

D G W F

**HOCHSCHULE
UND
WEITERBILDUNG**

SCHWERPUNKTTHEMA

**Organisationsformen und
Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen
Weiterbildung in Deutschland**

2 | 2007

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
German Association for University Continuing and Distance Education

Hochschule und Weiterbildung

herausgegeben von:

Peter Faulstich
Martin Beyersdorf
Helmut Vogt
Ina Grieb
Beate Hörr
Ulrike Strate
Annette Strauß

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung
und Fernstudium e. V.
(vormals: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e. V.)
Vogt-Kölln-Str. 30
22527 Hamburg

VORSITZENDER

Prof. Dr. Peter Faulstich
Universität Hamburg
Lehrstuhl für Erwachsenenbildung
faulstich@dgwf.net

REDAKTION

Jörg Gensel, Universität Hamburg
j.gensel@dgwf.net
Dr. Martin Beyersdorf, Universität Hannover
m.beyersdorf@dgwf.net

© DGWF Hochschule und Weiterbildung 2 | 2007
Dezember 2007

Bezugspreis für Nichtmitglieder: 6,50 Euro

ISSN 0174-5859

7 EDITORIAL

- 7 Zu aktuell, zu viel, zu gefährlich!

9 FORUM

- 9 GERNOT GRAESSNER, URSULA BADE-BECKER, BIANCA GORYS
Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an
Hochschulen: Auszüge aus der Länderstudie Deutschland
- 19 ANKE HANFT, MICHAELA KNUST, OLAF ZAWACKI-RICHTER
Organisationsformen und Managementstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung
– ein deutsch-finnischer Vergleich
- 30 LILIA M. HIRSCH
Der Wandel der Organisationsformen der Weiterbildungsinstitutionen
im Rahmen des Hochschulwandels
- 40 MATTHIAS KLUMPP, STEPHAN ZELEWSKI
Organisationsmodelle der Weiterbildung an Ruhrgebietshochschulen
- 49 JOACHIM LUDWIG, BERNHARD MUSZYNSKI
Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung an der Universität Potsdam
- 54 ANNEKATRIN MORDHORST
Stabsstelle quo vadis? Neustrukturierung der wissenschaftlichen Weiterbildung
an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
- 56 ANNETTE STRAUSS
Geschäftsmodell „Fernstudium“ im Wandel: AWW e.V. und der Hochschulverbund
Distance Learning
- 60 KARIN WOLF
Universitätslehrgang „Kultur & Organisation“: ein Wiener Kooperationsmodell

65 BUCHBESPRECHUNGEN

- 65 BARZ, HEINER
Innovation in der Weiterbildung (Peter Faulstich)
- 65 BLOCH, ROLAND
Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderung
(Martin Beyersdorf)
- 66 FROMM, MARTIN/PASCHELKE, SARAH
Wissenschaftliches Denken und Arbeiten – Eine Einführung und Anleitung für
pädagogische Studiengänge (Maria Kondratjuk)

-
- 67 GNAHS, DIETER
Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente (Peter Faulstich)
- 68 HANFT, ANKE/SIMMEL, ANNIKA
Vermarktung von Hochschulweiterbildung – Theorie und Praxis (Johannes C. Mayer)
- 69 HESSISCHE BLÄTTER FÜR VOLKSBILDUNG (1/2007 UND 2/2007)
Systemumbau in der Erwachsenenbildung (Martin Beyersdorf)
- 70 KADE, SYLVIA
Altern und Bildung. Eine Einführung (Christiane Brokmann-Nooren)
- 71 KNOLL, JÖRG/LEHNERT, MARION ANNETT/OTTO, VOLKER (HRSG.)
Gestalt und Ziel. Beiträge zur Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung
(Peter Faulstich)
- 72 VON KÜCHLER, FELICITAS (HRSG.)
Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen. Vier Fallbeschreibungen für
den Wandel in der Weiterbildung (Berthe Kayat)
- 73 OJSTERSEK, NADINE
Beteuungskonzepte beim Blended Learning (Günter Dresselhaus)
- 74 PRZYBYLSKA, EWA (UNIWERSYTET MIKOLAJA KOPERNIKA) (HRSG.)
TEACH – Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education
(Maria Kondratjuk)
- 74 REPORT. ZEITSCHRIFT FÜR WEITERBILDUNGSFORSCHUNG
Blick zurück nach vorn – 30 Jahre Report (Beate Hörr)
- 75 SCHEMMANN, MICHAEL
Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung (Maria Kondratjuk)
- 76 TREPTOW, EVA
Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern (Shirin Reinhard)
- 77 ZENTRUM DEMOGRAFISCHER WANDEL DER TECHNISCHEN UNIVERSITÄT DRESDEN
Hochschulen im demografischen Wandel. Die Lage in Sachsen (Martin Beyersdorf)

