.

Auch lateinamerikanische Universitäten stehen vor der Herausforderung, die Qualität ihrer Bildungsarbeit zu sichern. Es besteht weitgehend Konsens, dass die quantitative Expansion der letzten Jahrzehnte nicht mit einer qualitativen Verbesserung einhergegangen ist (Urzúa 2002, S. 278). In der vom 8.-10. Mai 2003 stattgefundenen 2. Internationalen Konferenz zur Qualitätsentwicklung

in der postgradualen Weiterbildung an der Donau-Universität Krems diente ein spanischsprachiges Forum zum Thema „*Calidad en Universidades Latinoamericanas*“ dem Expertenaustausch. Neben VertreterInnen aus Honduras, Peru, Mexiko, Spanien leistete auch Matthias Wessler von der Universität Kassel einen Beitrag zum Thema.

Wer daran interessiert ist, die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Lateinamerika weiter zu verfolgen, dem bietet sich die nächste Jahrestagung von RECLA an. Sie wird vom 27. bis 29. November 2003 in Cartagena, Kolumbien, stattfinden.

Verfasser:

Wolfgang Jütte

Donau-Universität Krems
Weiterbildungsforschung
Dr.-Karl-Dorrek-Str. 30
A-3500 Krems
juette@donau-uni.ac.at
www.donau-uni.ac.at/wb

Literatur

Arévalo, Ciro: Los postgrados en Colombia. In: Fröhlich/Jütte (Hrsg.) 2002, S. 88-92

Fröhlich, Werner/Jütte, Wolfgang (Hrsg.) „*Universidad y Formación Continua. Nuevos desarrollos en Latinoamérica y Europa.*“ Krems 2002. (Studies in Lifelong Learning, 1)

García González, Eva Laura: Globalización «humanista» y el papel de la educación continua en la vinculación Escuela- Industria. In: Fröhlich/Jütte (Hrsg.) 2002, S. 118-120

Oseguera de Ochoa, Margarita Los estudios de postgrados en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y sus nuevos desafíos In: Fröhlich/Jütte (Hrsg.) 2002, S. 93-99

Madera, Inmaculada: Internacionalización, calidad y formación continua en la universidad latinoamericana. El caso de la República Dominicana. In: Fröhlich/Jütte (Hrsg.) 2002, S. 100-109

Volger Gernot. Lateinamerika in der Dauerkrise. Wirtschaft, Gesellschaft, Politik. Berlin: 1989.

Urzúa, Raúl: Regional overview: Latin America and the Caribbean. In: Higher Education Policy 15, S. 277-290, 2002.

¹ Die vorherigen sieben internationalen Treffen fanden in Brasilien (1994), Chile (1995), Kolumbien (1997), Mexiko (1998), Argentinien (1999), Portugal (2000) und Costa Rica (2001) statt.

² Argentinien (2), Brasilien (4), Costa Rica (1) Chile (2), El Salvador (1), Guatemala (1), Kolumbien (15), Mexiko (2), Nicaragua (1), Uruguay (1)

³ Hierzu müssen Initiativen im Rahmen des Columbus-Programms und des Alfa-Programms der Europäischen Union gezählt werden.

⁴ Die Kooperationspartner sind: Universidad Apec/Unapec (Dominikanische Republik); Universidad Nacional Autónoma de Honduras; CREFAL (Mexiko); ITESO (Mexiko); Universidad Católica del Perú; Universidad Nacional de Educación a Distancia (Spanien); Universität Koblenz-Landau und die Donau-Universität Krems

Neue Wege für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen¹

MARTIN BEYERSDORF

1. Allgemeine Situation

Die Arbeitsgruppe „Wissenschaftliche Weiterbildung“ von HRK, BDA und DIHK hat im Februar 2003 anlässlich der 199. Sitzung der HRK die „Gemeinsame Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung durch Hochschulen“ veröffentlicht. Deskriptiv und auch programmatisch wird damit ein Weg gekennzeichnet, der zum einen gangbar erscheint und zum anderen Herausforderungen kennzeichnet. Der Neuigkeitswert ist wie zu erwarten nicht sehr groß; hervorzuheben ist jedoch, dass sich hier drei Partner – auch unter Abstimmung mit weiteren Akteuren im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung – konsensual auf ein gemeinsames Fundament verständigt haben. Ob dieses Fundament wirklich trägt, dass wird die Zukunft zeigen. Die Empfehlungen nehmen ausdrücklich Bezug auf die KMK-Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung aus dem Herbst 2001 und betonen zugleich die gemeinsamen Interessen der drei Partner.

In Kürze:

- a) Als Ausgangslage wird ein wachsender Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung festgestellt.

In Anlehnung an § 12 HRG wird wissenschaftliche Weiterbildung definiert

- Studienangebote nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss (wobei alternative Zugangswege zu berücksichtigen sind) und
 - nach einer Phase beruflicher Tätigkeit durchgeführt werden und
 - im Hinblick auf die Adressatengruppen inhaltlich und didaktisch-methodisch auf Hochschulniveau entsprechend aufbereitet sind sowie das spezifische Zeitbudget Berufstätiger berücksichtigen
- b) Als Probleme und gesetzliche Rahmenbedingungen werden hervorgehoben:

- das öffentliche Dienst-, Besoldungs- und Haushaltsrecht, das die Möglichkeiten zur effizienten Erstellung von Weiterbildungsangeboten und Dienstleistungen sowie zur Schaffung eines modernen Managements an den Hochschulen stark einschränkt;
 - das Fehlen von (monetären) Anreizen für die Hochschulen;
 - die mangelnde Einbindung von Weiterbildungsleistungen der Dozenten in die eigene Hochschule;
 - das Fehlen kundenorientierter Anlaufstellen an den Hochschulen;
 - der erschwerte Hochschulzugang für Qualifizierte ohne formale Zugangsberechtigung.
- c) Der bislang festzustellende Mangel an Kooperationen zwischen Unternehmen und Hochschulen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung basiere häufig auf zu geringen Kenntnissen in den Unternehmen über die an den Hochschulen vorherrschenden Strukturen und umgekehrt. Die Abstimmung von Weiterbildungsangeboten der Hochschulen mit der betrieblichen Praxis nähme einen zentralen Bereich des Managements der Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaft ein. Angemessene Lösungen könnten daher nur im Dialog beider Seiten entwickelt werden. Dieser kontinuierliche Prozess erfordere kompetente Ansprechpartner sowie Transparenz bei allen Beteiligten.

Aus dieser Darstellung ergibt sich ein 10-Punkte-Plan, der Wünsche und Absichten von Wirtschaft und Hochschulen enthält. Aus eigener Kraft werden diese Planungen nicht umgesetzt werden können. Vielmehr bedarf es auch der Anstrengung von Politik, um angemessene Rahmenbedingungen zu schaffen. Die zur Disposition gestellte Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung hat zur Folge, dass die Regelungskraft der Bundesebene rückläufig sein wird. Dies wird die

Umsetzung der zehn Punkte auf Länderebene nicht vereinfachen.

1. „Die Politik schafft Anreize für Hochschulen, wissenschaftliche Weiterbildung kontinuierlich anzubieten; dafür ist die Beseitigung haushalts-, dienst- und besoldungsrechtlicher Restriktionen notwendig.
2. Die Politik beseitigt haushalts- und dienstrechtliche Hemmnisse, damit die Hochschulen zusätzliches Personal aus Einnahmen für wissenschaftliche Weiterbildung beschäftigen können.
3. Der Hochschulzugang ist weiter zu liberalisieren, um Interessenten an wissenschaftlicher Weiterbildung nicht an formalen Kriterien scheitern zu lassen.
4. Die Politik gestaltet das Hochschuldienstrecht so, dass ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Dozenten attraktiv ist.
5. Hochschulen und Wirtschaft bauen regional organisierte „Netzwerke Weiterbildung“ auf und kooperieren bei der Ermittlung von Bedarf und Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung.
6. Die Hochschulen gewährleisten eine anwendungsorientierte und kostendeckende Konzeption und Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildung.
7. Die Hochschulen richten kundenorientierte „Service Center Weiterbildung“ für nachfragende Unternehmen ein.
8. Die Hochschulen legen für die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote die Lernziele fest und gestalten die Qualitätskontrollen transparent. Ein modularer Aufbau ist sinnvoll.
9. Die Hochschulen entwickeln im Dialog mit der Wirtschaft Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung auf Grundlage ihres eigenen Profils.
10. Die Hochschulen und die Politik erweitern das Akkreditierungsverfahren von (Bachelor- und Master-) Studiengängen um den Aspekt der Weiterbildungsmöglichkeit.“

2. Situation an der Universität Hannover

Die Universität Hannover hat im Jahre 1992 ein Weiterbildungskonzept beschlossen, welches sich von Inhalt und Form her stark an den Ansätzen einer integrativen universitären Erwachsenenbildung orientiert. Das Konzept hat sich – trotz zahlreicher normativer Positionen – in weiten Teilen bewährt; viele Aspekte wurden umgesetzt. An der Universität bestehen mindestens acht Einrichtungen oder Untergliederungen, die sich – auch – mit wissenschaftlicher Weiterbildung befassen.

Im Jahr 2001 wurde die Diskussion um das Weiterbildungskonzept wieder aufgegriffen. Ausgehend vom wissenschaftlichen Beirat der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung wurde eine Synopse zur Entwicklung erstellt. Mit einer gesamtuniversitär besetzten Arbeitsgruppe schließlich wurde eine Weiterbildungsstrategie entwickelt, die vom Senat der Hochschule im Sommer 2003 beschlossen wurde. Der Wortlaut dieser Strategie folgt ungekürzt, da sie sich ggf. gut als Anregung und „Steinbruch“ für andere Hochschulen nutzen lässt.

„In Deutschland sind sich Politik, Arbeitgeber, Beschäftigte und Verbände darin einig, dass das staatliche Bildungssystem mit seinem wissenschaftlichen Potenzial für die Wissenschaftliche Weiterbildung (WWB) von zentraler Bedeutung ist. Vor diesem Hintergrund beabsichtigt die Universität Hannover, die WWB gezielt und nachhaltig auszubauen. Sie kann dabei auf langjährige Erfahrungen verweisen, stützt sich seit 1992 auf eine Weiterbildungsstrategie, ist durch eine effiziente Infrastruktur, ein differenziertes Angebotsspektrum, eine wachsende Nachfrage gekennzeichnet und ist heute schon ein Kompetenzzentrum für Forschungs- und Beratungsaktivitäten in Weiterbildungsfragen.

Die folgenden 10 Charakteristika der WWB, die das aktuelle Leitbild der Universität Hannover und das Strategiepapier des Präsidenten unterstützen, sollen nachhaltig gestärkt werden:

- Die WWB ist eine Kernaufgabe der Universität Hannover neben Forschung und Lehre, sie dient dem innovations-orientierten Wissenstransfer über Lehr- und Beratungsangebote. Die WWB liegt in der Verantwortung der Fachbereiche, wissenschaftlicher Einrichtungen und der zentralen Einrichtung für Weiterbildung.

- Die Universität Hannover ist sich der Stärken ihres wissenschaftlichen Spektrums bewusst und erwartet, dass sich dies auch im inhaltlichen Profil der WWB niederschlägt.
- Zielgruppen der WWB sind vorwiegend Fach- und Führungskräfte aus Wirtschaft, Verwaltung und Wissenschaft, die neben dem Beruf studieren.
- Die WWB ist gekennzeichnet durch eine Kooperation in doppelter Vernetzung - einerseits mit verschiedenen Berufsfeldern, andererseits mit anderen Anbietern. Dabei ist die Reichweite der WWB im Einklang mit dem Leitbild der Universität Hannover sowohl auf eine regionale Verankerung als auch auf eine internationale Orientierung ausgerichtet.
- In der WWB sind flexible Formen der Lehr-, Lern- und Arbeitsorganisation Voraussetzung für eine erfolgreiche Kooperation der standortverteilten Partner sowie für die Vereinbarkeit von Studium und Beruf. Dies erfordert insbesondere die Unterstützung durch moderne Informations- und Kommunikationstechniken (e-learning, e-working).
- Das Prinzip der Modularisierung soll sowohl im grundständigen Studium als auch in der WWB gelten, wo das „Baukastensystem“ mit geblockten Einheiten (Kurse, Kurs-Sequenzen, Studienschwerpunkte) bereits eine lange Tradition hat.
- Die Universität Hannover wird das Credit-Point-System nach dem ECTS (European Credit Transfer System) auch in der WWB einführen und weiterbildungsspezifische Abschlüsse darauf stützen. Es ist erwünscht, dass dadurch die fachgebiets- oder organisations-übergreifende Kooperation von WWB-Trägern untereinander sowie der Austausch von Modulen zwischen dem grundständigen Studium und der WWB gefördert wird.
- Die Universität Hannover beabsichtigt, künftig die Instrumente der Evaluierung und Akkreditierung auch auf Angebote der WWB anzuwenden.
- Bei der Finanzierung der WWB gibt das NHG den Hochschulen vor, Entgelte zu erwirtschaften und dabei eine marktgerechte Preispolitik zu verfolgen. Die Entgeltordnung der Universität Hannover hat sich bewährt. Die WWB-Einnahmen bleiben in der Verfügung der verantwortlichen Einrichtung. In Ergänzung dazu ist die

Universität Hannover auch weiterhin bereit, zur „Anschubfinanzierung“ aus dem Weiterbildungsfonds beizutragen.

Schon heute ist die WWB der Universität Hannover ein bedeutsamer Standortfaktor für die Region, der zukunftsorientiert gestärkt und ausgebaut werden soll. Dazu wird die Universität Hannover eine effiziente WWB-Infrastruktur schaffen, die nach innen eine Vernetzung der vorhandenen WWB-Potenziale ermöglicht und die Fachbereiche und Einrichtungen in ihren WWB-Aktivitäten unterstützt. Zugleich soll dadurch nach außen ein professionelles Kooperationsmanagement gestärkt werden, das eine aktive Schamierfunktion zwischen den internen Akteuren der Hochschule und dem regionalem Umfeld bildet.

Der nachhaltige Ausbau der WWB an der Universität Hannover erfordert jedoch auch strukturelle Grundsatzentscheidungen zu Fragen der Modularisierung, Zertifizierung, Qualitätssicherung, Finanzierung und der Infrastruktur :

1. Die Modularisierung der WWB in geblockten Einheiten (Kurse, Kurs-Sequenzen, Studienschwerpunkte) hat eine lange Tradition. Aus Sicht der berufstätigen Studierenden ist dieses Baukastensystem aus in sich abschließbaren Modulen im Vergleich zum Lehrgangsprinzip inhaltlich und zeitlich wesentlich flexibler und deshalb besser mit der Berufstätigkeit vereinbar. Das Prinzip der Modularisierung soll deshalb sowohl im grundständigen Studium als auch in der WWB gelten.
2. Außerdem wird die Universität Hannover das Credit-Point-System nach dem ECTS (European Credit Transfer System) in der WWB einführen und die weiterbildungsspezifischen Abschlüsse darauf stützen. Das bedeutet im Einzelnen:
 - Die Teilnahmebescheinigung ist bisher bei WWB-Trägern eine verbreitete Form des Abschlusses, der Inhalt und Zeitumfang eines Moduls beschreibt (Record). Unter der Voraussetzung, dass ein Modul künftig auch in der WWB studienbegleitende Leistungsnachweise erfordert, soll die Teilnahmebescheinigung Credits ausweisen, die das Maß für den Zeitumfang eines Moduls und für den Aufwand der damit verbundenen Leistungsnachweise bilden.
 - Es ist auch erwünscht, dass das Credit-Point-System die fachgebiets- oder organisations-übergreifende Kooperation von

WWB-Trägern fördert: Einzelne Module lassen sich zwischen den Partnern wechselseitig anerkennen und transferieren. Eine besondere Herausforderung stellt sich allerdings bei der Kooperation Hochschule / Wirtschaft in der WWB, weil die Akkreditierung von Modulen aus der betrieblichen Praxis noch Neuland bedeutet.

- Die Universität Hannover beabsichtigt außerdem, für WWB-Studiengänge berufsqualifizierende Abschlüsse zu entwickeln, die sich auf das Credit Point-System stützen. Diese sollten das Zertifikat, das in der WWB bisher die vorherrschende Form des Abschlusses ist, ablösen; denn hinter dem Zertifikatsbegriff verbergen sich sehr unterschiedliche Standards von Angeboten, die in der Regel nicht hinreichend transparent und vergleichbar sind.
 - Die Universität Hannover strebt darüber hinaus eine dem skandinavischen und anglo-amerikanischen Hochschulsystem vergleichbare Durchlässigkeit an: Einerseits soll der Austausch von Modulen zwischen dem grundständigen Studium und der WWB gefördert werden. Dies hat andererseits zur Konsequenz, dass auch in der WWB nach einer Akkumulation der erforderlichen Anzahl von Credit Points ein Bachelor- oder Master-Abschluss möglich wird.
3. Eine gut organisierte Qualitätssicherung ist Voraussetzung für die Vergabe von Abschlüssen in der WWB. Dies muss im Interesse der Hochschule liegen, weil die Studierenden bei gegebener Markttransparenz die Möglichkeit des direkten Qualitätsvergleichs haben, aufgrund ihrer Mobilität zwischen verschiedenen WWB-Träger wählen und diese so einem starken Wettbewerb aussetzen können. Die Universität Hannover beabsichtigt deshalb, künftig die Instrumente der Evaluierung und Akkreditierung auch auf Angebote der WWB anzuwenden. Außerdem hat sich in der WWB das Verfahren zur Vergabe von Lehraufträgen bei Credit-relevanten Modulen bewährt, da es einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung leistet.
4. Zum nachhaltigen Ausbau sind die folgenden Aspekte der Finanzierung der WWB, die teilweise noch zu klären sind, von zentraler Bedeutung:
- Bei der Finanzierung der Durchführung der WWB ist zu berücksichtigen, dass die Hochschulen dann eine marktgerechte Preispolitik verfolgen müssen, wenn sie mit bestimmten Angeboten im Wettbewerb mit einer Pluralität von Anbietern auf dem Weiterbildungsmarkt stehen. Dazu gibt das NHG den Hochschulen vor, eigenverantwortlich Entgeltordnungen für WWB-Angebote zu erstellen. Die Entgeltordnung der Universität Hannover hat sich bewährt. Die WWB-Einnahmen bleiben in der Verfügung der verantwortlichen Einrichtung.
 - Zur Einbindung des wissenschaftlichen Personals in die WWB sind zusätzliche Anreize zu schaffen. Dazu gibt es bereits die folgenden Regelungen: Die WWB ist qua Hochschulgesetz nunmehr Teil des Hauptamtes von Professorinnen und Professoren, was auch eine Deputatsverrechnung erlaubt. Außerdem ermöglicht das NHG durch § 34(3) NHG bezahlte Lehraufträge in weiterbildenden Studiengängen der eigenen Hochschule. Dagegen sieht das Dienstrecht bisher noch keine bezahlte Nebentätigkeit an der eigenen Hochschule vor. Um die notwendigen Anreize für eine Ausweitung der WWB zu schaffen, sollen entsprechende dienstrechtliche Anpassungen noch vorgenommen werden.
 - Praxis ist es jedoch, Entgelteinnahmen für die Einstellung von zusätzlichem Personal von Lehrbeauftragten und Gastdozenten in der WWB zu nutzen. Diese Finanzierungsmöglichkeit sichert zugleich die für die WWB notwendige inhaltliche, zeitliche und kapazitive Flexibilität.
 - Die für die WWB unabdingbaren Forschungsaktivitäten lassen sich nicht aus Studienentgelten decken. Sobald die WWB dem Auftrag der Landes folgt und die WWB mit einer innovations-orientierten Forschung verknüpft, ist dazu eine anteilige Grundausstattung aus Landesmitteln erforderlich.
 - Die Finanzierung der Investitionskosten für die Planung, Entwicklung und Erprobung neuer WWB-Angebote erfolgt bisher überwiegend durch Bundes- und Landesförderungen aus Modellversuchsprogrammen. In Ergänzung dazu ist die Universität Han-

nover auch weiterhin bereit, zur „Anschubfinanzierung“ aus dem Weiterbildungsfonds beizutragen, was insbesondere Akkreditierungsmaßnahmen beinhalten könnte.

5. Schon heute ist die WWB der Universität Hannover ein bedeutsamer Standortfaktor für die Region, der zukunftsorientiert gestärkt und ausgebaut werden soll. Dazu wird die Universität Hannover eine effiziente WWB-Infrastruktur (z.B. in Form einer WWB-Fakultät) schaffen, die nach innen eine Vernetzung der vorhandenen WWB-Potenziale ermöglicht sowie die Fachbereiche und Einrichtungen in ihren WWB-Aktivitäten unterstützt. Zugleich soll dadurch nach außen ein professionelles Kooperationsmanagement gestärkt werden, das eine aktive Scharnierfunktion zwischen den internen Akteuren der Hochschule und dem regionalem Umfeld bildet. Zu diesem Zweck sollen die folgenden Funktionen innerhalb der Universität Hannover weiter ausgebaut und zentral verfügbar werden:
- Forschung und Evaluierung (weiterbildungsspezifische Fragen, Qualitätsentwicklung)
 - Qualifizierung der WWB-Experten für die Fachbereiche und Einrichtungen
 - gemeinsames Marketing der Aktivitäten zur Schärfung des WWB-Profiles der Universität (Homepage, Vorlesungsverzeichnis, Hochschulinformationstage, WWB-Bericht etc.)
 - gemeinsame Bewirtschaftung von Räumen (WWB-geeignet, Ambiente)
 - Beratung der für die WWB verantwortlichen Einrichtungen (Initiierung, Finanzierung, Bedarfsermittlung, Planung, Entwicklung, Erprobung und Akkreditierung von neuen WWB-Angeboten)
 - Beratung der WWB-Kunden (von Studierenden zu laufenden WWB-Angeboten; von Betrieben zur Vermittlung der Ansprechpartner für Bedarfsermittlung und Angebotsplanung).“

Die Weiterbildungsstrategie stellt sicherlich den Stand der Diskussion dar, bleibt aber unbestimmt auf der Ebene des operativen Geschäfts. Selbst wenn es einen erklärten Willen der Hochschule (Senat und Präsidium) gibt, dann wird sich die Umsetzung nicht „kommissio-

nieren“ lassen. Der Senat hat zwar die Strategie beschlossen, nicht aber für die Sicherung der Umsetzung Sorge getragen.