79 KURZNACHRICHTEN UND AUFGELESENES

- 79 THOMAS HECHT
Kooperation in der Weiterbildung I: Bayerische Hochschulen gründen die W3AKADEMIE
- 79 THOMAS FREILING
Kooperation in der Weiterbildung II: Bavarian Academy of Management and Technology gGmbH – BAMT
- 80 JÖRG GENSEL
Die Gutachter kommen: Weiterbildung an der Universität Hamburg

-
- 80 ERNST A. HARTRMANN
ANKOM-Fachtagung
- 81 PAT DAVIES, INA GRIEB
The Bologna Process and University Lifelong Learning – BeFlex
- 83 INA GRIEB
Jahrestagung des französischen Netzwerks
- 84 MICHAELA KNUST
Erfahrungsbericht I: DGWF-Jahrestagung in Bern 2007
- 87 HASMIK HUNANYAN
Erfahrungsbericht II: Report on the Participation at the DGWF-Jahrestagung 2007
- weitere Meldungen: Vorankündigung: Leitfaden zur Evaluation von Weiterbildungsstudiengängen; Von der Erwachsenenpädagogik zu „Begabungsforschung und Kompetenzentwicklung“

90 BÜCHER, BROSCHÜREN UND DOWNLOADS

92 TERMINE

93 INTERNET UND E-LERNEN

94 DOKUMENTATION

- 94 BERNHARD CHRISTMANN, MARTIN BEYERSDORF, HELMUT VOGT, ULRIKE STRATE
Bologna-Prozess, Hochschulentwicklung und wissenschaftliche Weiterbildung

103 CALL FOR PAPERS

104 REMINISZENZEN

- 104 PETER FAULSTICH
Otto Neurath: wissenschaftliches Begreifen und Sozialismus

107 UND ZUM SCHLUSS: DIE ANDERE SICHT – ZUM NACHDENKEN

- 107 CHRISTIANE BROKMANN-NOOREN
Allmählich glaube ich, dass ich alt werde ...
- 109 LUDGER WINTER
Organisationsfrage

Zu aktuell, zu viel und zu gefährlich!

Liebe Leserinnen und Leser,

als wir das Heft, das Sie jetzt in den Händen halten, planten, da waren wir sicher, dass das Thema funktioniert: Organisationsformen und Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung. In die hochschulische Weiterbildungslandschaft war viel Bewegung gekommen. Der alte Königsweg der Zentralstellen – auch Zentrale Einrichtungen genannt – war an vielen Stellen schon verlassen, dennoch schien es so, dass eine innerhochschulische Organisation intermediär zwischen Dienstleistung (Verwaltung der Hochschule), Wissenschaft (Institute, Fachbereiche, Fakultäten) und Markt (Teilnehmende und „Kunden“, Wirtschaft und Gesellschaft) nach wie vor die tragfähigste Lösung sein könnte. Fragt sich, die Lösung „für was“ und „für wen“? Und es fragt sich bei der Diversität und Spezialität der sichtbaren Entwicklungen, wer denn der oder die Treiber der Entwicklung sind.

Eingebettet in die Prozesse der Internationalisierung, der Ökonomisierung, der Bolognaisierung und nicht zuletzt der – entschuldigen Sie das Unwort – Exzellenzialisierung sind die Treiber der Entwicklung nicht ausgemacht und auch die Frage danach, für welche Probleme eine Lösung zu finden sei, ist nicht hinreichend geklärt. Es drängt sich der Eindruck auf, dass es sich bei der aktuellen Entwicklung nicht einmal um das Muster einer Echternacher Springprozeession handelt. In der derzeitigen Form dieser Prozeession „drei Schritte vor und zwei zurück“ lässt sich noch ein klares Muster erkennen – bei der Entwicklung der Organisationsformen und der Geschäftsmodelle der hochschulischen wissenschaftlichen Weiterbildung nicht.

Warum ist das Thema aktuell? In der organisationalen Praxis der Hochschulen zeigen sich nicht wirklich nachvollziehbare Veränderungen:

1. Zentrale dienstleistende Einrichtungen werden zu wissenschaftlichen Einrichtungen.
2. Zentrale wissenschaftliche Einrichtungen werden zu dienstleistenden Einrichtungen.
3. Zentrale wissenschaftliche Einrichtungen werden

anteilig zur Stabsstelle der Hochschulleitung und anteilig zur (g)GmbH.

4. Stabsstellenfunktionen wandern in Institute ab.
5. Hochschulen bauen mehrere, auch konkurrierende Einheiten auf bzw. dulden ihre Entwicklung, so z.B. in Fakultäten, fakultätsübergreifend und in mehrfach ausgelagerter Form.
6. Einzelaufgaben zentraler Einrichtungen werden in die Verwaltung verlagert, und die zentrale Einrichtung wird über Jahre ausgehungert; lange Zeit später gibt es einen Entwicklungsauftrag der Hochschulleitung an eine eigentlich fachfremde Stelle, damit es an einer großen Universität überhaupt wieder zentral eine allgemeine und berufliche Weiterbildung gibt.
7. Ein gut funktionierendes e.V.-Modell einer Hochschule wird ohne Angabe von Gründen nicht mehr bedient und so sukzessive beendet.

Das sind hinreichend viele Entwicklungen, um das Thema als aktuell zu kennzeichnen – aber vielleicht auch schon etwas viele? Naja, es passiert ja noch mehr, wenn auch eher nachvollziehbar:

- Aus eingetragenen Vereinen werden (g)GmbHs unter Beibehalt des Einflusses der Hochschule.
- (g)GmbHs werden wegen wirtschaftlichen Misserfolgs aufgelöst; selbst langjährige Subventionierungen konnten eine Marktplatzierung nicht immer unterstützen bzw. erschließen.
- Einrichtungen einer Hochschule werden zusammengelegt, um eine kritische Größe zu erreichen oder zu erhalten und um die Steuerbarkeit zu verbessern.
- Ein großer (Schulbuch-)Verlag entdeckt nach den (Fern-)Fachhochschulen auch die Universitäten für Weiterbildung: Mit der FU Berlin und der Klett Gruppe soll die „Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW)“ entstehen; die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland ist auch „für Große“ kommerziell interessant geworden.

So aktuell: ja – viel: ja – aber gefährlich? Die ersten Resonanzen auf den Call for Papers waren gut. Das Thema treffe, man wolle gerne etwas schreiben, man wolle ein Interview geben, man können Konzepte einreichen

usw. usf. Und dann? Dann folgte ein langes Schweigen. Artikel kamen nicht. Befürchtungen wurden laut. Alles sei noch zu frisch, die Entwicklungen seien irrational und nicht darstellbar, man wolle und könne sich in laufenden Prozessen nicht äußern, man wolle sich und andere nicht gefährden. Dennoch ist es geglückt, ein Heft zusammenzustellen. Etwas weniger umfangreich als üblich – aber dafür an einzelnen Stellen sehr aktuell.