3. Zukünftige Herausforderungen

Die Entwicklung der und der Beschluss über die Weiterbildungsstrategie wurde begleitet durch die Ansprache von und der Diskussion mit „Meinungsführer/innen“ in der Universität. Zudem mussten sich die Zentralen Einrichtungen abstimmen, um ihre Positionen in die Grundordnungsdiskussion der Hochschule einzubringen. Zum Hintergrund: zahlreiche Regelungen des stark novellierten Niedersächsischen Hochschulgesetzes müssen nun durch die Hochschulen selbst festgelegt werden; ohne entsprechende Regelungen hätten der Status und die Aufgaben der Zentralen Einrichtungen obsolet werden können.

Hinzu kamen die Entwicklung der Landesfinanzen mit erheblichen Einsparauflagen für die Hochschulen sowie erste Überlegungen zu einer Neustrukturierung der Fachbereich der Universität (Zusammenführung in wenige Fakultäten). Es muss davon ausgegangen werden, dass in den Jahren 2004 bis 2007 jeder zehnte, wenn nicht sogar jeder fünfte Arbeitsplatz an den Hochschulen entfallen wird.

So gestaltet sich eine Herausforderung für die Zentralen Einrichtungen an der Universität – insbesondere dann, wenn an unterschiedlichen Stellen vergleichbare oder nahe liegende Aufgaben wahrgenommen werden. An der Universität Hannover haben sich über viele Jahre in überwiegend fachbereichsunabhängiger Form, in unterschiedlichen Einrichtungen und Organisationsformen zahlreiche erfolgreiche Aktivitäten zur Weiterbildung, zum Technologietransfer und zur Unterstützung von Studierenden beim Übergang in den Arbeitsmarkt entwickelt. Diese „Vielfältigkeit“ ist nicht nur für die Kundinnen und Kunden der Universität, sondern auch für den Ressourceneinsatz und eine ergebnisorientierte Steuerung nicht immer angemessen.

Für die weitere Entwicklung der guten Infrastruktur mit ihren Produkten und zur Erleichterung der Orientierung ebenso wie zur Optimierung der vorhandenen Angebote scheint es daher sinnvoll,

- Weiterbildung und Technologietransfer als eine der zentralen Aufgaben der Universität Hannover verstärkt sichtbar zu machen,

- die Entwicklung und Umsetzung der Angebote stärker zu bündeln (Synergien),
- eine „kritische Masse“ (Personal- und Sachmittel) zu erreichen,
- die Produkte transparenter (einheitlicher) zu präsentieren und ggf. besser zu vermarkten.

Relativ große Schnittmengen ergeben sich bei den Funktionen:

- Technologietransfer (Beratung, Weiterbildung),
- wissenschaftliche Weiterbildung für Region, Wirtschaft und Verbände,
- Personalweiterbildung in der Universität,
- Sicherung von Studienvoraussetzungen (z. B. Fremdsprachen),
- Unterstützung des Übergangs Universität – Arbeitswelt,
- Förderung und Bindung von Absolventinnen und Absolventen (alumni),
- Weiterbildungs- und Transferforschung sowie Distribuierung der Ergebnisse (z. B. Erwachsenenbildung, Arbeitswissenschaften).

In einem ersten Schritt bietet sich die Bündelung der Funktionen und Produkte in einem Kompetenzzentrum für Weiterbildung und Technologietransfer an. In der weiteren Einwicklung ist auch eine eigene „Weiterbildungsfakultät“ denkbar; dieses angloamerikanische Modell wird aller Voraussicht nach von den wissenschaftlichen Einheiten deutlich unterstützt werden.

Bei einem Kompetenzzentrum würde die institutionell-rechtliche Organisationsform der jeweiligen Einrichtungen nicht verändert. In einem Vorstand sind die jeweiligen Leitungen der Einrichtungen vertreten. Aufgaben und Funktionen der Vizepräsidentin bzw. des Vizepräsidenten im Vorstand sind festzulegen. Aufgabe des Vorstands wäre die Bündelung und ggf. die Reorganisation der vorhandenen Funktionen und Produkte sowie die Sicherstellung einer einheitlichen Ansprechbarkeit („one face to the customer“). Der neue Zusammenschluss würde sich auch durch die Interdisziplinarität in Wissenschaft und wissenschaftsbezogener Dienstleistung auszeichnen.

Nach der Reorganisation der Funktionen und Produkte ist in einem zweiten Schritt die institutionell-rechtliche Organisationsform zu prüfen. Denkbar ist die Gründung eines Fachbereichs oder einer Fakultät für Weiter-

bildung und Technologietransfer nach englischem Vorbild, bei der sich dann auch der Status der einbezogenen Einrichtungen und Organisationseinheiten ändern würde.

Beide Ansätze – Kompetenzzentrum oder Fakultät – setzen eine nachhaltige Kooperationsbereitschaft bei beteiligten Einrichtungen voraus. Ohne wechselseitige Vertrauensvorschüsse wird es nicht gehen und auch dies ist dann eine besondere Herausforderung, wenn die alten claims zumindest ansatzweise aufgehoben werden müssen und keine zusätzlich finanzierten „Anreize“ erwartet werden können. Die Chance lautet: „Aus weniger mehr machen“?!

Verfasser:

Dr. Martin Beyersdorf

Universität Hannover

Zentrale Einrichtung für Weiterbildung

¹ Überarbeiteter Vortrag, gehalten am 12.06.2003 auf der Jahrestagung der AG-E an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

CHE-Forschungsranking

Das im November 2002 vom CHE veröffentlichte Forschungsranking analysiert die Forschungsleistungen von Universitäten in den 10 Disziplinen: Anglistik, BWL, Elektrotechnik, Erziehungswissenschaften, Germanistik, Geschichte, Jura, Maschinenbau, Psychologie, Soziologie und VWL. Bewertet wird nicht nur die Summe der eingeworbenen Drittmittel, sondern auch die daraus resultierenden Forschungsleistungen, wiedergegeben durch die Zahl von gewichteten Veröffentlichungen, und die Zahl der Promotionen.

Die erste Zahl kann unbestritten die Forschungsleistung per se widerspiegeln, wobei allerdings die gewählte Gewichtung möglicherweise einen Einfluss haben kann. So ließen sich z. B. die Forschungsleistungen in Germanistik letztlich nicht darstellen. Bei der zweiten Zahl, welche offenbar die Korrelation zwischen Forschung und Lehre aufzeigen soll, vermisst man weitere denkbare Bezugsmaßstäbe, wie die Zahl der betreuten Studierenden und die Zahl der Absolventen im Erststudium.

Große Fakultäten können viel leisten, sind deshalb natürlich bei den Absolutwerten oft in der Spitzengruppe vertreten. Hier gibt es eine gewisse Korrelation zur Reputation einer Fakultät. Bei großen Fakultäten steht aber nicht nur Masse für Klasse. Man findet sie ebenso häufig in der Spitzengruppe, wenn die Leistungen auf die Zahl der Wissenschaftler bezogen sind.

Wenn auch manche Universitäten in mehr als der Hälfte der Fachdisziplinen in der Spitzengruppe genannt werden, so zeigt das Gesamtspektrum doch, dass Forschungsstärke eher ein Qualitätssiegel für Fakultäten denn für Universitäten ist. Auch stellt das CHE fest, dass „Drittmittel = Forschungsstärke“ ebenso wenig gilt, wie die viel beschworene „Einheit von Forschung und Lehre“.

Nun beschränkt sich Lehre aber nicht nur auf die Erstausbildung, sondern schließt auch die Weiterbildung ein. Hier wären und sind aktuelle Erkenntnisse der Forschung am ehesten gefragt. Das Schlagwort Weiterbildung sucht man aber vergeblich. Hat das CHE diesen wichtigen Faktor im (zukünftigen) Profil einer Hoch-

schule nicht eruiert oder waren die Ergebnisse nicht zur Veröffentlichung geeignet?

Wie bei allen Statistiken, bestimmt der eigene Blickwinkel oft die Bewertung. Also für Interessierte: www.che-forschungsranking.de und www.dashochschulranking.de.

Tagung der „Europäischen Vereinigung älterer Studierender an den Universitäten“

OLAF FREYMARK

EFOS vom 10. bis 11. April 2003 in Wien

Vom 10. bis 11. April 2003 fand an der Wiener Universität das Frühjahrstreffen der Europäischen Vereinigung älterer Studierender (EFOS) an den Universitäten statt. Anwesend waren Vertreter aus Tschechien, Slowakei, Deutschland, Niederlande und Österreich. Die deutschen Vertreter kamen von der Berliner Akademie für weiterbildende Studien, der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, von der Universität Kiel, Holsten und Vertreter der Dresdner Seniorenakademie für Wissenschaft und Kunst.

Die Tagung wurde vom Gastgeber des Treffens, Herrn Prof. Messinger, Vizepräsident der Universität Wien, eröffnet. In seinem Statement ging er auf neue bildungspolitische Aspekte in Europa ein. Er sagte, dass die Bologna-Erklärung die Bildungs- und Forschungslandschaft der Universitäten verändern werde. Das würde auch mit einem Umstrukturierungsprozess der Universitäten verbunden sein. Seiner Meinung nach werden Schwerpunkte der Universitäten in ganz speziellen Bereichen liegen, die auf eine zukunftsorientierte Anwendung orientieren. Dabei sind die Bildungsbedürfnisse der Studierenden zu beachten. Das heißt auch, dass neue Bildungskonzepte für das Studium älterer Erwachsener entwickelt werden.

Die Präsidentin der EFOS, Frau Dr. Nadia Hrapkova, von der Universität Bratislava, berichtete in ihrem Einführungsvortrag von der letzten EFOS Tagung in Bratislava. Von dieser erfolgreichen Tagung wird ein Tagungsband erstellt, der auch in deutscher Sprache zur Verfügung stehen wird.

In den Länderberichten der einzelnen Einrichtungen wurde über die Situation des Seniorenstudiums berichtet. Die Modelle des Seniorenstudiums sind in den Einrichtungen sehr unterschiedlich und unterscheiden sich voneinander. Das aber macht den Reiz aus, als Teilneh-

mer des Seniorenstudiums und als Organisator dieser Studienform an dieser Tagung teilzunehmen, um selbst Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit ableiten zu können. Bei allen Modellen des Studiums steht in den Einrichtungen im Mittelpunkt, dass wissensinteressierte Menschen sich mit Themen der Wissenschaften beschäftigen möchten.

Der Zuspruch in den einzelnen Ländern seitens der Studierenden ist enorm hoch und steigt stetig an. Dabei nimmt auch der Anspruch an die „Macher“ des Studiums zu. Im Seniorenstudium werden die älteren Erwachsenen stärker in die Lehre und Forschung einbezogen. Sie treten nicht nur als Konsumenten von Bildung auf, sondern beteiligen sich aktiv an der wissenschaftlichen Arbeit. Damit entstehen Netzwerke, die koordiniert werden müssen. Eine weitere Aufgabe ist die Ermittlung des Bildungsbedarfs der älteren Generation und die Umsetzung in entsprechenden Studienprogrammen.

Insgesamt ging es in der Diskussion um die Qualitätssteigerung der Programme.

Intensiv wurde über die Finanzierung der Weiterbildung des Seniorenstudiums diskutiert. In allen Ländern müssen erhebliche Anstrengungen unternommen werden, um das Seniorenstudium zu finanzieren. In Österreich hat die Erhöhung der Gebühren zu einer rapiden Nichtteilnahme der älteren Studierenden an den Vorlesungen und Seminaren geführt. In Deutschland erfolgt die Finanzierung hauptsächlich über Teilnehmergebühren. Nur vereinzelt werden Projektmittel eingesetzt. In Tschechien und der Slowakei unternehmen die Organisatoren des Studiums erhebliche Anstrengungen, um über Projekte an Mitteln heran zu kommen. Der Staat finanziert hier in Modellversuchen die Bildung für Ältere.

Die Teilnehmer der Tagung sind sich einig, dass in den jeweiligen Ländern die Mitglieder der EFOS noch mehr über die EFOS-Aktivitäten berichten sollten, damit weitere Einrichtungen an diesem europäischen Erfahrungsaustausch teilnehmen. Der Gedanke Europa, die Vergrößerung der EU durch osteuropäische Länder lässt sich durch diese Form der Zusammenarbeit weiter stärken. Die TeilnehmerInnen erhalten die Möglichkeit, sich kennenzulernen, über gemeinsam interessierende Themen zu diskutieren und die europäischen Kulturen näher zu betrachten.

Die Europäische Vereinigung älterer Studierender (EFOS) hat in den letzten Jahren an verschiedenen Projekten gearbeitet. Gegenwärtig bearbeiten die Einrichtungen das Zeitzeugenprojekt „Persönliche Erfahrungen zum Ende des zweiten Weltkrieges“. Zeitbiographische Ausarbeitungen sollen im Seminar vorgestellt werden. Für eine gemeinsame Studie über das Ende des zweiten Weltkrieges soll ein Antrag bei Grundtvig (Europäische Kooperationsprojekte) gestellt werden.

Einrichtungen, die Interesse an diesem Projekt haben, sind zur Mitarbeit aufgerufen.

Die EFOS ist im „Committee on Aging“ bei der UNO in Wien vertreten und vertritt dort das Recht Älterer auf Bildung. Die EFOS erhebt keinen Mitgliedsbeitrag. Es finden zwei Tagungen im Jahr statt. Der Hauptsitz der EFOS ist Brüssel.

Die nächste Tagung findet vom 1. bis 3. Oktober 2003 in Groningen statt. Wir möchten alle Einrichtungen in Deutschland aufrufen, sich an diesem Erfahrungsaustausch aktiv zu beteiligen. Insbesondere die Sprecheräte der älteren Studierenden bitten wir zu überlegen, ob sie sich am europäischen Bildungsaustausch beteiligen möchten.

Verfasser:

Olaf Freymark

Vizepräsident der EFOS

„Highlights“ im Veranstaltungskalender des ZAWiW der Universität Ulm

Im Zeitraum: September 2002 bis Februar 2003

1. Jahreszeitakademien

23. – 27.09.2002: Herbstakademie 2002: „Mit allen Sinnen... wie nehmen wir wahr?“, Teil II mit insgesamt 690 Teilnehmenden.

24. – 28.03.2003: Frühjahrsakademie 2003: „männlich: weiblich Gene – Umwelt?“ mit 818 Teilnehmenden. (www.zawiw.de; Link „Jahreszeitakademien“)

2. Kompaktseminare

Workshop zum „Kompetenznetzwerk der Generationen“ Ideenschmiede von Lernpartnerschaften und Lernprojekten für Jung und Alt, vom 28.10. bis 30.10.2002.

Dieser Workshop wurde zusammen mit der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg im Rahmen der Jung- und Alt-Projekte des ZAWiW („Kompetenznetzwerk der Generationen“ (KdG); „Generationennetzwerk Umwelt“ (GNU)) und dem Patenschaftsprogramm „biffy“ veranstaltet.

3. Neue Projekte

3.2 Kompetenznetzwerk der Generationen

Erfahrungswissen in intergenerativen Lernpartnerschaften und Lernprojekten

Ziel des im September 2002 gestarteten Kompetenznetzwerks der Generationen ist es, den Dialog der Generationen durch intergenerative Lehr- und Lernprozesse zu fördern und die Kompetenzen und Erfahrungen von Menschen jeden Alters für andere und die Gesellschaft nutzbar zu machen. Tragende Pfeiler des Kompetenznetzwerks der Generationen sind die Bereit-

schaft von älteren und jüngeren Menschen, eigene Kompetenzen und Erfahrungen anderen freiwillig zur Verfügung zu stellen, das Interesse an Vertiefung und Erweiterung des eigenen Wissens, sowie die Neugier auf Diskussion von Frage- und Problemstellungen auf dem Hintergrund verschiedener Generations- und Wissensperspektiven.

In drei ausgewählten Regionen in Süddeutschland (Innovationsregion Ulm/Neu Ulm, Bodenseeregion), der Region Sachsen (Leipzig, Mittweida) und Norddeutschland (Hannover und Lübeck) sollen Kompetenz- und Lerngemeinschaften entstehen, die bundesweit vernetzt werden und deren Basis ein Informations- und Kompetenz-Pool (Datenbank) bildet.

Für die erste Jahreshälfte 2004 ist eine Fachkonferenz geplant, bei der die ersten Ergebnisse vorgestellt und mit einer Fachöffentlichkeit diskutiert werden sollen. Der gesamte Förderzeitraum reicht bis August 2005.

Das Kompetenznetzwerk der Generationen wird im Jung-Alt Projektverbund des ZAWiW gemeinsam mit dem „Generationennetzwerk Umwelt“ (GNU) und dem Patenschaftsprogramm „biffy“ durchgeführt. Weitere Jung-Alt Projekte sind in Vorbereitung.

Bundesweiter Projektpartner ist das Virtuelle und reale Lernnetzwerk für ältere Erwachsene (ViLE). Weitere bundesweite Kontakte sind derzeit im Entstehen.

3.2 EuCoNet

Das Projekt (Euconet – European Computer Network für ältere Lernende) ist ein auf zwei Jahre angelegtes Lernpartnerschafts-Begegnungsprojekt, das im August 2002 gestartet ist und von der Europäischen Kommission im Rahmen des Grundtvig-Programms gefördert wird. Partner sind Einrichtungen der Seniorenbildung

an den Universitäten Brünn und Prag in Czechien, Bratislava in Slowakien, Strathclyde/Glasgow in Großbritannien, Vicenza, Italien und ZAWiW, Ulm. Koordinierende Stelle ist das ZAWiW. Im Projekt EuCoNet sollen von den SeniorInnen selbst auf die Zielgruppe bezogene, didaktisch reflektierte, kulturspezifische Herangehensweisen zur Interneterschließung ausgetauscht und deren Übertragbarkeit auf andere Länder diskutiert werden. Dabei spielen die Initiierung von Multiplikatorennetzen, der Aufbau von Internetcafes für Ältere und die Aufbereitung zielgruppenspezifischer Lernmaterialien eine besondere Rolle. Das 1. Partnertreffen fand in Ulm vom 17. – 19. Oktober 2002 statt, das 2. Treffen vom 19. – 22. Januar 2003 in Brünn.

www.gemeinsamlernen.de/euconet

3.3 Town-Stories

Das Projekt „TownStories“ (Persönliche Stadtgeschichten) ist ein auf zwei Jahre angelegtes Lernpartnerschafts- und Begegnungsprojekt, das im August 2002 gestartet wurde und von der Europäischen Kommission im Rahmen des Grundtvig-Programms bis Juli 2005 gefördert wird. Partner sind Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Madrid, Rom und Prag, das ZAWiW der Universität Ulm und das Heimatmuseum Treptow in Berlin, dem auch die koordinierende Funktion zukommt.

In diesem Projekt, an dem sich im ersten Jahr Seniorengruppen und Fremdsprachenlernende aus Berlin, Rom, Madrid, Prag und Ulm beteiligen, geht es darum, dass die eigene Stadt aus einer individuellen Perspektive anderen/ausländischen Menschen vorgestellt wird – durch Texte/Stadtführungen aus einer persönlichen Lebensweise.

Da die jeweilige Landessprache den Gästen meist nicht bekannt ist, sollen in diesem Projekt Fremdsprachenlernende dazu motiviert werden, Übersetzungsübungen und -arbeiten in die jeweils anderen Sprachen (z. Zt. Deutsch, Italienisch, Spanisch und Tschechisch) zu machen. Die Erstellung einer Homepage mit den Texten für die Gesamtgruppe und parallel einer Wanderausstellung ist ebenfalls Aufgabe dieser Lern-Partnerschaft.

Das erste Treffen fand vom 20. bis 24. November in Rom statt, das zweite vom 19. bis 22. März in Madrid.

Das dritte Treffen ist für den 14 bis 18.5.2003 in Ulm geplant.

www.gemeinsamlernen.de/townstories

4. Gründung des Vereins ViLE in Berlin

Aus dem BLK-Modellprojekt „gemeinsamlernen“ ist mit Unterstützung vom ZAWiW ein bundesweiter Verein mit dem Namen „Virtuelles und reales Lern- und Kompetenz-Netzwerk älterer Erwachsener (ViLE) e. V.“ heraus entstanden. Der Verein wurde von SeniorInnen aus ganz Deutschland, von Konstanz am Bodensee bis Lübeck an der Ostsee in Berlin gegründet. Ziel ist der Aufbau einer Lern-Community, deren Mitglieder zum Lernen aktiv die neuen Medien nutzen.

Das Treffen war eingebettet in die 15. Internationale Wissenschaftliche Konferenz 2002 (IWKM) mit dem Leitmotiv „IuK-Technologien – Zukunftsmarkt für Wirtschaft und Bildung“. Frau Stadelhofer hielt einen Hauptvortrag.

5. Herausgabe der CD „Lerncafe“

Diese CD beinhaltet alle von Dezember 2000 bis September 2002 erschienenen Ausgaben des „Lerncafes“. Das „Lerncafe“ ist ein Online-Journal für weiterbildungsinteressierte ältere Erwachsene. Das sind 19 virtuelle Hefte mit 600 Beiträgen in den verschiedenen Rubriken, die alle in aktueller Fassung in nutzerfreundlicher Version präsentiert werden. Außerdem finden sich auf der CD: eine multimediale Bedienungsanleitung für AnfängerInnen am PC und eine überarbeitete Liste mit Internetgruppen für Ältere in Deutschland.

Zu beziehen bei:

Universität Ulm – ZAWiW –
Albert-Einstein-Allee 11
89069 Ulm

Tel. 0731/ 50-23193, Fax 0731/ 50-23197,
monika.bader-scheck@zawiw.uni-ulm.de.

Weitere Infos unter: www.lerncafe.de

Lebenslanges Lernen in Universitäten – ein Kolloquium im Max- Planck-Institut für Bildungsforschung

JOACHIM DIKAU

Selten wird in der Vielfalt von Reden über „lebenslanges Lernen“, die häufig den vorgetragenen Erkenntnissen unverdienten Neuigkeitswert zuschreiben möchten, auch an die Hochschulen als Stätten lebensumspannenden Lernens gedacht. Umso verdienstvoller erscheint vor diesem Hintergrund die Idee des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung in Berlin, ein Kolloquium anlässlich des 75. Geburtstages von Prof. Dr. Peter Martin Roeder, einem der emeritierten Direktoren des Hauses, diesem Thema zu widmen: „Lebenslanges Lernen und längeres Leben: Neues für die Universitäten?“. Das Podium war hochrangig besetzt: Neben den Erziehungswissenschaftlern und zugleich Vizepräsidenten von zwei Berliner Universitäten (Prof. Dr. Dieter Lenzen, Freie Universität, und Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität) waren Dr. Werner Benz (ehem. Generalsekretär des Wissenschaftsrates) und Prof. Dr. Fritz Schaumann (Präsident der International University Bremen) dabei. Das Max-Planck-Institut war durch die Professoren Dr. Paul Baltes, Dr. Jürgen Baumert (Einleitung) und Dr. Karl-Ulrich Mayer (Moderation) vertreten. Das ließ hohe Erwartungen zu.