Trotz größerer Bemühungen hat es mit einem Bericht zur Deutschen Universität für Weiterbildung nicht geklappt. Es liegen zwar viele Verlautbarungen und auch das Konzept vor, und im Frühsommer 2007 hätte es noch ein Interview geben können. Aufgrund der Thematik dieses Heftes wurde das Interview dann auf den Herbst verschoben – auch in der Hoffnung, dann den Entwicklungsstand der DUW besser beschreiben zu können. Klett hatte 10 Mio. Euro Startgeld zugesagt, die FU Berlin eine Villa und Infrastruktur zur Verfügung gestellt. Prof. Hurrelmann hatte seine Bereitschaft erklärt, Gründungspräsident zu werden. Weitere Professuren hatten die Leitung der Departments in Aussicht gestellt, und auch ein „Kanzler“ schien gefunden.

Mitte September bat ich bei Prof. Lenzen um das verschobene Interview. Die Antwort aus Berlin: Zurzeit wolle man wegen des Akkreditierungsverfahrens der DUW kein Interview geben. Was nicht gesagt wurde, so lässt sich vermuten, ist nicht bedeutungslos. Der in Aussicht gestellte Gründungspräsident hat seine Bereitschaft zurückgezogen; Professuren haben sich mehr als zögerlich gezeigt; die Stuttgarter Zeitung berichtete am 7.9.2007: „der Vorstandsvorsitzende der Ernst Klett AG, muss das Schulbuch- und Bildungsunternehmen nach nicht einmal zwei Jahren im Amt wieder verlassen. ‚Herr Brinkmann ist mit sofortiger Wirkung freigestellt worden‘, bestätigte Klett-Vorstandsmitglied Philipp Haußmann gestern gegenüber der Stuttgarter Zeitung. Er selbst werde die Geschäftsbereiche von Brinkmann übernehmen, der Posten des Vorstandsvorsitzenden bleibe vorerst vakant. Zu den Gründen für die plötzliche Freistellung machte Haußmann keine Angaben. Der Aufsichtsratsvorsitzende Michael Klett, der das Unternehmen viele Jahre geleitet und den Vorstandsvorsitz im Januar 2006 an Uwe Brinkmann übergeben hatte, werde sich ‚zu gegebenem Zeitpunkt‘ zu den jüngsten Vorgängen äußern.“ Der Vorstandsvorsitzende hatte sich für die DUW eingesetzt; ob die DUW allerdings DER Stein des Anstoßes war, ist nicht bekannt. Denn bis zum Redaktionsschluss war der „gegebene Zeitpunkt“ offenbar nicht gekommen. Aus Berlin kann

man hören, dass die DUW nun „im Jahre 2008“ starten werde – wir werden sehen.

Zu den Dingen des Vereins: Die Jahrestagung in Bern war ein voller Erfolg mit einem neuen Teilnehmerrekord: 170 Teilnehmende wurde gezählt. Die Jahrestagung wird wie immer in den DGWF-Beiträgen dokumentiert; nicht öffentlich dokumentiert werden – bisher – die Sitzungen des DGWF-Beirats. Daher an dieser Stelle ein wichtiger Hinweis vom Beiratsmitglied MinDir Josef Mentges (Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz; für den Sachausschuss Hochschulen der Kultusministerkonferenz): In Rheinland-Pfalz ist es gelungen, die Abführungspflichten staatlich Beschäftigter aus Einnahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung komplett auszusetzen. Mit anderen Worten: Beschäftigte der Hochschulen können an der eigenen Hochschule und an „fremden“ Hochschulen unbegrenzt viel hinzuverdienen. Wir hoffen, dass die KMK diese Position auch in alle anderen Bundesländer hineinragen kann und sie dort umgesetzt wird. Dies würde die hochschulinterne Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung stärken und Umgehungstaktiken mit eingetragenen Vereinen und GmbHs schwächen.

Nicht zu den Dingen, sondern zu den Personen des Vereins: Peter Faulstich taucht nun häufiger wieder auf – mit Publikationen, Tagungsbeiträgen und Diskussionen. Wir sind glücklich, dass es wieder so weit ist!

Das Forum der nächsten Ausgabe von „Hochschule & Weiterbildung“ befasst sich mit dem Thema „Nachfrage und Angebot – neue Steuerungsmodelle?“ Den Call for Papers finden Sie am Ende dieses Heftes. Wir freuen uns auf Ihre Beiträge!

Die nächste DGWF-Jahrestagung findet vom 17. bis zum 19. September 2008 in Bochum statt. Das Thema: „Strukturwandel der Arbeit – Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung“.

Mit freundlichen Grüßen

Ihr



Dr. Martin Beyersdorf

Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen: Auszüge aus der Länderstudie Deutschland

GERNOT GRAESSNER
URSULA BADE-BECKER
BIANCA GORYS

Im Rahmen der vom BMBF beauftragten und der Universität Oldenburg geleiteten internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen¹ erfolgte in 2006 eine umfassende Analyse der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland. Zum einen wurde die Systemebene wissenschaftlicher Weiterbildung betrachtet, zum anderen auf der Hochschulebene und auf der Angebotsebene Daten mithilfe eines standardisierten Fragebogens sowie über eine Recherche im Internet erhoben. Die Fragebogenerhebung erzielte eine Rücklaufquote von 35 %; im Rahmen der Internetrecherche wurden 333 Hochschulen in Deutschland analysiert und über 7.000 Weiterbildungsangebote untersucht (vgl. Faulstich et al. 2007).

Damit wurde erstmals in diesem Jahrzehnt eine Datenbasis geschaffen, die es erlaubt, ein genaueres Bild über die wissenschaftliche Weiterbildung zu gewinnen. Dieses Bild erweitert sich, wenn die Studien zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung von HIS und DIE (Schaeper et al. 2006) und die von der HRK geförderte trinationale Studie zur wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses (Bredl et al. 2006) hinzugezogen werden.

Weitgehend als Auszüge werden im Folgenden die wichtigsten Ergebnisse der Länderstudie Deutschland referiert und Wege zu Veränderungen und Verbesserungen der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland aufgezeigt. Die nachstehenden Angaben zu den Seitenzahlen am jeweiligen Abschnittsende beziehen sich auf

die Fassung der Internationalen Vergleichsstudie, wie sie im Internet von den Seiten des BMBF (vgl. Fußnote 1) eingesehen und heruntergeladen werden kann.

Organisation

Der überwiegende Teil der Hochschulen organisiert wissenschaftliche Weiterbildung zentral, wenn auch in sehr verschiedenen Formen, wie der wissenschaftlichen Einrichtung, der zentralen Betriebseinheit, dem Arbeitsbereich in der zentralen Verwaltung oder der Stabstelle. Mit der zentralen Organisation wird der Initial- und Service-Charakter deutlich, der der wissenschaftlichen Weiterbildung für die internen Verarbeitungsprozesse zugewiesen wird. Zugleich dient diese Organisation der Erkennbarkeit der Weiterbildung für Adressat/innen außerhalb der Hochschulen. Im Einzelnen sind die Organisations- und Managementformen jedoch sehr differenziert geregelt; die Entwicklungen im Bereich der Bologna-Reform haben sich organisatorisch noch nicht ausgewirkt (vgl. Bredl et al. 2006).