Über ein Postulat konnte man sich schnell einig werden: dass Universitäten auch hinsichtlich der anzusprechenden Zielgruppen reformbedürftig sind. „Wissenschaft als Lebensform“, von Prof. Baumert als Zielvorstellung formuliert, kann nicht nur auf die herkömmlichen Studierenden-Jahrgänge bezogen sein. Für Prof. Baltes war dies Ansatz für ein umfassendes, auf lebenslanges Lernen bezogenes Grundkonzept, nicht nur anthropologisch („der permanent unfertige Mensch“), sondern auch bildungsökonomisch begründet: Die demografischen Veränderungen bewirkten eine neue Hochkonjunktur für den Einsatz von Älteren auf dem Arbeitsmarkt; hier läge für die Zukunft das „unausgeschöpfte Humankapital“. Darauf müssten sich nunmehr

die Hochschulen einstellen: „Renaissance-Kollegs“, Intensivierung altersbezogener Forschung, Berufung von „Seniorprofessoren“ mit neuen Finanzierungsformen ergäben sich daraus als Konsequenzen. Und das führe auch zu einer neuen Struktur der Studienangebote: Grund-, Haupt-, Graduierten-, und Renaissancestudium – jeweils deutlich profiliert unter Verzicht auf ein breites Gesamtangebot. So werde das Studium „vom Sprint zum Marathon des Lebens“.

Zweifellos ein interessantes Modell, das auch die wissenschaftliche Weiterbildung von einer neuen Seite betrachten lässt. Doch der graue Alltag an einer Berliner Universität, von Prof. Lenzen plastisch geschildert, machte schnell die Grenzen reformerischen Handelns deutlich. Dennoch: Was mit einiger gestalterische Phantasie möglich ist, ließ sich gut an einigen überzeugenden Beispielen von Dr. Benz erkennen, wenn dabei flexibel auch über den Wechsel von Studien- und Praxisphasen, über Anrechnungsmodalitäten und marktgerechte Entgelte sowie über die Kooperation von Universitäten und Fachhochschulen diskutiert wird. Am besten ließ sich dies – wie schon häufiger – an einer Neugründung erproben: Prof. Schaumann sah dafür die besten Chancen an seiner International University in Bremen, an der er am ehesten die Umsetzung eines „offenen Lernbegriffs“, eine Beseitigung „curricularer Erstarrung“ und – mit einer stärker biografischen Betrachtung des „Älterwerdens“ – ein neues „Strukturprinzip von Bildung“ erhofft. Wer jahrelang solche Überlegungen im AUE angestellt hat, mag sich hier bestätigt fühlen – aber was nützt es, wenn die etablierten Universitäten dann nur über die Finanzierungsprobleme sprechen?

Über dies alles hätte sich in einer Diskussion auch noch ~~lange reden lassen~~. Doch dafür bot sich allenfalls in den informellen Gesprächsrunden im Anschluss an das

Kolloquium manche gute Gelegenheit. Umso erfreulicher war es, dass Prof. Tenorth im Kolloquium schließlich alle diese Fragen auf den Punkt brachte, das Wünschbare und Notwendige bei seiner kritischen Analyse des Machbaren im Auge behielt und überzeugend darstellte, was auch unter erschwerten Bedingungen auch in Berlin noch möglich ist. Und er konnte sich dabei auf seine eigenen Erfahrungen im Umgang auch mit neuen Studiengängen, weiterführenden Forschungsansätzen und unterschiedlichen Studentengruppen berufen. Das Zusammenführen von Studierenden aus verschiedenen Lebensphasen schien ihm durchaus attraktiv im Rahmen der Neustrukturierung der Studienkonzepte als Möglichkeit zum Lernen durch Forschung – sofern es gelinge, auf allen Stufen des Bildungssystems die Befähigung zum Weiterlernen zu vermitteln.

Darüber ließe sich mit Gewinn noch weiter diskutieren!

Verfasser:

Prof. Dr. Joachim Dikau

FU Berlin

Verbindung von Theorie und Bildungspraxis – Innovationspotential für die Politische Bildung

STEFFI MEHNERT

Was muss politische Bildung tun, um viele Menschen zu erreichen?

Die durchschnittliche Reichweite herkömmlicher Angebote zu politischer Bildung liegt bei ca. 5% und steht damit – auch im Bewusstsein der potentiellen Teilnehmer – im Abseits. Das belegt u. a. die vom Thüringer Volkshochschulverband e.V. im Oktober 2001 durchgeführte repräsentative Befragung der Bevölkerung in Thüringen. Mehr als ein Drittel der Befragten kann mit dem Begriff „Politische Bildung“ nichts anfangen: 30 % verstehen nichts darunter und 7% haben den Begriff noch nie gehört.¹

Dabei ist das Bedürfnis der Menschen nach Information und Orientierung sehr groß. Gerade bei Ereignissen von herausragender politischer Bedeutung – so ein weiteres Ergebnis der Umfrage – haben die Bürger einen erhöhten Informationsbedarf, der durch Medienberichterstattung allein nicht befriedigt werden kann. Doch was kann politische Bildung tun, um diese Diskrepanz von nicht nachgefragten vorhandenen Angeboten einerseits, aber nachweislich vorhandenem Nachfragepotential bis zu 38,5 %² andererseits zu überwinden?

Aus dieser Problematik heraus entstand im Jahr 2000 beim Thüringer Volkshochschulverband e.V. eine Projektidee, welche vom Thüringer Kultusministerium unterstützt und seit Juni 2000 im Rahmen des Programms „Lebenslanges Lernen“ von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung für 3 Jahre gefördert wird. Das Ziel: Entwicklung innovativer Lehr- und Lernarrangements in der politischen Bildung.

Nun ist es bekanntermaßen schwierig, in festen institutionellen Strukturen und unter dem Druck und der Vielfalt alltäglich zu erfüllender Aufgaben Freiräume für

die Reflexion des eigenen Handelns und für kreative Lösungen zu schaffen.

Eine interne wissenschaftliche Begleitung, die in vielen Projekten diesem Zweck dienlich ist, gab es für das Projekt ELLA³ nicht. Wir haben deshalb eigene und **neuartige Wege einer Verbindung von Theorie und Bildungspraxis** gefunden.

Mit Prof. Dr. Erich Schäfer, der an der Fachhochschule Jena für das Fach „Methoden der Erwachsenenbildung“ berufen ist, haben wir nach Formen der Zusammenarbeit gesucht, die für alle Beteiligten bereichernd sind. Dazu gehört neben der kollegialen Supervision des „jungen“ Projektteams auch die Konzeption und Durchführung eines Projektbegleitseminars. Dabei handelt es sich

- um eine neue Form der Lehre an der Hochschule. Die Ausbildung künftiger im Bildungsbereich tätiger junger Menschen wird bereichert durch die Möglichkeit zur Partizipation an einem konkreten bildungspolitischen und -praktischen Projekt. Die Studierenden nehmen eine aktive Rolle bei der Auswahl und Umsetzung von Themen und dem Erwerb damit verbundener bedeutsamer Kenntnisse und Fertigkeiten ein.
- um eine neue Form der Durchführung von Projekten und stellt eine Bereicherung für die in der Praxis Tätigen dar. Innovative Ideen der Studierenden – im Übrigen nach dem Alter bewertet eine Zielgruppe, die laut Statistik kaum mit Angeboten der Politischen Bildung erreicht wird – erweitern das Blickfeld. Außerdem werden Konzepte durch wissenschaftlich fundierte Kenntnisse gesichert und durch aktuelle Theoriediskussionen angeregt.

Seit dem Sommersemester 2001 wurden zwei Projektbegleitseminare an der FH Jena durchgeführt. Die Studierenden konnten am Seminar mit unterschiedlichen Intensitätsgraden teilnehmen. Neben der regulären Beteiligung an den Seminarstunden und den Vorträgen innerhalb der Projektworkshops gab es die Möglichkeit zur Mitarbeit in den Projektarbeitsgruppen sowie zur Absolvierung von Praktika in den beteiligten Einrichtungen des Projektnetzwerkes.

Das Studenten und Praktiker verbindende Motto: „Das Politische ist nicht alles, aber es ist in allem ...“ (Alfred Grosser).

Im **Ergebnis** entstand unter anderem das Kurskonzept PIN – **P**olitische **P**artizipation in **N**euem **L**ernen. Am Beispiel eines kommunalpolitisch relevanten Themas erarbeiten die Teilnehmer(innen) Möglichkeiten der politischen Partizipation und erwerben die dafür erforderlichen Kompetenzen. Dazu gehört ein Argumentationstraining ebenso wie der Umgang mit Medien. Das Besondere an PIN ist, dass die Teilnehmer das Thema, die Art und den Umfang der Beschäftigung mit den angebotenen fünf unterstützenden Modulen selbst bestimmen. Im Abstand von zwei Wochen finden reale Treffen der Teilnehmer statt, in der Zwischenzeit gibt es virtuelle Treffen auf der Lernplattform im Internet.

Der Besitz eines eigenen PC und die Erfahrung mit dem Medium Internet sind keine entscheidenden Voraussetzungen für die Teilnahme am Kurs. Im Gegenteil, die VHS Gera, an welcher der Modellversuch mit 8 Teilnehmer(inne)n durchgeführt wurde, räumte gerade auch den im Umgang mit den neuen Medien benachteiligten Zielgruppen die Möglichkeit zur Beteiligung ein. Für die Teilnehmer ohne eigenen PC wurde der Computerpool zu bestimmten Zeiten freigehalten. Der Lernberater war vor Ort und bot bei Bedarf Informationen und Hilfeleistungen. Die heterogen zusammengesetzte Teilnehmergruppe des Modellversuchs in Gera wurde von Studenten des Projektbegleitseminars moderiert und begleitet.

Greifbares Ergebnis der VHS-Gruppe ist eine Liste regionaler Erzeuger, entstanden mit dem Ziel, die Wettbewerbssituation der Region zu stabilisieren. Im Ergebnis von Seminaren, Chatrunden im Internet und eigenständiger Arbeit lernten die Teilnehmer verschiedene Formen der Bürgerbeteiligung kennen und dazu die Möglichkeiten der Neuen Medien nutzen. Jetzt steht allen interessierten Bürgern der Region Gera eine Liste von Erzeugern landwirtschaftlicher Produkte zur Verfü-

gung, die sie beim täglichen Einkauf an die Unterstützung regionaler Erzeuger erinnern sollte.

Die im Oktober 2000 gestartete Initiative des TVV e.V., an der sich nicht nur über 20 Akteure der politischen Bildung aus Thüringen und über die Ländergrenzen hinaus beteiligen, sondern wo auch Wissenschaft und Bildungspraxis mit Blick auf das Machbare zusammenwirken, fand am 12./13. Mai 2003 mit der Fachtagung „Innovation und Pluralität in der politischen Bildung“ ihren Höhepunkt. Im Rahmen der zweitägigen Fachtagung wurde erlebte Praxis im Netzwerk des Projektes ELLA präsentiert, sozusagen Antworten geliefert auf die Frage: *Was muss politische Bildung tun, um viele Menschen zu erreichen?* Mehr dazu unter www.ella-pb.de.

Verfasserin:

Steffi Mehnert

Thüringer Volkshochschulverband e.V.

steffi.mehnert@vhs-th.de

¹ Politische Bildung im Spiegel der öffentlichen Meinung – Ergebnisse einer Repräsentativbefragung, Schriften des Thüringer Volkshochschulverbandes e.V., Heft 2.

² Vgl. Karsten Rudolf: Bericht Politische Bildung 2002. Was wollen die Bürger? Eine Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland. Büdinger/H.: Institut Junge Bürgergesellschaft (IJBG), 2002.

³ ELLA = Kurzwort für das BLK-Projekt „Entwicklung, Erprobung und Umsetzung neuer Lehr- und Lernarrangements in der politischen Bildung“

Qualitätsentwicklung der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Hamburg im Rahmen des Projekts 'Lernende Metropolregion Hamburg – Flexible Qualitätsentwicklung' ¹

KAREN BEYER

1. Einleitung

1.1 Ausgangslage in der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung

In der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Hamburg (AWW) sind zurzeit 16 feste Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter tätig. Sie arbeiten mit 450 bis 500 Lehrkräften und betreuen etwa 5000 Weiterbildungsteilnehmende und Studierende pro Jahr.² Natürlich ist es vorrangiges Ziel der AWW, ihren Teilnehmenden und Studierenden hohe Qualität zu bieten und sie zufrieden zu stellen. Sie ist deshalb bestrebt, die Qualität ihrer Arbeit kontinuierlich zu verbessern. Die Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems oder eine strukturierte Qualitätsentwicklung wurde jedoch bislang durch die zeitintensiven Anforderungen des Tagesgeschäfts verhindert, obwohl einige Ansätze auch vor Eintritt in das Projekt vorhanden waren.

Vor diesem Hintergrund befasste sich die AWW Anfang 2003 als kleine universitäre Einrichtung mit der Möglichkeit, als Teilnehmerin vom Projekt „Flexible Qualitätsentwicklung in der lernenden Metropolregion Hamburg“³ (FQ) zu profitieren.⁴ Fraglich war insbesondere, ob sie es sich leisten kann, angesichts knapper Personalressourcen an einem aufwendigen Projekt teilzunehmen, ohne dafür über zusätzliche Personalressourcen zu verfügen.

Diese und weitere Fragen wurden diskutiert, ehe das AWW-Team eindeutig und einstimmig votierte: Wir können es uns nicht leisten, *nicht* in einen strukturier-

ten Qualitätsverbesserungsprozess einzutreten. Das Projekt bietet dafür eine hervorragende Chance.

1.2 Qualität in der Weiterbildung – eine Definition

Aus Sicht der AWW bezieht sich Qualitätsentwicklung auf ein weites Feld; Management und Lehre sind davon in gleicher Weise betroffen. Die Definition von Qualität fällt jedoch nicht leicht, denn Weiterbildungsprogramme sind keine Dienstleistung wie jede andere. Die Qualität des „Produkts“, ist sowohl von den Beiträgen der Lehrenden als auch von den Aktivitäten und Dispositionen der Lernenden abhängig. Die Bildungseinrichtung, die das Produkt anbietet, hat ihren Anteil am Lernerfolg durch die optimale Ausrichtung ihrer gesamten Prozesse auf die Erfordernisse eines erfolgreichen Lernprozesses. Die Anforderungen, die Weiterbildungsinteressierte an Bildungseinrichtungen stellen, wachsen hinsichtlich der Transparenz des Angebots, der Serviceorientierung und bezüglich des Lernerfolgs ständig und müssen in den Qualitätsbegriff ebenfalls einbezogen werden.⁵

Die Qualität der Weiterbildung stellt sich somit im Wesentlichen als eine Leistung dar, bei der die Interessen aller beteiligten Gruppen berücksichtigt werden müssen: Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung definiert sich daher im Spannungsfeld der Anforderungen von Wissenschaftlern und Berufspraktikern, von Lehrenden und Lernenden, von Mitarbeiterinnen und Leitung, von Öffentlichkeit und AWW – um nur einige Bezugsgruppen zu nennen. Gleichzeitig stehen

die Anbieter vor der Herausforderung, trotz knapper öffentlicher und privatwirtschaftlicher Ressourcen, ihre Angebote aufrecht zu erhalten, weiterzuentwickeln und attraktiv zu gestalten. Gezielte Organisationsentwicklung, die mit der Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems verbunden wird, kann die Anbieter dabei unterstützen, diesen Herausforderungen erfolgreich zu begegnen. Im Rahmen des Projekts „FQ“ findet genau dieser Qualitätsbegriff Beachtung.

1.3 Vorgehen

Der Prozess der strukturierten Qualitätsentwicklung hat in der AWW gerade erst seinen Anfang genommen, deshalb kann im Folgenden über Strukturen und geplante Aktivitäten berichtet, nicht jedoch bereits auf Ergebnisse verwiesen werden. Es wird vielmehr versucht, die ersten Schritte der AWW in Richtung Etablierung eines Qualitätsmanagementsystems zu beschreiben. Dabei geht es zunächst vor allem um die Einbindung in das Gesamtprojekt „Flexible Qualitätsentwicklung“ und um die Motivation zur Teilnahme am Projekt sowie um die Beschreibung einer ersten Selbstbewertungsphase, die der AWW als Bestandsaufnahme dient.

2. Kurzdarstellung des Projekts „Flexible Qualitätsentwicklung“

Mit dem Projekt „Flexible Qualitätsentwicklung in der lernenden metropolregion hamburg“ wird das Ziel verfolgt, die Qualitätsentwicklung (QE) von 24 Bildungsanbietern in der Region Hamburg strukturiert zu begleiten und zu fördern. Das Konzept zur QE der Einrichtun-

gen folgt den Vorgaben eines Total Quality Management (TQM).

Das heißt, neben den Prozessen und Produkten (die im Rahmen der ISO 9000 ff. begutachtet werden könnten) wird das gesamte Management einer Organisation betrachtet.

Damit geraten die Zielsetzung, die Planung geeigneter Prozesse und Aktivitäten, die Umsetzung und Ausführung dieser zielorientierten Prozesse, die Bewertung und schließlich die Überprüfung der Prozesse und Ergebnisse sowie die jeweiligen Interdependenzen zwischen den Bereichen in den Blick.

Das Vorgehen im Rahmen des Projekts orientiert sich einerseits am Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM⁷), andererseits an den Erfahrungen und Konzepten des BLK Modellprojektes „Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken“ (LQW⁸). Da das Modell der EFQM als Basis dient, werden insbesondere die Interdependenzen der einzelnen Managementbereiche untereinander betrachtet: Beispielsweise wird danach gefragt, ob die optimale Umsetzung einer bestimmten Strategie tatsächlich geeignet ist, die geplanten Ergebnisse zu erzielen oder ob die Zielsetzungen einzelner Organisationsbereiche faktisch zur Gesamtstrategie und Zielsetzung beitragen.

Als Vorbereitung auf mögliche Zertifizierung oder Testierung (wie beispielsweise im Projekt LQW) bewerten sich die Weiterbildungsorganisationen in Hamburg selbst. Auch dies entspricht dem üblichen Vorgehen bei der Bewertung nach dem Modell der EFQM. Bei der

Weiterentwicklung von Qualität in den beteiligten Organisationen spielen Benchmarking-Prozesse und angeleitete Kooperationsprojekte eine hervorgehobene Rolle. Man ist bestrebt, hierdurch einen andauernden iterativen Lernprozess in den Einrichtungen in Gang zu setzen beziehungsweise voranzubringen, der die Organisationsentwicklung insgesamt unterstützt.

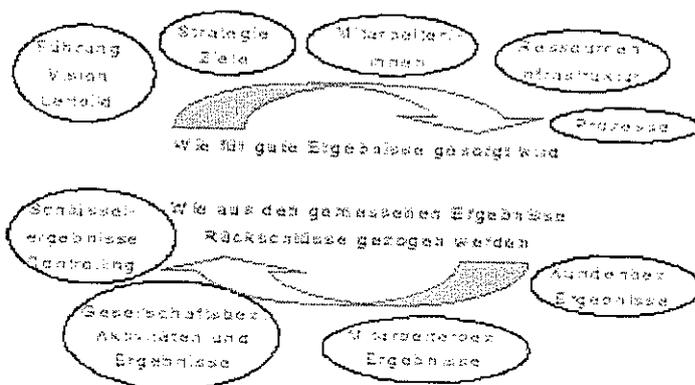


Abbildung 1: TQM im Projekt „Flexible QE“

1. Abschnitt	Start Qualifizierung der QBs Instrumentenentwicklung (Fragebögen) Selbstbewertung bei den 24 Projektpartnern	02/03 bis 03/04
2. Abschnitt	Instrumentenanpassung Zweite Selbstbewertung Vergleich und Optimierungsplanung	04/04 bis 03/05
3. Abschnitt	Dritte Selbstbewertung Projektelevaluation und Bericht Projektabschluss	04/05 bis 09/05

Abbildung 2: Übersicht über den Projektablauf des Projekts „Flexible Qualitätsentwicklung“

Für manche der 24 beteiligten Einrichtungen bedeutet die Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems die erstmalige Dokumentation innerbetrieblicher Strukturen und Prozesse. Andere haben bereits Erfahrungen z.B. mit der ISO 9000ff. oder mit der Implementierung von Instrumenten wie der balanced scorecard⁹. Im Rahmen des Projektes wird den Einrichtungen Gelegenheit gegeben, eigene Verbesserungspotentiale ausfindig zu machen, von den Stärken der Projektpartner zu lernen und Verbesserungsmaßnahmen gezielt anzugehen. Diese Prozesse werden durch Schulungen, Workshops und die Vorstrukturierung der Abläufe unterstützt.

3. Der Projektablauf in der AWW: erste Selbstbewertungsphase

3.1 Die Motivation zur Teilnahme am Projekt

Bei der Entscheidung für die Projektteilnahme spielten die folgenden Aspekte eine wesentliche Rolle:

- Das Projekt wird als Chance begriffen, Veränderungsprozesse und Qualitätsverbesserungen strukturiert und unter Anleitung anzugehen.
- Die Zusammenarbeit und der Vergleich mit völlig unterschiedlichen Weiterbildungsorganisationen, auch gerade mit privatwirtschaftlich und damit zumeist gewinnorientierten Unternehmen, bietet die Chance, am „best practice“ zu lernen.
- Die Einbindung in einen festen Projektrahmen ist geeignet, die Arbeit an der Verbesserung

einzelner Prozesse in ihrer Bedeutung zu unterstützen, so dass diese nicht hinter dem Tagesgeschäft zurückstehen.