Neben diesen traditionellen Organisationsformen haben sich Institute und außerhochschulische Einrichtungen auf meist privatrechtlicher Basis gebildet und werden weitgehend komplementär und nicht alternativ zu den zentralen Service-Einrichtungen genutzt. Insofern bestätigt sich die Funktion der Vermittlung, die die wissenschaftliche Weiterbildung zwischen verschiedenen Akteur/innen übernimmt. Die Nähe der Institute zur Hochschule und damit die Einbindung in deren kommunikativen Kontext werden hierbei deutlich. Dies zeigt sich auch in der Allokation der Finanzierung: Zwar ist es üblich, dass in den Hochschulen die Finanzströme unterschiedlich verortet werden, aber die zentralen Einrichtungen haben insofern eine organisatorisch starke Stellung, als entgeltspflichtige Weiterbildung in mehr als einem Drittel aller Fälle ausschließlich über sie organi-

1 Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.) (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf, Abruf: 01.06.2007.

siert wird, sogar wenn es sich um Studiengänge handelt, für deren wissenschaftliche Gestaltung Fachbereiche bzw. Fakultäten zuständig sind. Der Grund dafür dürfte darin zu sehen sein, dass die zentralen Einrichtungen Managementstrukturen aufweisen, die in den Fakultäten in dieser Form nicht vorhanden sind.

Auf der Leitungsebene zeigt sich allerdings ein disparates Bild. Der überwiegende Teil der zentralen Einrichtungen wird von Wissenschaftler/innen geleitet, teilweise auch von Geschäftsführer/innen, die in der Hochschule weitere Aufgaben wahrnehmen. Dies kann die Nähe zur wissenschaftlichen Seite der Weiterbildung befördern, beinhaltet aber die Gefahr einer nicht hinreichenden Wahrnehmung von Managementaufgaben. Diese Einschätzung wird dadurch verstärkt, dass die wissenschaftliche Weiterbildung in nur etwas mehr als einem Viertel mit einer hauptberuflichen Geschäftsführung ausgestattet ist. Diese Situation kann in zweierlei Richtungen interpretiert werden. Einerseits wird durch eine Übertragung der Leitung an eine Hochschullehrer/in symbolisiert, dass auf Wissenschaftlichkeit und die Anbindung an den Wissenschaftsbetrieb Wert gelegt wird. Andererseits birgt dies die Gefahr, dass Handlungsoptionen nicht ausgeschöpft werden, wenn leitendes Personal im Sinne einer Gesamtverantwortung hauptberuflich nicht zu Verfügung steht.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass eine große Disparität der Organisationsstrukturen und des Managements wissenschaftlicher Weiterbildung vorherrscht. Somit kann wissenschaftliche Weiterbildung insbesondere für Interessent/innen sowie Teilnehmende intransparent erscheinen. Darüber hinaus ist aus den vorliegenden Zahlen ein Professionalitätsdefizit wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen unübersehbar. Wenn lediglich in etwas mehr als einem Viertel der Fälle ein professionelles Management die Geschäfte der wissenschaftlichen Weiterbildung führt, so ist unschwer vorstellbar, welche Entwicklungschancen noch in den Hochschulen für die Realisierung dieser Aufgabe ruhen.

Weiterbildungsinstitute, sei es in öffentlicher oder privater Trägerschaft, verlassen sich seit vielen Jahrzehnten auf Professionalität und Hauptberuflichkeit im Management – die Hochschulen begnügen sich vielerorts noch mit Semi-Professionalität. Angesichts der Herausforderungen, vor denen die Hochschulen stehen, stellt sich die Frage, wie „die wissenschaftliche Weiterbildung zu einem integralen Feld des Hochschulalltags“ (Bredl et

al. 2006, S. 90) werden kann, insbesondere dann, wenn es um die Verzahnung mit den neuen konsekutiven Studiengängen geht. Hierzu bedarf es grundlegender Entscheidungen seitens der Hochschulleitungen, die im Rahmen ihrer Management-Kompetenz die Basis für eine angemessene Professionalität schaffen müssen. Die Frage der organisatorischen Anbindung von Einrichtungen der Weiterbildung ist demgegenüber zweitrangig und dürfte von der jeweiligen Struktur und dem Profil einer Hochschule abhängig zu machen sein. Sofern die Fachbereiche in Zukunft in höherem Maße weiterbildende Studiengänge anbieten, dürfte sich das Verhältnis dieser Einheiten für Forschung und Lehre zu den zentralen Einrichtungen für Weiterbildung neu austarieren. Andererseits haben die zentralen Einrichtungen in der Vergangenheit ein erhebliches Maß an Management- und Organisationskompetenz entwickelt, die sie in die Lage versetzen, im Rahmen der ihnen zugestandenen Möglichkeiten innovativ und dauerhaft zu wirken. Diese Kompetenz kann in die erwartbaren neuen Strukturen eingebracht werden. Sie verfügen insbesondere auch über ein Selbstverständnis als Dienstleistungseinrichtung, welches sie aufgrund ihrer langjährigen Erfahrungen mit Konzepten der Orientierung an den Kund/innen sowie den Teilnehmenden erworben haben. (Bezug: Faulstich et al. 2007, S. 109 ff.)

Die Personalausstattung in der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt sich, insbesondere bei aus Hochschulmitteln finanzierten Stellen, als relativ gering heraus. Auf der Leitungsebene wie auch bei den wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen sind nur in Einzelfällen drei oder mehr Stellen (Vollzeitäquivalente) in der wissenschaftlichen Weiterbildung auszumachen. Ein statistischer Zusammenhang zwischen der Größe der Hochschulen und der personellen Ausstattung der Weiterbildungsbereiche lässt sich anhand der erhobenen Daten nicht nachweisen. (Bezug: Faulstich et al. 2007, S. 130)

Wenn nach dem Profil der Lehre gefragt wird, welches aus Sicht der Kund/innen eine entscheidende Bedeutung hat, so ergibt sich aus den erhobenen Zahlen ein unter funktionalen Aspekten deutliches Bild: Einerseits profilieren sich die Hochschulen durch ihr eigenes Personal, andererseits beziehen sie die Kompetenzen anderer Hochschulen, aber auch die Kompetenzen von Praktiker/innen mit ein. Mit dieser Mischung suchen sie ihr Profil auf dem Gebiet des Lehrangebotes, signalisieren aber auch zugleich, dass sie sich als Mittler zwischen Wissenschaft und Praxis verstehen und diese

Leistung erbringen. Offenkundig sind sie aber darum bemüht, die Wissenschaftlichkeit ihrer Angebote durch den vorrangigen Einsatz von hochschulinternem wissenschaftlichen Personal sicher zu stellen.

Die Beteiligung an Qualitätssicherungssystemen, wie sie im quartären Sektor üblich und eingeführt sind, ist sehr gering. Hochschulen verlassen sich weitgehend auf kundenbezogene Zufriedenheitskontrollen. Organisationsbezogen spielen Akkreditierungsverfahren bisher eine geringe Rolle, da sich zum Zeitpunkt der Erhebungen weiterbildende Masterstudiengänge vielfach in der Etablierungsphase befanden und verfahrensmäßig bis dahin nur eine lose Verknüpfung zwischen konsekutiven Studiengängen und weiterbildenden Studiengängen zu erkennen ist. Akkreditierungsverfahren haben jedoch nicht nur die Funktion der Legitimierung nach innen und außen, vielmehr stellen sie auch ein hervorgehobenes Marketinginstrument dar, welches in einer möglichen Konkurrenzsituation auf dem Markt der Weiterbildung zu einem Alleinstellungsmerkmal beitragen kann.

Die Ergebnisse der Studie zeigen jedoch, dass organisationsbezogene Qualitätssysteme wie EFQM eher verhalten akzeptiert werden, obschon sie dazu dienlich sein können, Anbieter und Programme unterhalb der Studiengangskakkreditierung auf dem Markt erkennbarer zu platzieren (vgl. Bredl et al. 2006, S. 83). Die Gründe für diese Zurückhaltung mögen einerseits in der beanspruchten Autonomie der Hochschule und der Freiheit der Lehre liegen, andererseits aber auch in knappen Ressourcen, die es nicht ratsam erscheinen lassen, den Kostenfaktor Qualitätssystem in Ansatz zu bringen.