- Die Verbesserung der Prozesse zielt auf eine Minimierung von Reibungsverlusten an Schnittstellen. Hierdurch erhofft sich die AWW die Freisetzung von Kapazitäten. Dies könnte wiederum zur Verbesserung von Angebotsqualität und Arbeitsbedingungen führen.
- Durch den ganzheitlichen Ansatz, der sich am Modell der EFQM orientiert, bietet sich die Chance, in der AWW einen Qualitätsentwicklungsprozess einzuleiten, der die Interessen aller relevanten Gruppen berücksichtigt.¹⁰
- Weiterhin bietet die Orientierung an EFQM ein hohes Maß an Flexibilität für die AWW. Dies gilt insbesondere für den Aufwand, der mit dem Prozess der Selbstbewertung sowie der Planung und Durchführung von Verbesserungsaktivitäten verbunden ist. Das Modell eröffnet verschiedene Methoden der Selbstbewertung („Instrumente“), verschiedene „Projektdesigns“ und vollständige Freiheit der Entscheidung bezüglich derjenigen Verbesserungspotentiale, die in einen Verbesserungsprozess münden sollen.

Die Teilnahme am Projekt wurde durch den Leiter der AWW angeregt, doch die Entscheidung wurde unter Berücksichtigung der oben angegebenen Aspekte durch das Team gefällt. So folgt die AWW heute der strategischen Zielsetzung, die schon 1995 bei der Eröffnung des CHE Centrum für Hochschulentwicklung benannt wurde: Veränderungsprozesse müssen von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern getragen und kreativ angegangen werden, dann versprechen sie Erfolg.¹¹

3.2 Vorbereitung der Selbstbewertung

Bestellung einer Qualitätsbeauftragten

Eine Umverteilung von Arbeitsaufgaben ermöglichte es, eine Mitarbeiterin von einem Teil ihrer Aufgaben freizustellen, damit sie zukünftig die Aufgaben einer Qualitätsbeauftragten (QB) wahrnehmen kann. Bereits in diesem Zusammenhang kam die hohe Motivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dem Projekt zugute, denn Umverteilung von Arbeitsaufgaben führt natürlich zunächst zu einer höheren Belastung Einzelner. Diese Mehrbelastung wird zugunsten der erhofften Projektergebnisse in Kauf genommen.

In der AWW koordiniert die QB den Entwicklungsprozess, begleitet ihn und ist Schnittstelle zwischen Team und Leiter der AWW sowie zwischen AWW und der Projektleitung beim Verein Weiterbildung Hamburg.

Erste Aktivitäten

Ende Februar begann die aktive Beteiligung am Projekt mit einer Auftaktveranstaltung unter Mitwirkung aller Qualitätsbeauftragten und der entsprechenden Geschäftsleitungen unter Federführung des Vereins Weiterbildung Hamburg e.V. Im März und April wurden die ersten Meilensteine innerhalb des Projekts erreicht. Dabei leistete die AWW folgenden Beitrag:

- Die Qualitätsbeauftragte der AWW nahm an intensiven Schulungen teil und wurde zur „Assessorin nach EFQM“ ausgebildet.
- Die QB der AWW beteiligte sich in einer QB-Arbeitsgruppe an der Erarbeitung eines Instrumentes („Fragebogen“), das allen Projektbeteiligten zur Selbstbewertung zur Verfügung gestellt wird.
- Für die Selbstbewertungsphase in der AWW wurde ein Projektdesign entwickelt und durch ein Peer-Review unter Beteiligung der Qualitätsbeauftragten der beteiligten Einrichtungen verbessert (vgl. Abbildung 4).
- Das Selbstbewertungsinstrument wurde in der AWW in eine digitale Form gebracht und steht nun allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern online zur Verfügung. Dies erleichtert die Auswertung und das weitere Vorgehen.

3.3 Das Projektdesign

Auftaktveranstaltung

In einer Informationsveranstaltung am 21. Mai 2003 wurden allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (16 Personen) nochmals die grundlegenden Projektideen dargestellt. Dies war unter anderem deshalb notwendig, da durch Mitarbeiterfluktuation einige Personen noch nicht über das Projekt informiert waren. Auch die genauen Abläufe des Projekts innerhalb der AWW waren noch nicht allgemein bekannt.



Abbildung 3: Ablauf der Selbstbewertung in der AWW (Projektdesign)

Individuelle Vollbefragung

Das EFQM-Modell lässt offen, welcher Personenkreis die Selbstbewertung vornimmt. Aufgrund der übersichtlichen Anzahl kann die AWW alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an der Befragung beteiligen. Auch wenn möglicherweise nicht jeder/jede Einzelne zu jedem Kriterium qualifizierte Bewertungen vornehmen kann, ist mit dieser Vorgehensweise doch verbunden, dass die gesamte AWW von Anfang an in das Projekt eingebunden ist.¹² Mit dieser Vorgehensweise verbindet sich die Hoffnung, dass Motivation und Zustimmung zu späteren Verbesserungsaktivitäten auf hohem Niveau gehalten oder sogar noch gesteigert werden können, weil die Beurteilungen jeder einzelnen Person gefragt sind.

Ziel der individuellen Vollbefragung ist es einerseits, eine Vielzahl von individuellen Sichtweisen und Wis-

senstatbeständen zu erfassen, um eine möglichst zutreffende Bestandsaufnahme zu erreichen. Andererseits dient die individuelle Befragung in zweierlei Hinsicht der Vorbereitung der Konsensworkshops: Zum einen setzen sich alle befragten Personen intensiv mit den einzelnen Sachverhalten auseinander und suchen nach „Fakten“, um ihre Wahrnehmungen zu begründen. Zum anderen werden die qualitativen Ergebnisse der Befragung (sortiert nach Konsensworkshopszugehörigkeit) nach Gleichartigkeit der Aussagen geclustert sowie die quantitativen Antworten akkumuliert. Dies erleichtert später die Moderation des Konsensworkshops, da sich die Diskussion auf diejenigen Bereiche konzentrieren kann, deren Bewertungen erheblich differieren.

Das Selbstbewertungsinstrument

Das Selbstbewertungsinstrument orientiert sich an den Vorgaben der EFQM, hat aber die teils erhebliche Komplexität typischer EFQM-Bewertungsinstrumente herunter gebrochen, um den Aufwand für alle Beteiligten zu reduzieren. Die typischen Kriterien und die grundsätzliche Vorgehensweise wurden jedoch übernommen. Es wurden neun Kriterien benannt (vgl. Abb. 1), die ihrerseits in bis zu neun Aspekte untergliedert sind. Beispielsweise wurden zum Qualitätsbereich 7 „Mitarbeiterbezogene Ergebnisse“¹³, folgende fünf Aspekte formuliert:

1. Die Mitarbeiter/innen werden systematisch und regelmäßig über ihre Wahrnehmung der Organisation befragt, und zwar zu aussagekräftigen, für sie als Mitarbeiter/innen relevanten Kriterien (z.B. Karriereentwicklung, Anerkennung, Handlungsfreiräume). Die Ergebnisse werden dokumentiert.
2. Alle Daten, die Rückschlüsse auf die Leistung, die Motivation und die Zufriedenheit der Mitarbeiter/innen zulassen, werden gesammelt und dokumentiert (z.B. Verbesserungsideen, Fluktuation, Fehlzeiten).
3. Es sind klare und angemessene Ziele für die mitarbeiterbezogenen Ergebnisse definiert.
4. Die Ergebnisse und Daten werden analysiert und bewertet. Sie fließen in die strategische Planung und Prozessoptimierung der Organisation ein.
5. Vergleiche mit anderen Organisationen hinsichtlich der Ergebnisse werden durchgeführt, um Möglichkeiten der Verbesserung zu benennen und zu realisieren.

Seite 20

Qualitätsbereich	1	2	3	4	5a	5b	6	7	8	9	Interne metropolitplan Umsetzung
Aspekt	1		2		3		4		5		

Qualitätsbereich 7: Mitarbeiterbezogene Ergebnisse: Was in Bezug auf die Zufriedenheit, Motivation und die Leistung der Mitarbeiter/innen erreicht wird.

Aspekt 1: Die Ergebnisse und Daten werden analysiert und bewertet. Sie fließen in die strategische Planung und Prozessoptimierung der Organisation ein.

Stärken: Dies wird bei uns erreicht durch ...

Dokumente, die dies belegen sind ...

Verbesserungspotential: Folgendes fehlt uns hier ...

Meine Bewertung für diesen Aspekt:

noch stark verbesserbedürftig	verbesserungsbedürftig	teilweise umgesetzt	weitgehend umgesetzt	vollständig umgesetzt
0%	25%	50%	75%	100%

© 2003 AUE-Informationen. Alle Rechte vorbehalten. Dieses Dokument ist urheberrechtlich geschützt durch die AUE-Informationen. Alle Rechte vorbehalten.

Abbildung 4: Eine Seite aus dem Selbstbewertungsinstrument¹⁴

Ziel der Bewertung ist es, Stärken und Verbesserungspotentiale für alle Bereiche zu identifizieren. Darüber hinaus ist für jeden Aspekt festzuhalten, ob er in der Organisation bereits vollständig, weitgehend, teilweise oder gar nicht umgesetzt ist oder ob zumindest Ideen und erste Ansätze einer Umsetzung vorhanden sind. Diese Bewertung ergänzt die qualitative Sichtweise quantitativ in Form von Prozentzahlen in 25iger Schritten von 0 bis 100 Prozent (vgl. Abb. 4).

Konsensworkshops

Im Anschluss an die individuelle Befragung finden Anfang Juli 2003 drei so genannte „Konsensworkshops“ unter Moderation durch die QB statt. Im Konsensworkshop sind erfahrungsgemäß in Bezug auf viele Aspekte hohe Übereinstimmungen zu erwarten. Geklärt und diskutiert werden insbesondere offene Fragen und Unklarheiten. Es werden auch speziell diejenigen Beurteilungen näher geprüft, deren Bewertung bei den Workshopteilnehmenden mehr als 25 % Punkte voneinander abweichen oder bei denen sich erhebliche Differenzen in der qualitativen Bewertung zeigen.

Dieses Vorgehen lässt sich am Beispiel des in Abbildung 4 dargestellten Aspekts „Mitarbeiterbezogene Ergebnisse“ illustrieren. Denkbar - losgelöst von den Tatbeständen in der AWW - wären in diesem Fall Bewertungen wie die Folgenden:

Stärken:

- Regelmäßige Mitarbeiterbefragungen werden regelmäßig ausgewertet und die Bedeutung der Ergebnisse für die Organisation betrachtet. Die Auswertungen finden sich unter den entsprechenden AZ sowohl in der Papierablage als auch im Rechnernetz.
- Regelmäßige Befragungen finden statt.
- Die Analyse der halbjährlich erhobenen Daten zur Fluktuation und zu Fehlzeiten wird regelmäßig allen Mitarbeiterinnen und dem Vorstand bekannt gegeben.

Verbesserungspotentiale:

- Es werden Daten erhoben, aber die Analyse und Bewertung könnte verbessert werden.
- Die Daten fließen kaum in die Strategien und Prozessoptimierung ein.
- Die Ergebnisse der Mitarbeiterbefragungen führen nicht zur Überprüfung der Strategien.
- Die Bewertungen der Daten haben wiederholt zu Strategieanpassungen geführt.

In diesem Beispiel gibt es zum Teil Übereinstimmungen in der Wahrnehmung bzw. Aussagen, die sich gegenseitig ergänzen. Zum Teil liegen die qualitativen Bewertungen erheblich auseinander. Dies würde auch bei der quantitativen Einzelbewertungen deutlich werden, die in diesem fiktiven Fall zwischen 25 % und 75 % liegt.

Im Konsensworkshop hat die QB die Aufgabe, durch kritisches Würdigen und Hinterfragen den Konsensprozess anzuleiten und eine übereinstimmende Bewertung herbeizuführen. Bei weit auseinander liegenden Bewertungen wird beispielsweise nach den Gründen für die negativen und positiven Beurteilungen gefragt, um zu fundierten Bewertungen durch Austauschen der einzelnen Sichtweisen und zu „Belegen“ zu gelangen. Die Argumente werden ausgetauscht und erläutert. Das Bild über die faktische Situation der Organisation vervollständigt sich allmählich. Dies mündet erneut in quantitative Einzelbeurteilungen. Erfahrungsgemäß liegen diese Beurteilungen nach erfolgter Diskussion in

der Regel näher beieinander als zuvor, weil die Beteiligten sich gegenseitig unterschiedliche Sichtweisen und Kenntnisse über Fakten näher gebracht haben. Nach der erneuten individuellen Bewertung wird ein gemeinsamer Konsenswert als quantitative Bewertung der Konsensgruppe festgehalten. Die herausgearbeiteten Stärken und Verbesserungspotentiale werden im Workshop nach ihrer Bedeutsamkeit für die Organisation priorisiert (Punkteverfahren).

In der AWW finden drei derartige Konsensworkshops mit unterschiedlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern statt: Die Workshops werden getrennt für die Gruppe „Leitung“ (akademische und administrative Leitungsebene), „wissenschaftliches Personal“ sowie „Verwaltungspersonal“ durchgeführt. Diese Aufteilung wurde vorgenommen, weil die AWW damit die Hoffnung verbindet, dass sich Differenzen und Übereinstimmungen in der Wahrnehmung zwischen den drei betroffenen Gruppen zeigen. Große Differenzen in der Wahrnehmung könnten untersucht werden und damit wäre bereits ein erster Schritt zu Verbesserungen im Bereich „Mitarbeiter/innen“ getan.

Auswertung und Planung von Verbesserungsmaßnahmen

In der Nachbereitung der Workshops werden die qualitativen Ergebnisse der drei Workshops akkumuliert. Diese Ergebnisse weisen sowohl auf Stärken als auch auf Bereiche, die der Verbesserung bedürfen. Auf dieser Basis nimmt ein Projektteam, das aus dem Leiter der Einrichtung sowie aus Vertreter/innen der unterschiedlichen Konsensworkshops besteht, eine Auswahl von Bereichen vor, die kurz-, mittel- und langfristig verbessert werden sollen. Dabei werden vermuteter Aufwand und Ertrag der geplanten Verbesserungsmaßnahmen sorgfältig gegeneinander abzuwägen sein.

Für die quantitativen Ergebnisse aus den einzelnen Gruppen werden die arithmetischen Mittel (unter Angabe des Streuungswertes) gebildet. Diese Ergebnisse ermöglichen einerseits den internen Vergleich zwischen den verschiedenen Bewertungsphasen über die Zeit, andererseits dienen sie dem Benchmarking unter den Projektbeteiligten.

Abschluss der ersten Selbstbewertungsphase

Diese erste Selbstbewertungsphase wird durch eine Veranstaltung abgeschlossen, bei der allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Ergebnisse aus den Konsensworkshops dargestellt werden. Bereiche, die für Verbesserungsaktionen vorgesehen sind, werden ebenfalls präsentiert. Um diese Maßnahmen zu planen, zu steuern und durchzuführen werden auf freiwilliger Basis Projektteams gebildet.

4. Abschließende Bemerkungen

Noch ist völlig offen, zu welchen Ergebnissen und Verbesserungsaktivitäten die Bestandaufnahme durch Selbstbewertung führen wird. Die Leistung des Projekts wird schließlich an der erfolgreichen Planung und Umsetzung von Verbesserungen zu messen sein. Eins jedoch ist sicher: Im kommenden Jahr um diese Zeit wird die AWW auf erste Erfahrungen zurückblicken können, über die gerne erneut berichtet wird.

Verfasserin:

Karen Beyer

Universität Hamburg

Arbeitsstelle für Wissenschaftliche Weiterbildung

¹ Vortrag auf der Jahrestagung der AG-E am 12.06.2003 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

² Dies beinhaltet Teilnehmende an den Weiterbildungsangeboten inklusive der Studierenden im Kontaktstudium für ältere Erwachsene und der Fernstudierenden der kooperierenden Fernuniversitäten in Hagen und Großbritannien. Nicht mitgezählt wurden die Teilnehmenden des Allgemeinen Vorlesungswesens. (Vgl. www.aww.uni-hamburg.de)

³ Die Projektleitung liegt beim Weiterbildung Hamburg e.V. Das Projekt wird gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die Europäische Union und die Freie und Hansestadt Hamburg (s. Informationen unter: www.lernende-metropole.de/aktuell.htm).

⁴ Bestrebungen, in einen Qualitätsentwicklungsprozess einzutreten sind für Lehre und Management in der Hochschullandschaft offenkundig nichts Neues. So ist beispielsweise der Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig nach ISO 9000 ff. zertifiziert. Dennoch haben sich Qualitätsmanagementsysteme und Qualitätsentwicklungsprojekte bislang in Hochschulen nicht umfassend etablieren können. (Vgl. z.B. Jörg

Knoll: „Qualitätsmanagement im Überschneidungsbereich von Universität und Erwachsenenbildung“. In: **Qualitätssicherung in der Weiterbildung**. Hrsg. Felicitas von Küchler, Klaus Meisel. Frankfurt a. M.: DIE 1999).

⁵ Diese Anforderungen fließen in Standards ein, wie beispielsweise in den Anforderungskatalog des Prüfsiegels in Hamburg, welches vom Verein Weiterbildung Hamburg e.V. vergeben wird.

⁶ Die Darstellung ist einer Folien-Präsentation des Weiterbildung Hamburg e.V. entnommen.

⁷ <http://www.efqm.org/>

⁸ www.artset-lqw.de

⁹ Vgl. zum Konzept der „balanced scorecard“ beispielsweise Stefan Thode von PricewaterhouseCoopers (www.pwcglobal.com) oder verschiedene Links unter www.balanced-scorecard.de/Konzept.htm.

¹⁰ Vgl. hierzu die Überlegungen der Arbeitsgemeinschaft Studien-, Studentinnen- und Studentenberatung e.V. (ARGE). (Renate Schwan, Michael Kohlhaas u.a.: **Qualitätsmanagement in Beratungsstellen. Selbstbewertung nach dem EFQM-Excellence Modell am Beispiel Studienberatung**. Weinheim/Basel; Beltz 2002; S. 12 ff.)

¹¹ Vgl. Reinhard Mohn: „Glasnost im Hochschulwesen“. In: **Qualitätssicherung in Hochschulen: Forschung – Lehre – Management**. Detlef Müller Böling (Hrsg.) Gütersloh, Bertelsmann 1995, S. 15

¹² Das Instrument stand allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern über zwei Wochen zur Verfügung. Die Bearbeitung kostete jeden Einzelnen bis zu einem halben Tag Bearbeitungszeit.

¹³ Mitarbeiterbezogene Ergebnisse sind diejenigen Ergebnisse, die zeigen, was in Bezug auf die Zufriedenheit, die Motivation und die Leistung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erreicht wird.

¹⁴ Diese Seite wurde mit freundlicher Genehmigung des Weiterbildung Hamburg e.V, dem projektinternen **Handbuch zur Selbstbewertung** entnommen.

Der Qualitätsverbund Hessischer Hochschulen im Bereich Weiterbildung¹

BEATE KRIEGLER

1. Hintergrund

Die Hessischen Hochschulen stehen vor der Aufgabe, die gesetzlichen Vorgaben im Bereich Weiterbildung, die neben der Forschung und der Lehre die Weiterbildung als eine Hauptaufgabe der Hochschulen definieren (HRG und HHG) stärker als bisher auszufüllen. Hinzu kommt, dass auch der bildungspolitische Auftrag im Bereich Weiterbildung/Lebenslanges Lernen und die Position der Hochschulen als Dienstleister für die Wirtschaft in der Region vermehrt wahrgenommen werden sollen.

Im bundesweiten Vergleich liegt Hessen bei der Anzahl der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung eher im unteren Bereich, wobei innerhalb der hessischen Hochschullandschaft eine sehr heterogene Ausgangslage zu verzeichnen ist.

Für die vorhandenen Weiterbildungsangebote hessischer Hochschulen gibt es bisher keine strukturierten und umfassenden Angebotsinformationen und kein übergreifendes Qualitätssicherungssystem.

Vor diesem Hintergrund haben sich die zehn hessischen Hochschulen² entschlossen, beim Auf- bzw. Ausbau, der Präsentation und Qualitätssicherung im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung zukünftig zusammen zu arbeiten.

2. Zielsetzung

Im Zentrum der Kooperation steht die Stärkung der hessischen Hochschulen im Bereich Weiterbildung und ein deutlicheres „Sichtbarmachen“ der vorhandenen Angebote. Durch den Zusammenschluss zu einem größeren Akteur soll die Position auf dem nationalen und internationalen Bildungsmarkt ausgebaut werden. Gemeinsam sollen neue Märkte erschlossen werden, der Kooperationsgedanke soll dabei trotz Wettbewerb der Hochschulen untereinander im Vordergrund stehen.

Für die potentiellen Nutzer wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote entsteht durch die gemeinsame Darstellung nach einheitlichen Kriterien mehr Transparenz und dadurch auch Vergleichbarkeit innerhalb der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung der hessischen Hochschulen. Zudem wird durch die geplante Qualitätsgemeinschaft den Abnehmern ein qualitätsgesichertes Angebot offeriert.

Von Seiten der Hochschulen werden durch den Zusammenschluss insbesondere Synergieeffekte in den Bereichen Marketing und Qualitätssicherung erwartet. Sie versprechen sich von der Zusammenarbeit aber auch einen Impuls in die Hochschulen hinein, eine Stärkung der Position der Weiterbildungsansätze innerhalb der einzelnen Einrichtungen. Zugleich sollen Anstöße zur Entwicklung neuer Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung, auch in Kooperation von mehreren Hochschulen, von der Zusammenarbeit ausgehen.

3. Absichtserklärung Oktober 2001

Vor dem Hintergrund der oben erläuterten Zielsetzungen unterzeichneten die zehn hessischen Hochschulen im Oktober 2001 eine gemeinsame Absichtserklärung bezüglich der Kooperation im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die Kooperation umfasst folgende Bereiche:

- Gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit/Marketing
- Gemeinsame Weiterbildungsdatenbank
- Gütesiegelgemeinschaft auf Basis gemeinsamer Qualitätskriterien
- Regelmäßiger Erfahrungsaustausch
- Option auf Entwicklung und Durchführung gemeinsamer Angebote

Basis der Kooperationsvereinbarung sind die nachfolgenden Mindestqualitätskriterien.

Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hessischen Hochschulen

Präambel

Die Hessischen Hochschulen streben im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung die Bildung einer Qualitätsgemeinschaft an, die nach außen für ihr qualitativ hochwertiges Weiterbildungsangebot durch ein Gütesiegel wirbt.

Die Mitglieder der Qualitätsgemeinschaft verpflichten sich zur Einhaltung der von ihnen aufgestellten Mindestqualitätsstandards für das jeweilige Programm.

Beschwerden über etwaige Verletzungen dieser Mindeststandards wird zentral nachgegangen, sie können auf Grund eines geregelten Verfahrens zum Entzug des Gütesiegels führen.

Qualitätskriterien

Adressaten/Teilnehmer

Die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung von Hochschulen richten sich an Personen mit Hochschulzugangsberechtigung oder Personen mit Hochschulabschluss bzw. jeweils adäquaten Berufserfahrungen und -kenntnissen.

Die für die Teilnahme an einer Veranstaltung erforderliche Ausgangsqualifikation ist vom Anbieter anhand des Veranstaltungsprogramms für potentielle Teilnehmer klar erkennbar darzustellen.

Allgemeine Angaben zu den Weiterbildungsveranstaltungen:

Die Weiterbildungsveranstaltungen sind zukunftsorientiert und vermitteln zielgruppenspezifisch den neusten Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Praxis. Der zeitliche Umfang der Veranstaltungen und die Lehrmethoden stehen in einem angemessenen Verhältnis zu den Lernzielen und Lehrinhalten.

Die Veranstaltungen vermitteln neben speziellen Fachthemen auch übergreifende Zusammenhänge.

Die maximale Teilnehmerzahl der Veranstaltungen orientiert sich am Thema, der Zielsetzung, den Unterrichtsmethoden sowie der technischen und räumlichen Ausstattung und ist verbindlich festzulegen.

Referenten

Die Referenten kommen aus den Bereichen Wissenschaft, Industrie, Wirtschaft und Verwaltung. Sie verfügen über eine wissenschaftliche Ausbildung oder eine entsprechende Befähigung durch Berufserfahrung und erfüllen die formalen Bedingungen für die Erteilung eines Lehrauftrages an einer Hochschule.

Veranstaltungsprogramme

Die Veranstaltungsprogramme enthalten alle wesentlichen Angaben über die Ziele und Inhalte der Veranstaltung, die Zielgruppen und die Referenten.

Sie informieren darüber hinaus über die organisatorischen Rahmenbedingungen wie Datum, Ort, Zeit, Entgelt, Anmeldungsmodalitäten, Rücktrittsbedingungen (Geschäftsbedingungen) und Teilnehmerunterlagen.

Räumliche und sachliche Ausstattung

Art, Anzahl und Ausstattung der Lernräume entsprechen modernen, erwachsenenpädagogischen Kriterien. Die Lernräume verfügen über eine den Lehrinhalten entsprechende technische Ausstattung.

Nachweise über die Teilnahme

Nach Abschluss der Lehrveranstaltungen erhalten die Teilnehmer eine Teilnahmebescheinigung/Zertifikat, mit folgenden Mindestangaben:

- Bezeichnung der Veranstaltung, Weiterbildungsanbieter/Veranstalter, Thema/Lehrinhalte und ggf. Referenten. Darüber hinaus sind Informationen über den Umfang der Veranstaltung, Ort, Datum, sowie Teilnehmerangaben (Name, Vorname, Titel) und eine rechtsverbindliche Unterschrift und der Stempel von Seiten der Weiterbildungseinrichtung zu finden.

- Bei Veranstaltungen mit abschließender Prüfung muss die Teilnahmebescheinigung darüber hinaus die Prüfungsergebnisse enthalten.

Qualitätssicherung/Evaluation

Die Weiterbildungseinrichtungen legen die Strategie ihres Qualitätssicherungssystems dar. Dazu wird u.a. zu jeder Weiterbildungsveranstaltung eine Teilnehmerbefragung durchgeführt mit dem Ziel, die Qualität der Veranstaltungen zu verbessern.

Die Befragung sollte differenziert auf die Bereiche fachliche Qualität, didaktische Qualität, Qualität der Lehr- und Lernmittel und organisatorische Qualität eingehen.

4. Aktueller Stand und weitere Schritte

Die Umsetzung der Kooperationsinhalte liegt in den Händen der Arbeitsgemeinschaft der Weiterbildungsreferenten der Hessischen Hochschulen, die sich seit zwei Jahren regelmäßig zum Erfahrungs- und Informationsaustausch trifft. Um deren Arbeit zu unterstützen, wurde im Juni 2003 ein gemeinsamer Projektantrag für Verbundprojekte „Wissenschaftliche Weiterbildung“ bei der BLK lanciert³. „Dieser Antrag erweitert den ursprünglichen Kooperationsansatz u. a. dadurch, dass im Bereich Weiterbildung ein Leistungspunktesystem, vergleichbar dem European Credit Transfer System (ECTS), aufgebaut werden soll. Dies dient zum einen zur Verbesserung der Vergleichbarkeit der Weiterbildungsmodule, zum anderen soll dadurch aber auch die gegenseitige Anrechenbarkeit der an hessischen Hochschulen erbrachten Weiterbildungsleistungen ermöglicht werden.“

Die Vorarbeiten zur Etablierung der Gütegemeinschaft sind weitgehend abgeschlossen, so liegt u. a. das inhaltliche Anforderungsprofil für die gemeinsame Weiterbildungsdatenbank vor. Auf Basis der verabredeten Qualitätskriterien soll jetzt ein Gütesiegel entwickelt werden. Parallel zur gemeinsamen Datenbank muss eine Beschwerdestelle/Clearingstelle aufgebaut werden.

Trotz aller bisher geleisteten Arbeiten stehen die Hessischen Hochschulen erst am Anfang einer hoffentlich erfolgreichen Zusammenarbeit im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung. Gerade in den Feldern Qua-

litätssicherung und gegenseitige Anerkennung von Weiterbildungsleistungen wird es sicherlich noch vieler Diskussionen und Abstimmungsprozesse bedürfen. Ein hohes Maß an Überzeugungsarbeit wird dazu auch innerhalb der einzelnen Hochschulen geleistet werden müssen.

Verfasserin:

Dipl.-Ing. Beate Kriegler M.A.

Referentin für Weiterbildung

TU Darmstadt

Karolinenplatz 5

64289 Darmstadt

kriegler@pvw.tu-darmstadt.de

¹ Überarbeiteter Vortrag, gehalten am 12.06.2003 auf der Jahrestagung der AG-E an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

² Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg, Universität Kassel, Technische Universität Darmstadt, Fachhochschule Darmstadt, Fachhochschule Frankfurt am Main, Fachhochschule Fulda, Fachhochschule Gießen-Friedberg, Fachhochschule Wiesbaden

³ Gemeinsame Projektantragsskizze für Verbundprojekte „Wissenschaftliche Weiterbildung“ mit dem Namen „Hochschulzusammenarbeit in der Wissenschaftlichen Weiterbildung für die berufliche Praxis in Hessen (Netzwerk WissWeit)“

„Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“ verliehen

Zum vierten Mal wurde am 23. Mai 2003 der „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“ vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im Bonner Presseclub verliehen. Der Preis, der in der Weiterbildungsszene heute nicht nur als Qualitätssiegel, sondern als motivierender Impuls für die Bildungspraxis verstanden wird, ging in diesem Jahr gleichberechtigt an vier Modelle.

Aus einer Vielzahl von Bewerbungen aus allen Bereichen der Erwachsenenbildung fiel die Wahl der Fachjury auf Projekte, die sich besonders um soziales Verstehen, Vernetzen und Integrieren bemühen und dies mit ungewöhnlichen Konzepten und Methoden umsetzen.

Als „Advokatin eines neuen Publikums“ bezeichnete Jury-Mitglied Klaus Künzel von der Universität Köln die Preisträgerin Ulrike von Gemmingen, die mit dem Projekt „Kunstvoll vernetzt“ an der Münchner Volkshochschule Bildungsprogramme für Erwachsene aller Bevölkerungskreise, unabhängig von Herkunft, Nationalität, Religion, Beruf oder Schulbildung entwickelt hat. Aus einem Pilotprojekt der interkulturellen Museumspädagogik hervorgegangen, bahnt „Kunstvoll vernetzt“ in enger Zusammenarbeit mit Münchner Museen neue Wege für ein anderes Kunstverständnis. Rassismus und Fremdenfeindlichkeit entgegenzutreten ist das Ziel, das sich der Verein „Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung“ aus Münster seit seiner Gründung setzt. Mit seinem preisgekrönten Projekt „Kulturenwechsel“ vermittelt der Verein, auf der Veranstaltung vertreten durch Sandra de Vries, ethnologisches Know How für den Blick auf das Fremde: So sollen mit der „Dritt-Kultur-Perspektive“ Fähigkeiten für den interkulturellen Umgang vermittelt und Handlungsspielräume im Berufs- und Alltagsleben vergrößert werden. Das ausgepreiste Projekt „Lernen in fremden Lebenswelten“ der Agentur für Soziales Lernen „mehrwert“ aus Stuttgart ermöglicht Auszubildenden, Schülern, Lehrern und Führungskräften ein lebendiges und praxisnahes Lernen durch eine zeitlich befristete Hospitation in sozialen Einrichtungen. Schon mehr als 1500 Menschen konnte „mehrwert“ Grunderfahrungen

in fremden sozialen Lebenswelten seit seiner Gründung im Jahr 2000 ermöglichen. Für Geschäftsführerin Gabriele Bartsch noch längst kein Grund innezuhalten: Nach den Zukunftsplänen der Agentur gefragt will sie „mehrwert vermehren“ - über die regionalen Grenzen hinaus.

Drei ihrer „Projektprodukte“ brachten Jutta Thinesse-Demel und Ulrike Bergmann zur Preisverleihung mit: erfolgreiche und strahlende Absolventinnen ihres Lehrgangs. Mit dem ebenfalls aus München stammenden Projekt „Kulturkurator/in“ entwickelten sie eine berufsbegleitende Qualifizierung, die auf eine selbstständige Tätigkeit an der Schnittstelle der Berufsfelder Erwachsenenbildung, Kultur und Tourismus vorbereitet. Schon jetzt gibt es 41 ausgebildete Kulturkuratorinnen und das Projekt kann sich zukünftig in europäischen Partnerschaften multiplizieren.

Obwohl der Preis bereits zum vierten Mal verliehen wurde, war die Veranstaltung im Presseclub für die Bonner Szene eine Premiere: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung verlagerte im Rahmen des Bonn-Berlin-Gesetzes erst im letzten Jahr seinen Standort von Frankfurt nach Bonn. Eröffnet von der Bonner Oberbürgermeisterin Bärbel Dieckmann und moderiert von Anke Hagedorn von der Deutschen Welle, zog die Veranstaltung knapp 100 Gäste an den Rhein. Auch in diesem Jahr wurde der Preis von verschiedenen Sponsoren unterstützt: Neben dem W. Bertelsmann Verlag, DaimlerChrysler und dem Luchterhand Verlag beteiligten sich auch Buchhandlungen aus der Region wie Walther Königs Büchermarkt sowie die Fachbuchhandlungen Sack und Lehmann an der Unterstützung des Preises.

Ausführliche Informationen zu den bepreisten Modellen gibt es unter:

www.die-bonn.de/portrait/innovationspreis/

Marianne Massing, Öffentlichkeitsarbeit
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn
Tel. 0228 3294-110, Fax 0228 3294-399
massing@die-bonn.de, www.die-bonn.de

MARTIN BEYERSDORF

Der Beitrag der Veränderungsforschung zur Nachhaltigkeit von Organisationsentwicklung

Schäffner, Lothar

Der Beitrag der Veränderungsforschung zur Nachhaltigkeit von Organisationsentwicklung.

München und Mering 2002 (Rainer Hampp Verlag), 350 S., • 32,80,

ISBN 3-97988-684-9

Weiterbildung hat immer auch mit Veränderung zu tun. Und das nicht nur in personaler, sondern auch in organisatorisch-institutioneller und systemischer Perspektive. Lothar Schäffner hat sich seine zahlreichen Modellversuche vorgenommen, die immer im Schnittfeld von Theorie und Praxis und von personaler und organisationaler Perspektive lagen. Die Veröffentlichung dokumentiert den Versuch, Voraussetzungen und Potenziale der Nachhaltigkeit von Veränderungsprozessen zu erforschen. Das Ergebnis sei an dieser Stelle schon vorweg genommen: die Lektüre lohnt für diejenigen, die Weiterbildungsprozesse als Veränderungsprozesse auch organisational verstehen und Interesse an nachhaltigen Wirkungen haben. Der Zugriff über die Modellversuche schützt vor großen theoretischen Entwürfen und illustriert zugleich praxisorientiert Chancen und Risiken.

Nichts ist so beständig wie der Wandel. Dieser Grundsatz wird in Unternehmen von den betroffenen Mitarbeitern und Führungskräften immer stärker erlebt und zwar nicht nur lust-, sondern verstärkt auch leidvoll. Eine Veränderungsmaßnahme jagt die andere, ohne dass sie zu Ende gebracht wird. Mitarbeiter werden veränderungsmüde, entwickeln Taktiken, einfach stehen zu bleiben, bis das Alte eines Tages als Neues vorbeikommt. Begleitet wird dieser Prozess durch das depektierliche Interpretationsmuster: Die da oben wissen wohl nicht genau, was sie überhaupt wollen.

Lothar Schäffner zieht daraus Schlüsse, welche Aspekte eine nachhaltige Wirkung von Veränderungsprojekten behindern oder fördern. Wichtigster Faktor ist die dominierende Abhängigkeit der Veränderungsprojekte von Personen. Für langfristig angelegte Vorhaben bedarf es einer Kontinuität in der personellen Besetzung derer, die eine Veränderungsidee haben und vorantreiben. Zudem muss die Verwirklichung dieser Idee bei den verantwortlichen Personen eine anhaltende Priorität im Spektrum der vielfältigen Tagesaufgaben

haben. Bei einem personellen Wechsel – vor allem im Top-Management – werden bisherige Vorhaben häufig mit einem Federstrich beseitigt. Die neuen Manager stecken ihr Revier ab und stellen erst einmal ihre eigene Handlungsfähigkeit unter Beweis. Und das geschieht häufig, indem man etwas abschafft und etwas Neues einführt.

Auch die Berater, die solche Prozesse als externe change agents begleiten, schieben bevorzugt neue Projekte an, statt ältere Vorhaben zu stabilisieren und ins ruhige Fahrwasser des Alltagsgeschäftes zu bringen. Lothar Schäffner hat bei seiner Studie vier Kriterien ermittelt, die eine nachhaltige Wirkung von Veränderungsprozessen wahrscheinlicher machen:

- Das Ziel der Maßnahme muss eindeutig intendiert, d.h. institutionell und „politisch“ gewollt sein.
- Die Maßnahmen müssen indiziert sein, sie müssen in der Lage sein, das Ziel möglichst risikoarm zu bewirken.
- Es bedarf einer gezielten Nachpflege; Nachpflege beginnt dann, wenn die Aufmerksamkeit gegenüber dem Neuen nachlässt.
- Das Ziel muss erreicht werden oder einen respektablen „Nebeneffekt“ aufweisen. In der Rückschau können z.B. Nebeneffekte festgestellt werden, die ein Vorhaben nachträglich legitimieren können, auch wenn gesteckte Ziele nicht erreicht wurden.

Als eine Konsequenz aus seiner Studie fordert Lothar Schäffner die Entwicklung eines Zugangs, der Theorie und Praxis miteinander verbindet: die Veränderungsforschung. Theoretische Modelle sollen dabei ebenso Handlungsanleitung geben wie gewonnene Erfahrungen. Ein Berater, der Veränderungen begleitet, kann sich zum Beispiel nicht auf die Rolle des Prozessbeobachters und -gestalters beschränken. Er muss vielmehr Willensbildungsprozesse steuern, generalisierte Erfahrungen einbringen (z.B. was macht eine Gruppe für ein Gruppenmitglied interessant) und über erfahrungsgestützte Kenntnisse von Nebenwirkungen und Gegenanzeigen in spezifischen Projekten verfügen. Bei einer so verstandenen Veränderungsforschung verstärken sich wissenschaftliche Erkenntnis und Erfahrung gegenseitig.

HANS-JÜRGEN BARGEL

Die kritische deutsche Rechtschreibung

Pätzold, Torsten

Die *kritische* deutsche Rechtschreibung. Regeln und Beispiele

House of the Poets Paderborn Paris 2002

83 S., • 8,90, ISBN 3-936706-00-X

Wer hat nicht schon darüber gestöhnt? Über 50 Jahre war man sich sicher, daß/dass man ein fehlerfreies Deutsch schreibt und mußte/musste in den letzten vier Jahren häufiger zum Wörterbuch greifen als in den ganzen 50 Jahren davor, damit das Deutsch fehlerfrei bleibt. Oder heißt es jetzt: Fehler frei? Oder gar: Fehlerfrei?

Schnell noch einmal in das vorliegende handliche Büchlein geschaut. Doch in den drei zentralen Abschnitten: „Getrennt- und Zusammenschreibung“, „Schreibung mit Bindestrich“ sowie „Groß- und Kleinschreibung“, die nach Erfahrung des Rezensenten am häufigsten zur Unsicherheit führen, sucht man einen Abschnitt „Substantiv und Adjektiv“ vergebens. Heißt das, daß/dass sich an dieser Kombination nichts geändert hat?

Mitnichten. Der aufmerksame und findige Leser wird aber trotzdem fündig. Unter „Substantiv und Verb“ / „Partizip“ / „verkürzte Wortgruppe“ steht der entscheidende Hinweis: es heißt weiterhin „fehlerfrei“. Aber Vorsicht: nicht jede Kombination Substantiv und Adjektiv lässt sich auf die verkürzte Formel alt = neu bringen. Wenn doch alles nur so einfach wäre wie die phonetisch klare ß/ss-Regel.

Da man viele neue Regeln erst verinnerlichen muss, ist dieses Büchlein sicherlich eine gute Hilfe, denn es beschränkt sich auf wesentliche Aspekte. So kann jedem nur empfohlen werden, es aufmerksam zu studieren und ab und an auch als Ratgeber zu nutzen. Das gilt insbesondere für die, die selbst viel schreiben oder viel mit Satzstrichen zu tun haben, wenn sie die neue Rechtschreibung konsequent anwenden wollen. Damit kann die Häufigkeit des Griffs zum Wörterbuch mit Sicherheit reduziert werden.

Doch ganz ohne Wörterbuch geht es bestimmt nicht. Der Autor weist nämlich in mehreren Tipps zu Recht darauf hin, dass eine konsequente Anwendung der neuen Rechtschreibung auch heißt, mit der Inkonsequenz

ihrer Logik zu leben (siehe z. B. phonetisch). Aber Sprache lebt, und in 100 Jahren gibt es die nächste Reform.

PS: Ich hoffe, – mit Ausnahme der bewusst gewählten alten Schreibweisen – die neue Rechtschreibung hier konsequent angewandt zu haben. Die unter www.hotpoets.de, www.die-sprachwerkstatt.de oder www.text-kreativ.de avisierten Übungstexte werde ich mir gelegentlich „downloaden“ (steht nicht in meinem Wörterbuch). Vielleicht gewinne ich wieder meine alte Sicherheit.

Schriften

Studie zum e-Lernen

Was gestandene Fernstudienanbieter schon lange wissen: „e-Learning ist keine Konkurrenz zum Studienbrief“. Die Studie mit diesem Titel ist gegen eine Schutzgebühr von 18,50 Euro zu beziehen bei der AFW Wirtschaftsakademie Bad Harzburg GmbH, An den Weiden 15, D-38667 Bad Harzburg, www.afwbadharzburg.de

Weiterbildungsstatistik

in „Grund- und Strukturdaten 2001/2002“, kostenlos, books@bmbf.bund.de

Weiterbildung mit Qualität

Handbuch zum überarbeiteten Lerner-orientierten Qualitätsmodell LQW2, 4,- Euro, www.artset-lqw.de

Zukunft des Lernens

Studie, neben anderen Bereichen auch Weiterbildung untersucht, kostenloses Download unter www.z-punkt.de/download/ergebnisse-didacta.pdf.

Vom Staatsbetrieb zur Stiftung.

Moderne Hochschulen für Deutschland. Thomas Oppermann (Hrsg.), Göttingen, Wallstein-Verlag 2002, 146 S., 12,- Euro
Modelle für Weiterbildung, wbv (DUZ 7/2003, S. 29)

Online Lehren

Planung, Gestaltung, Durchführung. Heino Apel / Susanne Kraft (Hrsg.), wbv, Bielefeld, 2003, 276 S., 21,90 Euro

100 Tipps & Tricks für Overhead- und Beamerpräsentationen

Thorsten Schildt / Peter Kürsteiner, Beltz Verlag, Weinheim, 19,90 Euro

Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen

Am Beispiel der Kreisvolkshochschule Hochtanaus/Oberusel, Reihe Theorie und Praxis der Erwachse-

nenbildung, Stefan Loibl, wbv, Bielefeld, 2003, 125 S., 14,90 Euro

Institutionelle Innensichten der Weiterbildung

Wiltrud Gieseke (Hrsg.), wbv, Bielefeld, 2003, 276 S., 18,90 Euro

Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen

Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation, „Forum Weiterbildung“, Band 1, Detlef Behrmann / Bern Schwarz (Hrsg.), wbv, Bielefeld, 2003, 388 S., 24,90 Euro

Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit

Vom Kindergarten bis zur Weiterbildung, Christoph Ehmann, Hrsg: DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, wbv, Bielefeld, 2003, 188 S., 16,90 Euro

The World's Best Distance Learning Colleges and Universities

Correspondence and Online Degree Programs For Adult Learners, E-Book, 9,99 US-Dollars, www.degreeadvisors.com/bookstore.htm

Fit für den Fernunterricht

Die Entscheidungshilfe für individuelle Weiterbildung, Anne Oppermann / Gereon Franken, 170 S., wbv Bielefeld 2003, 14,80 Euro

Marktpotenziale und Geschäftsmodelle für e-Learning-Angebote deutscher Hochschulen

FIBS-Reihe „Schriften zur Bildungs- und Sozialökonomie“, Band 4, wbv Bielefeld 2003, 29,90 Euro

Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung

Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen, Ulrich Welbers (Hrsg.), Band 110 der Reihe „Blickpunkt Hochschuldidaktik“ der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD), 404 S., wbv Bielefeld 2003, 29,90 Euro

eLearning für die betriebliche Praxis

Thomas Reglin / Eckart Severing u. a., f-bb Band 30,
wbv Bielefeld 2003, 14,90 Euro

Qualität der Weiterbildung in der Unternehmerpraxis

Eine Studie mit sechs Fallbeispielen, Roland Geldermann / Joao Filipe Baigger / Brigitte Geldermann, Personal- und Organisationsentwicklung – Weiterbildung im Betrieb Band 29, 100 S., wbv Bielefeld 2003, 14,90 Euro

Früherkennung von Qualifikationserfordernissen in Europa

Qualifikationen erkennen - Berufe gestalten ; Band 9, Hans-Jörg Bullinger / Susanne Liane Schmidt / Klaus Schömann / Manfred Tessaring (Hrsg.), wbv Bielefeld 2003, 14,90 Euro

E-Learning-Services im Spannungsfeld von Pädagogik, Ökonomie und Technologie

L3 - Lebenslanges Lernen im Bildungsnetzwerk der Zukunft, Ulf-Daniel Ehlers / Wolfgang Gerteis / Torsten Holmer / Helmut W. Jung (Hrsg.), 548 S., wbv Bielefeld 2003, 34,90 Euro

CDs**Elektronen**

multimedialer Rundgang, Lernprogramm, 39,95 Euro, Multimedia Hochschulservice Berlin GmbH, c/o TU Berlin, Einsteinufer 17d, 10587 Berlin, www.mhsg.de

Prozessführung

multimediales Lernprogramm, 39,95 Euro, Multimedia Hochschulservice Berlin GmbH, c/o TU Berlin, Einsteinufer 17d, 10587 Berlin, www.mhsg.de

e-Lernen

WBT: „e-Learning für Einsteiger“: Anwendungsmöglichkeiten, technische Voraussetzungen, Handlungsanleitungen für e-Learning-Konzepte. 229,00 Euro www.webacad.de

Ein Europäischer Online-Kurs für Trainer wurde von der tele-akademie der FH Furtwangen mit Partnern in Frankreich und Großbritannien entwickelt. Näheres: www.tele-ak.de/portal/content/e2/e5/e2304 oder www.nettrainers.org/de

www.eurelea.de: Ausschreibung einer Auszeichnung für beispielgebende Nutzung von e-Learning, ausgerufen von der Landesregierung Baden-Württemberg, Bewerbungen bis zum 30.08.2003 möglich. <http://kworkquark.desy.de>: Lernsoftware „KworkQuark – Teilchenphysik für alle“

www.bildungsportal.sachsen.de: mit über 50 Lernangeboten online, z. T. auch für externe Interessierte <http://www.amace.de>: die multimediale Lehr- und Lernplattform AMACE (Applied Media and Communication Studies E-Learning-System) geht an der Technischen Universität Ilmenau in die praktische Erprobung.

Hochschule Magdeburg-Stendal (FH)

**Berufsbegleitendes Weiterbildungsstudium
an der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH)
qualifiziert zum Gesundheitsmanager/ zur
Gesundheitsmanagerin im Bereich kommunale
Gesundheitsförderung**

Die Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) startet mit dem dritten Kurs „Gemeindebezogene Gesundheitsförderung“ am 01.10.2003.

Mit der Fokussierung auf Gesundheitsförderung in der Kommune wird in der Weiterbildung auch angesichts der gegenwärtigen Verengung der gesundheitspolitischen Aufmerksamkeit in Deutschland auf individuelle Krankheitsprävention und isolierte Fitness-/ Wellnessaktivitäten bewusst das zukunftsorientierte Handlungskonzept der Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung der WHO in den Mittelpunkt gestellt. Integrierende Programme wie Gesunde-Städte-Projekte, Lokale Agenda 21 – Initiativen oder das Programm „Soziale Stadt“ bieten dafür bereits einen Rahmen. Denn Gesundheit entsteht im Alltag dort, wo die Menschen leben, lieben, arbeiten und spielen. Daher können neue Ansatzpunkte für eine nachhaltige Gesundheitsförderung vor allem in der Kommune entwickelt werden.

Für die Weiterbildung wurden Arbeitsstrukturen entwickelt, die Theorie und Praxis funktional miteinander verbinden. Als Studienform wurde ein modulares mediengestütztes Fernstudium mit regelmäßigen Präsenzveranstaltungen gewählt. Die Kommunikation geschieht per Internet und ggf. zusätzlich in lokalen Studiengruppen. Hochschulberechtigung (ggf. durch Feststellungsprüfung), PC-Nutzung und ein Internet-Zugang sind daher für die Teilnahme erforderlich. Die Weiterbildung nimmt auf praktische Berufserfahrungen im Gesundheitsbereich Bezug. Spezifische berufliche Vorkenntnisse sollten vorliegen.

Die Studiendauer beträgt 18 Monate (3 Semester).

Weitere Informationen:

Hochschule Magdeburg-Stendal (FH)

Weiterbildung „Gemeindebezogene Gesundheitsförderung“

Prof. E. Göpel / Dipl. Ges.wirtin Ines Mula

Tel. 03 91/ 8 86 47 11

ggf@sgw.hs-magdeburg.de

<http://www.sgw.hs-magdeburg.de>

Hochschule Magdeburg-Stendal (FH)

Gesundheit europäisch studieren

An der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) startet ab Wintersemester 2003 ein europäischer Studiengang für nachhaltige Gesundheitsförderung.

Europa wird als Akteur der Gesundheitspolitik immer wichtiger. Mit der Verabschiedung des neuen EU-Programms zur öffentlichen Gesundheit steht die Gesundheitspolitik in Europa auf einem neuen Fundament. Die Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) bietet die Möglichkeit, in einem postgradualen, multimedialen, berufsbegleitenden Fernstudiengang einen Abschluss als „European Master in Health Promotion“ zu erwerben. Das Studienangebot ist im Rahmen eines Kooperationsverbundes von 15 europäischen Hochschulen entwickelt worden und schließt einen intensiven europäischen Austausch mit Auslandsaufenthalt während des Studiums ein.

Zielgruppe sind professionelle PraktikerInnen, die sich für eine leitende Funktion auf europäischer, nationaler oder regionaler Ebene

- im öffentlichen Gesundheitssektor,
- bei Nicht-Regierungs-Organisationen,
- in der Gesundheitsforschung oder
- in der Gesundheitswirtschaft

wissenschaftlich weiterqualifizieren wollen.

Zulassungsvoraussetzungen:

- abgeschlossenes Hochschulstudium (FH/Uni) im Bereich der Gesundheitswissenschaften oder
- abgeschlossenes Hochschulstudium (FH/Uni) und einschlägige Praxiserfahrung
- gute deutsche und englische Sprachkenntnisse

Zeitlicher Studienaufwand:

- ca. 15 Stunden Selbststudium pro Woche
- zweitägige Präsenzphasen (alle fünf Wochen Freitag und Samstag)
- eine EU-Fachexkursion nach Brüssel (eine Woche)
- mindestens ein Studienaufenthalt im Ausland

Der Studiengang startet im Rahmen der 1. Herbst-Akademie zur Gesundheitsförderung vom 1. bis 3.10.2003 in Magdeburg.

Der Bewerbungsschluss ist der 31. August 2003.

Weitere Informationen:

<http://www.sgw.hs-magdeburg.de/eumahp>

eumahp@sgw.hs-magdeburg.de

Tel.: 0391 – 886 4713

E-Learning – man muss verrückt sein

Kritische Anmerkungen zum E-Learning enthält der Standpunkt unter obigem Titel, verfasst von Prof. Dr. Lutz Wegner, Professor für Praktische Informatik an der Universität Kassel. Allen als Lektüre empfohlen, die in ihrer überbordenden Euphorie über die Neuen Medien gern die Aspekte Praktikabilität und Nachhaltigkeit vergessen (DUZ 4/2003, S.7).

Nähe erwünscht

„Nach Euphorie und Depression sucht E-Learning seinen Platz im Hochschulalltag. Erfolge gibt es dann, wenn die Technik Werkzeug und nicht reiner Selbstzweck ist.“ Ein Rückblick auf die Leartec 2003 (DUZ 4/2003, S. 17).

Unerwünschter Spieltrieb

„Neue Medien werden nur zögerlich in die Lehre eingeführt. Ein Grund: Wissenschaftler fürchten den infantilisierenden Konsum der Lehre.“ Es werden noch andere Gründe zusammengestellt und es kommen aber auch Stimmen zu Worte, die auf das Wo und Wie eines sinnvollen Einsatzes neuer Medien eingehen (DUZ 6/2003, S. 23).

Berlin 2003 – Unter Erwartungsdruck

Der Artikel setzt sich mit den Problemen des Bologna-Prozesses und folgerichtig mit den Erwartungen an die Berliner Nachfolgekongferenz im September auseinander.

der. Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Grundstruktur der Hochschulbildung sind u. a. Leistungspunktesystem und Akkreditierung Hürden, die noch lange nicht überwunden sind (DUZ 4/2003, S.10).

DUZ-Spezial: Von Bologna nach Berlin – Eine Vision gewinnt Kontur

Ausführliche Darstellungen verschiedener Aspekte des Bologna-Prozesses: momentaner Stand und Perspektiven in Deutschland aus unterschiedlichen Blickwinkeln (DUZ-Spezial 13/2003, 36 S.).

Verzwickte Wege

Auf zwei Seiten wird ein Lotse versucht, wie man ggf. an Fördermittel des 6. Forschungsrahmenprogramms 2002 herankommen kann. (DUZ 4/2003, S.14), aber:

Viel Stress für nichts

„Wer Geld für Forschung aus Brüssel will, muss dicke Anträge ausfüllen. Doch am Ende gehen die meisten Wissenschaftler leer aus – Frust macht sich breit.“ (DUZ 13/2003, S. 22)

Baustelle Weiterbildung

„Die Angebote in der Weiterbildung sind zahlreich, ihre Qualität unterschiedlich. Der Druck nach steigender Qualität wächst.“ Wie kann und soll die Qualität des Bauwerks „Weiterbildung“ an den Hochschulen zukünftig gesichert werden, wenn nicht zuletzt die Finanzierung des Baus alles andere als gesichert angesehen werden kann? (DUZ 11/2003, S. 20)

Nächste Woche im Seminar noch Plätze frei?

Ein Weiterbildungsinstitut hatte die pfffige Idee, diese Plätze dann bei ebay anzubieten. (Trainingaktuell 06/2003, S.3)

Neue Freiheit für die Wissenschaft

oder Beeinträchtigung der Rechte von Urhebern? Das neue Urheberrecht ist nicht unumstritten. Wie praktisch es ist, werden wohl (wieder einmal) die Richter entscheiden (DUZ 5/2003, S. 8).

DUZ-Extra: Rechtemanagement in Multimedia-Projekten an Hochschulen

Wer sich um Urheber- und/oder Nutzungsrechte erst Gedanken macht, wenn mediales Vorhaben – es muss nicht multimedial sein – seinem Ende zustrebt, erlebt so manches Mal eine böse Überraschung: Geld ausgegeben und Rechte nicht gesichert. Das vierseitige DUZ-Extra ist also minimale Pflichtlektüre für alle, die multimediale Projekte planen oder schon dabei sind – gleichgültig in welcher Phase. Da der Teufel aber bekanntlich im Detail liegt, helfen dann zunächst einmal die angegebenen Internet-Adressen etwas weiter: www.bildungsserver.nrw.de, www.uvm.nrw.de, www.uni-muenster.de/jura.itm/hoeren/, www.ipr-helpdesk.org, <http://remus.jura.uni-sb.de>. (DUZ-Extra 1-2/2003)

Niveau der Lehre bewusst abgesenkt

In Großbritannien wird beklagt, dass die unterschiedlichen Vorkenntnisse von Studierenden insbesondere in den Ingenieurwissenschaften zu einer bewussten Absenkung von Anforderungen geführt habe. (DUZ 12/2003, S. 25)

Intermediärenarbeit als Lerninfrastrukturleistung

Die Wirkungsbereiche und Interaktionen in den Feldern Pädagogik, Soziales, Kultur und Ökonomie bedingen die Aufgaben von Intermediären in einer Lerninfrastruktur aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Davon ausgehend werden 13 Thesen zur Förderung von Lerninfrastruktur und Lernkulturentwicklung abgeleitet. Rainer Brödel, Westfälische Universität Münster. (QUEM-Bulletin 3/2003, www.abwf.de)

Vergleichende Bewertung der Kompetenzentwicklung der betrieblichen Praxisprojekte aus dem Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“

Aufgabe einer Kompetenzbilanz und mögliche Vergleichsmethodik werden an den ersten Ergebnissen von drei Projekten gespiegelt. Ein wesentliches Ergebnis ist, dass ein abgestimmtes Vorgehen bei Datenerhebung und Datenbewertung unabdingbar ist, um den Erfolg unterschiedlich strukturierter Projekte auch vergleichen zu können. Thomas Hardwig, Soziales Forschungsinstitut Göttingen. (QUEM-Bulletin 3/2003, www.abwf.de)

Finanzierung, Vielfalt und Verantwortung

Finanzierungsmodelle für die Weiterbildung und ihre Wirkung, von Christoph Ehmann. Verschiedene Aspekte der Finanzierung werden (kritisch) beleuchtet: ... was nichts kostet, ist nichts wert? ... ein großes Problem der Projektförderung ist nachhaltige Finanzierung von Mitarbeitern ... Änderung der Finanzierung führt zu deutlicher Veränderung von Teilnehmerzahlen ... Finanzierungsquellen verhalten sich wie kommunizierende Röhren ... (Schwerpunktthema Bildungsfinanzierung in EB Erwachsenenbildung, 1/2003)

Öffentliche Verantwortung ade?

Die staatliche Förderung der Erwachsenenbildung in den Ländern, von Peter Christoph Neu. (Schwerpunktthema Bildungsfinanzierung in EB Erwachsenenbildung, 1/2003)

Weiterbildung als Markt

Ökonomische Thesen zur Bildungsfinanzierung, von Birger P. Priddat. u. a.: Der Staat sollte Bildungsevaluierung betreiben und sich aus der (Weiter-)Bildung zurückziehen. (Schwerpunktthema Bildungsfinanzierung in EB Erwachsenenbildung, 1/2003)

Corporate Universities – Partner für Hochschulen

Corporate Universities benötigten in den USA einen Anlauf von 30 bis 35 Jahren, ehe nicht nur wenige Großkonzerne, sondern auch mittelständische Firmen sich durch eine Vielzahl von Neugründungen Ende der 80er Jahre engagierten. Die ersten Gründungen in Deutschland erfolgten 10 Jahre später. Bei den Zielsetzungen der Corporate Universities ist eine Kooperation mit Hochschulen sinnvoll und wünschenswert, deutsche Unis seien aber dafür häufig organisatorisch schlecht einstellt.

Sylvia Jumpertz: Corporate Universities – Kompetenzschmiede Firmen-Campus (managerSeminare, Nr. 63 Februar 2003, S.86-94)

Bildungskosten als Werbungskosten absetzbar

Nach Urteilen des Bundesfinanzhofes (BFH) vom Dezember 2002 (VI R 120/01 und VI R 137/01) können auch Aufwendungen für ein berufsbegleitendes Erststudium oder für Umschulungsmaßnahmen in voller Höhe als Werbungskosten geltend gemacht werden. (managerSeminare, Nr. 64 März 2003, S.11)

Weiterbildung zunehmend kundenorientiert

Eine schlechte Wirtschaftslage hat sich schon immer negativ auf den Weiterbildungsmarkt ausgewirkt. Leider hat bei den meisten Firmen die Kostenreduzierung absolute Priorität vor der Zukunftsorientierung, weshalb die Budgets für Fort- und Weiterbildung in aller Regel zu den ersten Opfern von Sparmaßnahmen zählen. Eine Tatsache, mit der sich Weiterbildungsanbieter zur Zeit wieder besonders abfinden müssen. Die Erkenntnis, dass Sparen bei der Weiterbildung Sparen am falschen Platz ist, ist zwar weit verbreitet, aber nur wenig handeln auch danach.

Eine der Folgen ist, dass sich die Weiterbildung an den Wünschen und Zielen der Kunden ausrichten und letztlich für ihn rechnen muss. Dafür muss aber die Effizienz von Maßnahmen nachprüfbar sein. Konfektionierte Angebote „von der Stange“ haben da keine Chance.

Unabhängig vom Lösungsweg ist in jedem Fall eine genaue Analyse von Bedarf und Zielen des Abnehmers erforderlich. Für die Lösung selbst lassen sich verschiedene Szenarien aufzeigen. Ein erfolgsabhängiges Honorar für den Weiterbildungsanbieter (Szenario 1) setzt nicht nur voraus, dass die Ziele definiert sind. Auch der Grad ihrer Erfüllung muss messbar sein. Als weitere Voraussetzung sollten Anbieter hier die Methoden frei wählen können.

Eine verstärkte Nutzung des innerbetrieblichen Know-how (Szenario 2) erfordert in aller Regel eine pädagogische Schulung von Mitarbeitern. Eine Erkenntnis, die sich nach eigenen Erfahrungen vor allem in KMU stärker durchsetzen muss. Pädagogische Schulung von erfahrenen Mitarbeitern ist/wäre auch eine Zielgruppe für Hochschulen. Die Ausbildereignung orientiert sich hier zu stark an den Erfordernissen von IHK-Prüfungen.

Neue Formen des Lernens (Szenario 3) sind zwar so neu nicht, aber deren Vorteile sind nicht überall erkannt. Da sowohl die angeführten Trainingsmethoden und das Coaching letztlich preiswerter, aber nicht unbedingt billiger sind, erfordern sie meist einen größeren Anteil von schmaleren Budgets. Ob sich das heute umsetzen lässt?

Manuela Dollinger, Otto Siegfried Wilkening:
Kein Budget für Weiterbildung – was nun?
(managerSeminare, Nr. 64 März 2003, S. 70-76)

Arbeitsthemen der KAW

Die Konzertierte Aktion Weiterbildung hat seit 01.07.2003 eine neue Geschäftsstelle und widmet sich mittelfristig folgenden Arbeitsthemen:

- Erörterung von weiterbildungspolitischen Vorschlägen des Bundes und der Länder sowie anderer weiterbildungspolitischer Akteure, darunter z. B. das Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ des BMBF und das „EU-Memorandum zum lebenslangen Lernen“;
- Formulierung von Anforderungen an die Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung: Selbstevaluation/Akkreditierung von Einrichtungen, Teilnehmerschutz/Anbieterqualität sowie ordnungspolitische Dimensionen,

- Diskussion von Vorschlägen zur Entwicklung einer qualitativen und quantitativen Weiterbildungsberichterstattung,
- Beratung und Begleitung von Projekten und Programmen, darunter z. B. das „Netzwerkprogramm Lernende Regionen“ und die „Konzertierte Aktion Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland“.

(http://www.bmbf.de/252_2006.html)

Arbeitskreis „Mediengestütztes Lehren & Lernen (AMLL)“

Der Arbeitskreis „Mediengestütztes Lehren & Lernen“, organisiert vom Fraunhofer-Institut für Integrierte Publikations- und Informationssysteme (IPSI), versammelte bei seinem letzten Treffen im April Experten aus Industrie, Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Themen waren vor allem Qualitätssicherung beim E-Learning. PDF-Dateien der Vorträge: http://ipsi.fraunhofer.de/ipsi/press_releases/2003/030422amll.htm

Der Arbeitskreis trifft sich regelmässig zum Erfahrungsaustausch, die Teilnahme kann informell beim Fraunhofer IPSI angemeldet werden.

Das nächste Treffen soll im Herbst 2003 stattfinden.

Kontakt:

Ute Linder,

Fraunhofer Institut für Integrierte Publikations- und Informationssysteme IPSI,

Dolivostrasse 15,

64293 Darmstadt,

Tel. 06151 869-956, Fax 06151 869-963,

linder@ipsi.fraunhofer.de.

Postgradualer Online-Fernstudiengang „Master East European Studies“

Ein Pilotlauf mit 30 Studierenden beginnt im Herbst 2003 am Osteuropa-Institut der FU Berlin. Inhalte werden hauptsächlich über das Internet vermittelt, ergänzt durch vier einwöchige Präsenzphasen pro Semester in Berlin. Der Ergänzungsstudiengang ist englischsprachig und dauert zwei Jahre. (<http://www.ees-online.org>)

Nachhaltigkeitsstrategien für E-Learning im Hochschulbereich

Mit der von der Hochschul-Informationssystem GmbH vorgelegten Kurzinformation „Nachhaltigkeitsstrategien für E-Learning im Hochschulbereich. Länder, Hochschulen, Projekte“ sollen exemplarische Antworten auf die Frage gegeben werden, wie innovative Konzepte mediengestützter Lehre nachhaltig umgesetzt werden können, um neue Lernformen dauerhaft und alltagsgerecht in der Hochschullehre zu verankern. Zusammenstellung von Vorträgen und Diskussionen eines Expertenworkshops am 29. November 2002 im Leibniz-Haus in Hannover, Fallbeispiele über Probleme und Perspektiven der Implementierung mediengestützter Lehr-/Lernformen, Ist-Stand, Tendenzen zukünftiger Entwicklungen. (<http://www.his.de/News/Service/Publikationen/Presse/pm-kib0303>)

Studienkontenmodell in NRW verfehlt

Das Studienkontenmodell, wie es am 22. Januar 2003 vom nordrhein-westfälischen Landtag beschlossen wurde, vergibt nach Meinung des CHE die Chancen, die durch eine vernünftige Kostenbeteiligung der Studierenden für alle Beteiligten bestünden. Stellungnahme des CHE zum NRW-Studienkontenmodell: <http://www.che.de/news.php?id=24> (che.ckpoint 1/2003)

HRK: Positionspapier zum Bologna-Prozess

Das Plenum der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat ein Positionspapier zur Bologna-Nachfolgekonferenz verabschiedet. Darin werden der Stand auf dem Weg zu einem „Europäischen Hochschulraum“ analysiert und Empfehlungen zur weiteren Entwicklung formuliert. So empfiehlt die HRK, die Diplom-, Master- und Staatsexamensstudiengänge bis auf begründete Ausnahmefälle zügig durch BA/MA-Studiengänge zu ersetzen. Ferner werden Wirtschafts- und Berufsverbände sowie die Kammern aufgefordert, ihre Mitglieder über die neuen Studiengänge umfassend zu informieren und ihnen zu empfehlen, den Absolvent(inn)en der BA/MA-Studiengänge adäquate Beschäftigungsmöglichkeiten zu bieten. Als zentrale Instrumente für Transparenz und Vergleichbarkeit, aber auch als wesentlicher Beitrag zur Studienreform sollen zudem ECTS, Dipl-

oma Supplement und die Modularisierung der Studienstruktur flächendeckend eingeführt werden.

Positionspapier: http://www.hrk.de/downloads/Bolognapapier_final.pdf

(EVA-Net Newsletter Nr. 20 vom 24.07.2003)

ZEvA: AG „Weiterbildungsstudiengänge“ konstituiert

Am 10. Juli 2003 hat sich in Hannover die Arbeitsgruppe „Weiterbildungsstudiengänge“ der ZEvA konstituiert. Auf Initiative von EIQA und ZEvA wurde ein breit gefächelter Teilnehmerkreis gewonnen. Nächste Arbeitsergebnisse sollen am 11. November 2003 ausgetauscht werden. (EVA-Net Newsletter Nr. 20 vom 24.07.2003)

Zukunftsaufgabe Bildungsplanung spaltet Kultusministerkonferenz

Auf der KMK-Sitzung am 12. Juni 2003 in Rostock konnten sich die Kultusminister/-innen der Länder nicht auf eine inhaltliche Richtung für die Neuorganisation der „Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung“ (BLK) und deren institutionelle Absicherung in den Bildungsministerien verständigen. In ihrem nicht veröffentlichten Beschluss zur laufenden Föderalismusdebatte konnten sich die Minister/-innen lediglich auf die Formel verständigen, dass die Aufgaben der BLK neu organisiert werden müssen. (EVA-Net Newsletter Nr. 20 vom 24.07.2003)

Interaktion in Bewegung

Thema der fachübergreifenden Konferenz „Mensch & Computer“ am 7. bis 9. September 2003, Stuttgart, Fraunhofer-Institut Arbeitswirtschaft und Organisation, www.mensch-und-computer.de/mc2003

Campus Innovation Hamburg

Internationales Treffen der akademischen E-Learning-Community unter dem Motto „Meet the Best in E-Learning“, 29. September bis 1. Oktober 2003, Universität Hamburg, www.campus-innovation.de/

Netzbasierten Hochschullehre

Internationaler Workshop im Rahmen des Verbundprojektes „2MN - Module für die multimediale netzbasierte Hochschullehre“, 10./11. September 2003, Uni der Bundeswehr München, www.bauv.unibw-muenchen.de/bauv2/2mn/Workshop/

EFOS-Tagung

Herbsttagung der Europäischen Vereinigung Älterer Studierender (EFOS), 1. bis 3. Oktober 2003, Groningen, www.members.e-media.at/EFOS

Weiterbildungsstrategien am Hochschulstandort Lübeck

Workshop anlässlich 10 Jahre Zentrum für Fernstudium und Weiterbildung der Universität zu Lübeck, Freitag, 12. September 2003, 14.00 Uhr c.t., im Hörsaal Z 1/2 (Zentralklinikum), www.fsz.uni-luebeck.de

Internationales Hochschulmarketing

Symposium am 27./28. Oktober 2003, Wissenschaftszentrum Bonn, veranstaltet von CHE, DAAD und GATE Germany, www.che.de

„Lessons to learn?“ - Universitäten in der „eLearning and Knowledge Era“

Internationales Symposium anlässlich des 25-jährigen Jubiläums des „Centre for Distance Learning and Continuing Education“ der Uni Hildesheim, 12./13. September 2003, gemeinsam veranstaltet mit dem European Distance Education Network (EDEN), <http://zfw02.zfv.uni-hildesheim.de/symposium/index.html>.

Qualitätssicherung an Hochschulen – Neue Herausforderung nach der Berlin-Konferenz

20./21. November 2003, Wissenschaftszentrum Bonn, http://www.hrk.de/termine/programm_lang_deutsch.pdf

Die Realität der Virtuellen Hochschule: multimediale Lehre im Einsatz

Symposium zum Abschluss des Förderprogramms „Virtuelle Hochschule Baden-Württemberg“, 28. November 2003, Universität Stuttgart, www.che.de

Profil und Qualität der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft

Jahrestagung 2003 des AUE – Hochschule und Weiterbildung, 18./19. September 2003, Technische Universität Dresden, www.aue-net.de

Supporting the Learner in Distance Education and e-Learning

3. EDEN Research Workshop, Oldenburg, 4. bis 6. März 2004, Call for Papers und mehr über den Workshop: www.eden.bme.hu

www.trainerlink.de:

man (Gäste!) kann dort prüfen, ob einzelne Seminare für eine Umstellung auf blended-learning geeignet sind.

www.iwwb.de:

Metasuchmaschine für Weiterbildung des Büros für Beratung und Projektentwicklung, Hamburg, hat den Testbetrieb aufgenommen. Die Suchmaschine ist mit verschiedenen Weiterbildungsdatenbanken vernetzt.

Wer hat's probiert? Erfahrungsberichte bitte fürs nächste Heft an die Redaktion.

www.3m.com/meetingnetwork/interact/nightmare_stories.html:

zum Trost, wenn Ihnen mal eine Veranstaltung zum Alptraum wurde

www.spasslerdenkmethode.de:

Lehren mal anders und schneller?

mml@forum-verlag.com:

Newsletter für neue Medien „multi-media-learning – neue Medien in Aus- und Weiterbildung“

www.ploteus.net:

EU-Portal für Aus- und Weiterbildung, Suchkriterien: Länder / Sprachen / Bildungsniveau / Thema, zuzügl. Informationen über Bildungssysteme und Austauschprogramme

www.ku-eichstaett.de/studieninteressenten/uni-studium:

Weiterbildung zum „Master of European Social Work“

www.adbildungsstaetten.de:

seit dem Frühjahr 2003 mit einer online-Datenbank, über Informationen zu thematischen Schwerpunkten der im AdB vertretenen Institutionen

www.online-campus.net:

Online-Studiengang zum Experten für Bildungsmedien, Universität Duisburg-Essen

www.iw-wb.de/steuerungsgremium/dokumente.htm:

Informationen zur Arbeit der KAW

http://europa.eu.int/comm/education/newprogconsult/index_de.html:

Diskussionsbeiträge zum Konsultationsprozess über die Zukunft europäischer Bildungsprogramme

www.elearningeuropa.info:

Internet-Portal zu eLearning

http://europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/index_de.html:

Aktionsplan eLearning

www.europa.eu.int/comm/eurostat:

EU-Weiterbildungsstudie, Zusammenfassung, ergänzender Aufsatz dazu unter www.bibb.de

www.ibi.tu-berlin.de/service/digital/digital.htm:

Auflistung der mit dem Bildungssoftware-Preis ausgezeichneten Programme

[www.bildungserver.de/zeigen/html?seite=1560:](http://www.bildungserver.de/zeigen/html?seite=1560)

Informationsmodul „E-Learning in der Erwachsenenbildung“, Informationen zu: E-Learning Informationsportale / Onlinekurseangebote / Studien zu E-Learning / Hinweise zu Organisation und Gestaltung von Online-Kursen / Auswahlkriterien – Checklisten zu E-Learning / Lernplattformen / Autorentools / Lernsoftware (Erwachsenenbildung) / Glossare zu E-Learning / E-Journals, Newsgroups zu E-Learning / Literaturlisten zu E-Learning / E-Learning in Europa

[www.dl-forum.de:](http://www.dl-forum.de)

Entwicklung eines virtuellen Archivs zur Sicherung digitaler Publikationen

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

unter dieser Bezeichnung wird ein Internet-Portal als Deutschlands neuer Weg zur wissenschaftlichen Information anlässlich der internationalen Bibliothekskonferenz IFLA Anfang August in Berlin (1. - 9. 8. 2003) freigeschaltet. Die Benutzung wird unentgeltlich sein, nicht aber alle anforderbaren Quellen.

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

zum Thema des diesjährigen Internetwettbewerbs „*discover diversity - Dialog zwischen den Kulturen*“ können Projektideen und Beiträge bis 24. Oktober 2003 angemeldet werden.

Peter Faulstich

Thesen zur Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildung

*Vortrag auf der Sitzung des Akkreditierungsrates
am 6. März 2003*

Nachdem der Akkreditierungsrat bereits in der letzten Periode darauf hingewiesen hat, dass die Akkreditierung und Zertifizierung wissenschaftlicher Weiterbildung ein wichtiges Thema sei, ist es sehr zu begrüßen, dass nunmehr eine entsprechende Initiative gestartet wird.

1. Angesichts der Vielfalt der Aktivitäten der Hochschulen in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist es sinnvoll, sich zunächst einen Überblick über die Ausgangslage zu verschaffen. Zwar ist immer noch die Klage berechtigt, dass die Hochschulen dieses Aktivitätsspektrum nicht hinreichend aufgenommen haben. Nichtsdestoweniger ist kaum zu überschauen, dass in den letzten Jahren doch einiges in Gang gekommen ist. Nimmt man den „Hochschulkompass“ der Hochschulrektorenkonferenz, so findet man insgesamt 1545 Einträge in der Rubrik „Weiterführende Studienangebote“. Es werden außerdem 330 Weiterbildungszentren ausgewiesen. Im Vergleich dazu gab es 9331 grundständige Studienmöglichkeiten.
 2. Sieht man sich allerdings die Rubrik „Weiterführende Studienangebote“ genauer an, so ist sie durch eine erhebliche Unschärfe gekennzeichnet. Zunehmend entstehend Abgrenzungsprobleme zwischen grundständigen und weiterführenden Studienmöglichkeiten. Sicherlich ist die Unterscheidung in Forschungs- bzw. Praxisbezug kein hinreichendes Kriterium. Auch einer genaueren Betrachtung der Programmstrukturen hinsichtlich der Aspekte „vertiefend“, „ergänzend“ und „erweiternd“ bleibt notgedrungen unscharf. Auch weitere Hilfskriterien wie zum Beispiel „Interdisziplinarität“ oder Finanzierungsaspekte sind wenig tragfähig.
 3. Angesichts der Kriteriendefizite ist es möglich, zurückzugreifen auf die alte Diskussion um „Studium neben dem Beruf“. Insofern könnten als weiterbildende Studiengänge diejenigen eingeordnet werden, welche eine gleichzeitige Berufstätigkeit ermöglichen. Auch dies wäre allerdings eine erhebliche Ausweitung, da alle
- Teilzeitformen dann in den Bereich der weiterführenden Studiengänge eingeordnet werden müssten.
 4. Mit der vermehrten Einführung von Bachelor- und Masters-Strukturen und entsprechenden konsekutiven Modellen kommt die traditionelle Unterscheidung endgültig ins Rutschen. Besonders auf der Masters-Ebene ist kaum noch angebar, wie entsprechende Module von der Programmstruktur her eingeordnet werden können.
 5. Angesichts dieser Ausgangslage ist es sinnvoll auf eine konsequente Modularisierung des Hochschulsystems zu setzen. Damit werden alte Diskussionen um die „Baustein-Hochschule“ wieder aufgenommen. Eine solche Strategie hat allerdings weitreichende Konsequenzen sowohl für die Institutionalisierung als auch für die Finanzierung der Programme. Zum einen werden sich zahlreiche Institutionen als weitere Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung etablieren. Zum andern wird eine modulatororientierte Finanzierung die Teilnehmerzusammensetzung durchmischen. Eine mögliche Strategie in diesem Kontext ist das Studienkontenmodell.
 6. Das Aktivitätenspektrum der Hochschulen in der Weiterbildung ist sehr breit. Es reicht von Einzelvorträgen, über offene Vorlesungen, das Seniorenstudium, Kooperationen mit einzelnen Unternehmen oder Verwaltungen, Zusammenarbeit mit Weiterbildungsanbietern bis zu eigenen systematisch geplanten weiterbildenden Studiengängen.
Es wäre unsinnig, dies alles in die Zertifizierungsdebatte einzubeziehen. Vielmehr kann auch hier die Modularisierungsstrategie orientierend wirken.
Entsprechend müssen Anforderungen an Module formuliert werden: Organisiertheit, Systematisiertheit, Zertifizierbarkeit, Kontinuität des Angebots, Profiliertheit, sowie deren Dokumentation.
 7. Mit ihren Weiterbildungsangeboten befinden sich die Hochschulen in einer Zwischenlage zwischen Hochschulsystem und Weiterbildungssystem. Auch hier werden die Grenzen zunehmend fließend. Es kommt deshalb darauf an, dass institutionelle Profil der Hochschulangebote zu diskutieren und zu schärfen.

8. Für die Qualitätssicherung von Lernmöglichkeiten auf wissenschaftlichem Niveau kann ein Modell generalisiert werden, wie es ist einerseits bereits im Zusammenhang der Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, andererseits aber auch bei den Aus- und Fortbildungsorten und im IT Bereich bereits angezogen worden ist. Ein solches dreistufiges Modell von Qualitätsmanagement, Zertifizierung und Akkreditierung, wie wir es zum Beispiel auch in Ausführungen des SGB III (neu) vorgeschlagen haben, scheint insgesamt tragfähig.
9. Entsprechend müssen Kriterien für Qualitätskonzepte formuliert werden: Orientierung an Nachfrageinteressen, Förderung der Qualifikationsentwicklung der Einrichtungen, Rückgriffe auf anerkannte Evaluationsmethoden, Einbeziehung der Anbieter- sowie der Maßnahmequalität.
10. Daraus resultieren auch Kriterien für Zertifizierungsagenturen als:
 - institutionell unabhängig von Weiterbildungsträgern und Wirtschafts- und Berufsverbänden;
 - verlässliche personelle, räumliche und finanzielle Infrastruktur;
 - anbieterübergreifende Arbeit;
 - Zusammenführen nationaler und internationaler Kompetenz;
 - Transparenz des Verfahrens;
 - eigene Qualitätssicherungsmaßnahmen und
 - Berichtspflicht gegenüber dem Akkreditierungsrat.
11. Insgesamt ergeben sich damit Anforderungen an ein Modell der Akkreditierung, Zertifizierung und Qualitätsmanagement:
 - Vergleichbarkeit sichern und spezifische Träger- und Maßnahmeentwicklungen zulassen;
 - Transparenz herstellen und gleichzeitig regionale und spezifische Unterschiede gewährleisten;
 - Selbst- und Fremdevaluation kombinieren und
 - gleichzeitig den Aufwand einschränken, aber auch
 - verlässliche Aussagen der Evaluation zulassen.

Verfasser:

Professor Dr. Peter Faulstich
 Lehrstuhl für Erwachsenenbildung
 Universität Hamburg
 Joseph-Carlebach Platz 1 (Binderstr.34)
 20146 Hamburg
 faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

Peter Faulstich

Entwicklungs- und Forschungsbedarfe in der wissenschaftlichen Weiterbildung

1. Herkunft, Bildungspolitik und gesellschaftlicher Wandel

Anregungen zur Debatte über die weiteren Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung können in der Auseinandersetzung mit ihrer Tradition gewonnen werden. Die Entstehungsgeschichte der Weiterbildungsbemühungen der Hochschulen seit den 90er Jahren des neunzehnten Jahrhunderts ist für einzelne Hochschulen belegt, aber immer noch nicht systematisch aufgearbeitet. Die Mitwirkung der Hochschullehrer, von Studenten und auch die Beziehungen zur Arbeiterbildung sind in Ansätzen und mit einigen Schlaglichtern erhellt; es fehlt aber sowohl eine Gesamtdarstellung (trotz Faulstich 1982 und Schäfer 1988) als auch Fallstudien über die Beziehungsgeflechte der Akteure.

Angesichts der im historischen Prozess zunehmenden Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung werden konvergierende aber auch divergierende Interessen einzelner gesellschaftlicher Gruppen deutlich. Polarisierend akzentuiert stehen sich Versuche der unmittelbaren Nutzung von Weiterbildungsmöglichkeiten für wirtschaftliche Verwertbarkeit einerseits und Strategien zur Eröffnung der Hochschule, welche breiten gesellschaftlichen Gruppen neue Bildungschancen öffnen wollen, gegenüber. Dies könnte durch eine Aufarbeitung der Programmatik der unterschiedlichen Organisationen, Verbände, und Interessengruppen dargestellt werden. Aktuelle Konstellationen könnten aber auch durch Fallstudien und Experteninterviews belegt werden.

Weiterbildungsaktivitäten waren immer schon eingebunden in Ansätze der Hochschulreform und erhalten angesichts der Debatten über „Lebenslanges Lernen“ und Wissensgesellschaft neues Gewicht (Faulstich

2002). Es ist dabei aber unklar, wie die Hochschulen insgesamt strukturell und ressourciell umgebaut werden müssten, um solchen Anforderungen zu genügen. Auch für die Internationalisierung der Aktivitäten der Hochschulen sind neue Strategien besonders der wissenschaftlichen Weiterbildung zu entwickeln, die in gewisser Weise eine Vorreiterrolle erhalten kann.

In der Spannung zwischen Globalisierung und Regionalisierung werden Hochschulen mit sehr unterschiedlichen Profilen entstehen. Insofern müssten für die einzelnen Institutionen die konkreten Standortkomponenten untersucht werden, um so auf spezifische Entwicklungschancen zu schließen.

Gegenwärtig läuft eine lange Entwicklungslinie in Richtung auf stärkere Ökonomisierung und Kommerzialisierung. Dem folgen sowohl veränderte Formen der Ressourcenaufbringung als auch interne Strukturverschiebung. Es könnte aber auch sein, dass angesichts der möglicherweise überschätzten Leistungsfähigkeit des Regulationstyps Markt, wieder neue Formen öffentlicher Verantwortung für die Hochschulentwicklung reaktiviert werden. Angesichts drohender Exklusion großer gesellschaftlicher Gruppen auf dem Weg zur „Wissensgesellschaft“ wären solche Entwicklungspfade zu erkunden. Für neue Perspektiven des Hochschulzugangs ist der Abbau von Lernwiderständen vorangesetzt, um die im internationalen Vergleich geringe Studierrate auszugleichen.

2. Strukturen, Institutionen und Angebote

Schon gegenwärtig ist das Spektrum der Institutionalisierungsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung sehr breit (Überblick Graessner/Lischka 1996; Hochschulrektorenkonferenz: Weiterführende Studienangebote 2002). Es reicht von Aktivitäten einzelner Dozenten, Institute, Fachbereiche bis hin zu zentralen Einrichtungen auf Hochschulebene. Aber auch diese sind sehr unterschiedlich organisiert: Von einzelnen Stabstellen oder Referaten in den Präsidialverwaltungen, über zentrale Dienstleistungs- oder Wissenschaftseinrichtungen und weiter in die verschiedensten Formen von Ausgründungen. Die Leistungsfähigkeit dieser verschiedenen Institutionalisierungstypen müsste auch jeweils bezogen auf die konkrete Hochschule geklärt werden. Daraus könnten Kriterien entwickelt werden, welche für die jeweiligen Hochschulstrategien angepasst werden müssen.

Es gibt kaum zwei Hochschulen, welche ein auch nur ähnliches Angebot bereit halten. Dies hängt ab von den jeweils vorhandenen Personen, den Ressourcen, den Disziplinen und der Region. Es wäre aber möglich, eine Typologie der Angebotsformen zu entwickeln, um darauf aufbauend mögliche Entwicklungspfade zu erkunden.

Immer noch ist auch die rechtliche Situation in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich. Zwar sind in den letzten zehn Jahren viele Barrieren für Hochschulaktivitäten im Weiterbildungssystem gefallen. Dies betrifft vor allem die unterschiedlichen Möglichkeiten für finanzielle Strategien. Dazu gibt es allerdings bisher keine vorliegende Übersicht. Immer noch problematisch ist die arbeitsrechtliche Situation, welche die Vertragsgestaltung in diesem spezifischen Sektor von Dienstleistung einschränkt. Eine entsprechende Problemsammlung wäre argumentativ hilfreich. Dabei ist auch die rechtliche Beziehung zwischen Hochschulen und den Institutionen, welche wissenschaftliche Weiterbildung für sie entwickeln und anbieten, zu klären. Wenn gleichzeitig Hochschulentwicklung im Blickfeld bleiben soll, scheint es wenig hilfreich, eine Abkopplung in privatwirtschaftlich agierende Organisationen vorzunehmen. Es könnte anhand von bereits seit längerem „out-gesourcten“ Institution gezeigt werden, dass dann eine Rückwirkung auf die Hochschulen kaum noch erfolgt. Dies gilt zum Beispiel für die technischen Akademien, aber auch für entsprechende Formen in der Weiterbildung für Medizin.

Die wissenschaftliche Weiterbildung befindet sich in einer intermediären Konstellation zwischen Hochschule und Weiterbildungseinrichtungen (Faulstich 1996). Solche Institutionen sind immer schon angesichts ihrer Lage im „Mittelfeld“ in der Problematik nach einer Seite „abzurutschen“. Solche Prozesse und die resultierenden Instabilitäten könnten dokumentiert und in Fallstudien aufbereitet werden.

Diese „intermediäre Konstellation“ und die jeweilige spezifische Institution haben sicherlich Rückwirkungen auf das Angebotsspektrum. Während Veranstaltungstypen wie kurzfristige Kurse leicht kommerziell vermarktet werden können, sind gerade weiterbildende Studien angesichts des Ressourcenumfangs schwer marktgängig zu halten. Gleichzeitig gibt es aber gesellschaftliche Bedarfe an Weiterbildung, welche nicht monetär abgegolten werden können. Es ist dann jeweils genau zu prüfen, welche Veranstaltungstypen dem Hochschulprofil angemessen sind.

Neue Bewegung in dieses Feld kommt durch die BA/MA-Diskussion. Die eingefahrene Trennung zwischen grundständigen und weiterbildenden Studien ist dann kaum noch aufrecht zu erhalten. In einer Studienorganisation, welche aufbaut auf erste Abschlüsse, sei es in der Hochschule oder in der Berufsbildung, könnte die Unterscheidung zwischen weiterführenden, ergänzenden und erweiterten Studien eine mögliche Differenz markieren. Insgesamt kommt aber die Angebotspalette der Hochschulaktivitäten in der Lehre ins „Schwingen“ und es gilt zu untersuchen, welche unterschiedlichen Formen sich herausbilden können.

3. Organisation und Management

Zäh aber unabdingbar folgen die internen Strukturen den geänderten äußeren Funktionsbedingungen. Leitungs-, Dienstleistungs- und Durchführungsstrukturen verschieben sich in Richtung auf eine stärkere relative Autonomie gegenüber einer hoheitlichen Verwaltung. Damit steht auch eine stärkere Vertriebswirtschaftlichung wissenschaftlicher Weiterbildung an. Es wird zunehmend auf entsprechende Instrumente zurückgegriffen. Allerdings gibt es auch dafür keine hinreichende Übersicht.

Gegenüber der traditionell dominierenden Angebotsorientierung scheint sich eine stärkere Nachfrageorientierung durchzusetzen. Insofern können unterschiedliche Formen der Bedarfserhebung und -entwicklung angezogen werden. Entsprechende Instrumente sind bisher wenig entwickelt und dokumentiert. In eine solche Entwicklung können auch Formen der Kooperation mit Verbänden und Unternehmen eingebaut werden. Hier wären entsprechende „Best-Practice-Modelle“ zu dokumentieren.

Die traditionellen Formen von Öffentlichkeitsarbeit und Werbung werden zunehmend eingebaut in betriebswirtschaftlich orientierte Marketingstrategien. Solche Instrumente, ausgehend vom spezifischen Profil der Hochschule, müssten entwickelt und verfügbar gemacht werden.

Je mehr sich das Angebot der Hochschulen auf einem „Markt“ bewegt, desto deutlicher muss seine Profilierung erfolgen. Die gegenwärtig sich verstärkende Debatte über Qualität, Zertifizierung und Akkreditierung ist ein Versuch, die Angebote durch „Markenzeichen“ transparenter zu machen. Inwieweit dies gelingen kann, ist aktuell spannendes Thema.

Dabei wäre zu dokumentieren, ob damit eine neue Form der Regulation entsteht, welche den Rückzug staatlicher Kontrolle kompensieren soll. Die Aktivitäten der Einrichtungen selber haben schon seit längerem verschiedene Regulationsinstrumente einbezogen. Eine kritische Sammlung der verschiedenen Konzepte und Methoden wäre für die interne Veranstaltungsplanung und -auswertung sehr sinnvoll. Die zentralen Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen benutzen dies zunehmend auch in einem umfassenderen Prozess von Qualitätssicherung. Durch die BA/MA-Einführung sind umfassendere Akkreditierungsverfahren in Gang gekommen. Es wäre notwendig, diesen Prozess zu dokumentieren, transparent zu machen und entsprechende Übersichten zu erstellen.

4. Teilnehmer, Adressaten, Zielgruppen

Solche Zertifizierungs- und Akkreditierungsprozesse sind nicht zuletzt im Blick auf Information und Transparenz für die Adressaten wissenschaftlicher Weiterbildung sinnvoll. Die Zugänglichkeit der Angebote hängt ab von einer Klärung der Bedeutsamkeit für die Lernenden. Es ist allerdings nirgendwo erhoben, wie die Teilnehmerstruktur, bezogen auf Weiterbildungsaktivitäten der Hochschulen, aussieht.

Ebenso gibt es keine Untersuchungen darüber, welche Lerninteressen von den Teilnehmenden eingebracht werden. Das gilt auch für die Frage, welche Verwertbarkeit und Verwertbarkeit angestrebt bzw. eingelöst werden.

In verschiedensten Programmen wird immer wieder die Notwendigkeit von Lernnachweisen und individuellen Zertifikaten betont. Welche Bedeutung die Lernenden selbst diesem beimessen, ist aber nirgendwo belegt und ebenfalls ist nicht untersucht, für welche Teile des Angebotsspektrums dies sinnvoll sein kann.

Adressaten, Abnehmer bzw. Kooperationspartner der wissenschaftlichen Weiterbildung sind nicht nur die Lernenden, sondern vielfältige Organisationen von privatwirtschaftlichen Unternehmen, Verbänden und Verwaltungen. Entsprechende Kooperations- und Marketingstrategien sind zu entwickeln und zu erproben. Dabei sind auch Übergänge zwischen Arbeitstätigkeit und Lernen zu flexibilisieren und Zeitpräferenzen empirisch zu analysieren, um entsprechende Programme zu entwickeln.

Angesichts der Dynamik in der Arbeits- und Lebenswelt, wird insgesamt der Weiterbildung größeres Gewicht im Rahmen der Verteilung von Lernzeiten innerhalb der Biographie zugemessen (Faulstich 2002). Es wird unterstellt, dass rekurrente Formen des Lernens der biographischen Dynamik angemessener sind, als vorgelegte Lernabschnitte. Lebenszeituntersuchungen, welche dies belegen, gibt es aber kaum. Ebenso fehlen Erhebungen mit dem Fokus wissenschaftlicher Weiterbildung und deren Bedeutsamkeit für verschiedene soziale Milieus.

5. Lehren und Lernen

Für die Weiterbildung insgesamt gilt, dass die Vorstellung vom Lernen als Rezeption von Stoff zunehmend problematisch geworden ist. Angesichts der Kritik am „Lehr-Lern-Kurzschluss“ hat sich das Schwergewicht der Diskussion vom Fokus des Lehrens in Richtung auf die Relevanz des Lernens verschoben. Auch die Diskussion um „Selbstbestimmtes Lernen“ hat dies massiv unterstrichen. Insofern stehen alle Formen des Lernmittels vor neuen Anforderungen an didaktisches Handeln im Sinne einer Stärkung von „Selbsttätigkeit im Lernen“. Es wird nach Lern-Lehr-Form gesucht, welche „expansives Lernen“ unterstützen. Dazu müssen entsprechende Methodenkombinationen entwickelt werden, welche den spezifischen Themen angemessen sind.

Eine zentrale Rolle in dieser Debatte spielen gegenwärtig die verschiedenen Formen informationstechnisch gestützten Lernens. Die Palette ist dabei breit und reicht von CBT-, WBT- bis zu „Blended“-Lernen. Es scheint sich herauszustellen, dass eine Überbewertung der Informationstechnik die Notwendigkeit der Kombination mit personalem Lernen verstärkt. Es werden derzeit verschiedenste Strategien für den Einbezug „virtueller“ Lernens in Hochschulangebote entwickelt. Entsprechende Modellversuche und deren systematische Auswertung stehen aber noch aus.

Perspektivisch ist ein Entwicklungspfad möglich, bei dem die Hochschulaktivitäten in der Weiterbildung Teil einer „neuen“ Lernkultur werden. Dabei ist allerdings Vorsicht geboten, nicht zu schnell auf aktuelle Schlagwörter zu kaprizieren. Das spezifische Profil der deutschen Hochschulen ist immer noch dadurch gekennzeichnet, dass sie gleichzeitig den Bezug zur Forschung gewährleisten. Insofern ist zu klären, welche Formen der Weiterbildungsbeteiligung der Hochschulen dem

proklamierten „Markenzeichen“, nämlich der Kombination von Forschung und Lehre, angemessen ist. Die Nähe zur Produktion wissenschaftlichen Wissens könnte spezifische Vorteile für die Distribution haben. Inwieweit dies tatsächlich genutzt und umgesetzt wird, wäre zu belegen.

Verfasser:

Professor Dr. Peter Faulstich
Lehrstuhl für Erwachsenenbildung
Universität Hamburg
Joseph-Carlebach Platz 1 (Binderstr.34)
20146 Hamburg
faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

Literatur

Faulstich, Peter: Erwachsenenbildung und Hochschule. München 1982

Faulstich, Peter: Theoretische Unmöglichkeiten und praktische Aufgeklärtheit des Wissenschaftstransfers. In: Dikau, J. u. a. (Hrsg.): Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiären und quartärem Bildungsbereich. Bielefeld 1996, 245-254.

Faulstich, P. (Hrsg.): Lernzeiten. Für ein Recht auf Weiterbildung. Hamburg 2002.

Faulstich, Peter: Hochschulen im Netzwerk lebensbegleitender Bildung. In: Strate, U./Sosna, M. (Hrsg.): Lernen ein Leben lang - Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. 30. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) Regensburg 2002, 153-159

Gracßner, Gernot/Lischka, Irene: Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Bielefeld 1996

Hochschulrektorenkonferenz: Weiterführende Studienangebote. Bonn (fortlaufend)

Schäfer, Erich: Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. Opladen 1988

Call for Papers

Das Forum der nächsten Ausgabe steht unter dem Thema

Konzepte lebensbegleitenden Lernens Konsequenzen für die wissenschaftliche Weiterbildung

Lebensbegleitendes Lernen, lebenslanges Lernen – ein Thema, das unsere Wissens- und Informationsgesellschaft in den letzten Jahren besonders beschäftigt und voraussichtlich auch noch viele Jahre beschäftigen wird. Wie lebenslanges Lernen konzipiert sein sollte, darüber gehen die Meinungen auseinander und darüber ließe sich trefflich streiten.

Sicher wird sich bei der Konzeption lebensbegleitenden Lernens die Tendenz vom informellen Lernen – das schon immer lebenslang war – zum formellen Lernen verstärken. Welche Anforderungen sich hieraus an die wissenschaftliche Weiterbildung ergeben, hängt natürlich von vielen Einflüssen ab.

Solche Einflüsse sind u. a.:

- die kopfstehende Alterspyramide
- die fortschreitende Technisierung der Information(squellen) und Kommunikation(swege)
- die höheren Qualifikationsanforderungen, die in allen Berufszweigen ständig zunehmen,
- die beruflichen Laufbahnen selbst, die immer weniger den Charakter einer geraden Einbahnstraße haben,

und nicht zuletzt

- die Anforderungen, die sich aus Globalisierung und dem Zusammenwachsen Europas an interkulturelle Kompetenzen ergeben.

Ihre Beiträge – Erfahrungsberichte, Thesen, Visionen (nicht nur zu den aufgelisteten Punkten) – sind gefragt. Die Redaktion (bargel@aue-net.de) freut sich und ist Ihnen dankbar, wenn Ihr Beitrag.doc bis zum 15. November 2003 vorliegt.

Und zum Schluss: Die andere Sicht – zum Nachdenken

Das ganze (Studenten-)Leben ist ein „Studien“-Konto

Vom Bücher- zum Bildungsgutschein

Mancher mag sich noch dunkel an die Zeiten erinnern als im Lande die so genannte „Lehrmittelfreiheit“ herrschte. Vor Beginn eines jeden neuen Schuljahres standen die Schülerinnen und Schüler vor den Buchläden Schlange, um völlig kostenfrei die Lehrwerke für das kommende Quartal abzuholen. Viele der in Empfang genommenen Exemplare sind ungelesen und ungebraucht verstaubt, haben den Weg von der Ladentheke bestenfalls in das Antiquariat genommen, oder dienten gleich als Unterlage für die wackelnde Stereoanlage.

Mit dieser staatlichen Förderung der Schulbuchverlage und der immensen Verschwendung von Steuergeldern ist es vorbei. Heute herrscht bei Bund, Ländern und Gemeinden das strenge Regiment leerer Kassen. Diese Finanzknappheit, deren Dramatik fast täglich steigt, war eines der zentralen Motive, weshalb man in einigen Ländern, so in dem konservativ regierten Baden-Württemberg, schon vor einigen Jahren auf die Idee verfiel, Langzeitstudierende zur Kasse zu bitten, um sie so zur Aufgabe/Vollendung des Studiums zu motivieren. Das spart Geld oder, wenn der Kandidat den Strafzoll entrichtet, bringt es doch wenigstens etwas Geld in die marode Staatskasse.

Die Länder Rheinland-Pfalz (RLP) und Nordrhein-Westfalen (NRW) folgen nun diesem Beispiel, allerdings mit dem Unterscheid, dass Sie nicht bloß bei denen abkassieren möchten, die aus ihrem Studierendenausweis einen Seniorenpass machen wollen. Wer frühzeitig über die Ziellinie läuft und möglichst vor dem Ende der Regelstudienzeit fertig wird, soll mit dem Bonus eines Bildungsgutscheins belohnt werden, der in der (Wissenschaftlichen) Weiterbildung eingelöst werden kann. NRW und RLP wollen – wenn man so will – nicht nur einseitig Geldstrafen verhängen. Sie möchten auch Gutes tun, und zwar denen, die die Alma Mater nur im Rahmen der Regelzeit in Anspruch nehmen. Da schwingt ein Sinn für „Soziale“ Gerechtigkeit mit, da werden dem Anschein nach Anreize gesetzt, sich frühzeitig aus der akademischen Dunstglocke zu verabschieden und das richtige Leben zu suchen. Zwi-

schen Anspruch und Wirklichkeit klafft indessen eine immense Lücke.

Halbierte Rationalität

Die in RLP und NRW praktizierte Logik, dass derjenige, der zu lange studiert mit einer Strafgebühr belegt wird, und derjenige, der vor- oder rechtzeitig sein Studium beendet, lediglich mit einem Guthchein belohnt werden soll, ist kaum einsichtig. Eine konsequente Politik wäre es gewesen, wenn jene, die für ihre Schnelligkeit einen Bonus erhalten sollen, eben jene Geldbeträge erstattet bekämen, die diejenigen zahlen, die länger brauchen (und zwar nach den gleichen Kriterien). Ein solches Konzept hätte einen eindeutigen ökonomischen Sinn (und eine unmittelbar wirksame Belohnungsfunktion). Dass dieser aber nicht verfolgt und in Erwägung gezogen wird, deutet nur darauf hin, dass es dem Staat lediglich um Einnahmen und um keinen anderen Zweck geht.

Das wird auch dadurch bezeugt, dass eine pauschale Gebühr erhoben wird. Es ist hinlänglich bekannt, dass die Inanspruchnahme eines Studienplatzes in Medizin wesentlich teurer ist, als etwa in Philosophie. Dennoch werden für beide „Langzeitstudienplätze“ die gleichen Gebühren erhoben. Zu fragen ist daher, welche Bemessungsgrundlage die Gebühr eigentlich hat? Die Kosten eines Studienplatzes sind es ganz offenbar nicht. Was aber sind dann die Kriterien oder die kalkulatorischen Grundlagen? Oder geht es um ein reines Phantasiegebilde, das man sich mal soeben in den Amtsstuben in Düsseldorf und Mainz ausgedacht hat.

Durch mehr Bürokratie zu mehr Gerechtigkeit?

In manchen Ohren mag es noch schwach nachklingen, dass uns ein schlanker Staat versprochen wurde. Die Studienkonten zielen offenbar auf das Gegenteil. Um die Konten der zigtausend Studierenden abzurechnen, nachzuhalten und das für einen Zeitraum von rund 30 Jahren (bis zum Alter von 50 Jahren sind die Konten verrechenbar), setzt die Implementation von mehr Personal und EDV voraus. Die finanziellen Mittel, die hierfür aufgewendet werden müssen, können die Hochschulen sicher gut gebrauchen. Eine Aufblähung ihres Wasserkopfes brauchen sie definitiv nicht.

Muster ohne Wert

Die Einlösung der Bildungsgutscheine setzt voraus, dass es ein flächendeckendes Weiterbildungsangebot an den Hochschulen und zwar in allen Fächern gibt. Andernfalls läuft der Inhaber eines Gutscheins Gefahr, um den Lohn seiner Mühe betrogen zu werden - wenn die Aussicht auf einen Guthchein überhaupt ein ernsthafter Ansporn war¹. Ist es überhaupt denkbar, dass beispielsweise ein Absolvent der Ägyptologie in diesem seinem Fachgebiet eine adäquate Weiterbildung findet, wenn ihn nur dieses und kein anderes Thema interessiert? Werden die Hochschulen mit Blick auf die Gutscheine sich überhaupt genötigt fühlen, Weiterbildungsangebote zu entwickeln und zu vermarkten? Eine Voraussetzung dafür wäre zumindest, dass es eine erdenklich große Anzahl von Studierenden gibt, die zu den Schnellstartern gehören und überdies noch Interesse an einer Weiterbildung entwickeln. Das kann ebenso wenig unterstellt werden, wie das sprunghaft steigende Interesse der Hochschulen als Weiterbildungsanbieter aktiv zu werden. Man muss daher fürchten, dass die Gutscheine für ihre Inhaber Muster ohne Wert bleiben werden.

Zahlungsmittel

Sollten sich Hochschullehrer oder Weiterbildungseinrichtungen auf die Guthcheininhaber einstellen und diese als ihr Klientel ins Visier nehmen, haben sie es sogleich mit einem Umrechnungsproblem zu tun. Die Gutscheine sind auf Semesterwochenstunden eingestellt. Weiterbildungseinrichtungen rechnen dagegen in Unterrichtsstunden. Das praktische Problem daher ist: Was bedeutet die Durchführung einer Tages- oder Wochenendveranstaltung in SWS bilanziert? Schwieriger noch: Wie bilanziert man Fernstudien, der einzig zukunftssträchtigen Weiterbildungsform in Zeiten knapper Kassen und fehlender Arbeitsplätze, in ihrem manchmal komplexen System von Selbststudien-, online- und Präsenzzeiten? Sicher wird man dafür Regeln finden können.

Problematischer indessen ist, dass der Guthcheinnehmer nicht in harter Währung seine Teilnahme bezahlt, sondern lediglich einen Zettel einreicht, der vom Ministerium in einen Geldbetrag umgerechnet wird (wenn es denn überhaupt Rücklagen für die ausgegebenen Gutscheine gebildet hat - siehe Pensionsrückstellungen für die Beamten der Republik). Die Bildungseinrichtung geht also in finanzielle Vorleistung,

sie kann wohl kaum die Gutscheine an Druckereien oder Hotels weitergeben, die sie als externe Dienstleister in Anspruch nimmt. Trifft das Geld aus dem Landesministerium eines Tages ein, landet es bei der Hochschule im globalen Haushalt und muss dort vom Anbieter, der es „verdient“ hat, erst mühsam herausgelöst werden. Das kann nicht unerhebliche Zeit in Anspruch nehmen. Leisten können sich dieses Verfahren vermutlich nur solche Einrichtungen, die auf die Gutscheine nicht angewiesen sind, und die daher auf die Gutscheinteilnehmenden gut und gerne verzichten können.

Nicht erkennbar ist auch, dass es zwischen dem Wert eines Gutscheins und den Produktionskosten der Weiterbildung einen rationalen Zusammenhang gibt. Es wird wohl kaum im Interesse des Staates liegen, dass die Gutscheine den Weiterbildnern mit Beträgen vergütet werden, denen die erbrachten Leistungen in keiner Weise entsprechen. Es kann aber auch nicht im Interesse der Einrichtungen liegen, finanzielle Gutschriften zu erhalten, die die entstandenen Kosten nicht decken. Dieses Dilemma zeigt nur, dass die Gutscheine aus Sicht der Anbieter ein untaugliches Zahlungsmittel sind, weil sie sich nicht im Mindesten an den einfachsten kaufmännischen Prinzipien orientieren. So gesehen sind die Gutscheine ein typisches Beispiel für eine Staatswirtschaft, deren Untauglich eigentlich keines weiteren Beweises bedarf.

Gebühren über Gebühr

Man mag zur Neujustierung der Bildungspolitik durch Langzeitgebühren und Studienkonten der Länder stehen wie man will. Man kann sie für eine längst überfällige Disziplinierung der ewigen Bummelanten halten, man mag sie auch für den Versuch ansehen, die Langzeitstudierenden an den Hochschulen, die durch ihre Verweildauer den Arbeitsmarkt und die Arbeitsverwaltung in der Vergangenheit entlastet haben, in das System der Arbeitslosenadministration zu überführen und zu Sozialhilfeempfängern zu degradieren. Der Tenor dieser Politik ist klar: Eine kostenfreie Grundbildung für alle Bür-

gerinnen und Bürger soll es zwar auch in Zukunft geben. Was es aber in Zukunft nicht mehr geben wird, ist grenzenlose Kostenfreiheit. Das Versprechen der Kostenneutralität gilt nur für eine bestimmte, vordefinierte Zeit bzw. einen Zeitraum.

Unzweifelhaft ist aber auch dies. Wir haben es mit einer unaufhaltsamen Ökonomisierung des Bildungswesens zu tun. Der Einstieg ist mit den Langzeitstudierenden gemacht. Während die konservativen Länder sich offen zur Monetarisierung bekennen, versuchen NRW und RLP noch mühsam zu verbergen, dass auch sie auf das Portemonnaie der Studierenden schießen. Die Gutscheine sind nicht viel mehr als ein Feigenblatt, das schamvoll vor die leeren Kassen gehalten wird.

Dabei versteht es der Bürger schon lange nicht mehr: Er soll für seine neuen Zähne und seine neue Brille bezahlen, er soll eine private Rentenversicherung abschließen etc. etc. Die Bildungspolitikern tun angesichts einer solchen Situation noch immer so, als ob die kostenfreie Bildung finanzierbar wäre, während das Gesundheits- und Sozialwesen nahezu kollabiert. Es ist höchste Zeit den Menschen deutlich zu sagen, dass sie natürlich auch für ihre Bildung zahlen müssen und das bedeutet die Einführung von Studiengebühren. Nur sie sind die ehrliche Antwort auf die aktuelle Situation und letztlich der Durchbruch zu einer wirklichen Bildungsreform, die längst überfällig ist. Studienkonten sind dagegen der hilflose – und auch unsoziale – Versuch, die schlichte Wahrheit zu verschweigen.

Vorschlag für die Hochschulen:

Anzeige

Geben Sie uns Ihren Bildungsgutschein!

Wir bieten Ihnen dafür:

Ein Wochenende in gepflegter Atmosphäre in einem Fünf-Sterne-Hotel mit Fünf-Gänge-Galadinner und einem Talk am Kamin nach Themen Ihrer Wahl. Auch für den Nachwuchs ist gesorgt: Bringen Sie Ihre Kinder mit. Unsere erfolgreichen Anti-Pisa-Trainer/-innen werden die Kleinen – natürlich ganztägig – betreuen.

Nutzen Sie die Gelegenheit zu einem Verwöhnwochenende. Schließlich haben Sie sich den Aufenthalt bei uns redlich verdient. Sie waren in Ihrem Studium einfach schneller als die ewigen Bummelanten, die kräftig draufzahlen mussten.

Ihre Hochschule, Institut zur Verwertung von Bildungsgutscheinen

¹ Die Vorstellung, dass ein Studierender sich durch einen abstrakten Gutschein genötigt fühlen könnte, sein Studium früher zu beenden, zeugt von der tiefen Unkenntnis der Motive, die Studierende bewegen. In diesem Kontext darf man fragen, wie viele Studierende eigentlich als BAFÖG-Empfänger ihr Studium frühzeitig beenden, um dadurch einen finanziellen Nachlass zu erhalten, der eine unmittelbar geldwirksame Leistung darstellt?

**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

AUE-Homepage des Landesverbandes Berlin und Brandenburg

www.wtb.tu-berlin.de

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

AG-F-Homepage

www.ag-fernstudium.de