In aller Regel sehen die Hochschulen jedoch interne Akkreditierungsverfahren vor, in denen die Rektorate und Präsidien bzw. Fakultäten und Fachbereiche für die Einführung wie auch für die Bewertung der Angebote zuständig sind. Im Zusammenhang mit der Bologna-Reform, so ist zu erwarten, wird die Qualitätsdebatte neue Impulse erhalten, die sich u.a. aus der damit verbundenen didaktischen Herausforderung, der notwendigen Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Erstausbildung und Weiterbildung sowie der Förderung der Qualitäts- und Evaluationskultur und vor allem aus internationalem Erfahrungstransfer speisen (vgl. Fröhlich/Jütte 2004, S. 12 ff.).

Der Nutzen und die Wirkung von Qualitätssicherungssystemen kommen für die wissenschaftliche Weiterbildung noch nicht deutlich zum Ausdruck. Dies mag damit zu tun haben, dass die Hochschulen aufgrund ihrer grundgesetzlich verbrieften Autonomie sehr zurückhaltend sind, wenn es um die Begutachtung außerhalb der Scientific Community geht. Während wissenschaftliche Reviews üblich und selbstverständlich sind, stößt die Einpassung in Qualitätssysteme, die von außen an die Hochschulen herangetragen werden, auf Vorbehalte. Insoweit ist abzuwarten, ob die Entwicklungen, die sich z.B. aus den Akkreditierungen, aber auch aus neuen Standards wie dem europäischen Qualifikationsrahmen ergeben, eine größere Aufgeschlossenheit bewirken. Dies wird sicherlich dann der Fall sein, wenn der Nutzen einer größeren Durchlässigkeit z.B. von zuvor erworbenen Kompetenzen den Hochschulen deutlich wird. (Bezug: Faulstich et al. 2007, S. 114 ff.)

Bei all dem ist zu bedenken, dass die Rahmenbedingungen wissenschaftlicher Weiterbildung sich zunehmend verschieben. Bevölkerungsperspektiven und Techniknutzung verschärfen z.B. die durch globale Tendenzen der Ökonomie provozierten Engpässe der Politik. Die Spielräume staatlichen Handelns werden immer enger. Seit mittlerweile einem Jahrzehnt beobachten wir eine Entwicklung im Verhältnis von politischer Gestaltung und gesellschaftlichen Teilsystemen, welche von der Vorstellung zentraler, synoptischer Planung immer mehr abgeht. Angesichts der fortdauernden Finanzkrise des Staates ist es schon von den notwendig werdenden Ressourcen her gesehen nicht mehr möglich, politische Regulation durch geplante Steuerung durchzusetzen. Neben dem Ressourcenproblem gibt es außerdem vielfältige Unübersichtlichkeiten und Unlösbarkeiten aufgrund der hohen Komplexität und großen Intransparenz von Teilbereichen. Dies hat dazu geführt, dass eine vorausschauende Planung immer weniger möglich ist.

Auch in diesem Zusammenhang ist die beginnende Reorganisation des Verhältnisses von grundständigem und weiterbildendem Studium im Kontext der Bologna-Reform und der Diskussion um lebenslanges Lernen zu sehen. Mit ihren Weiterbildungsangeboten befinden sich die Hochschulen in einer Zwischenlage zwischen Hochschul- und Weiterbildungssystem. Die Grenzen werden zunehmend fließend. Es kommt deshalb darauf an, das institutionelle Profil der Hochschulangebote zu schärfen. (Bezug: Faulstich et al. 2007, S. 149)

Die Ergebnisse der Erhebung zeigen, dass zwar eine große Breite der Möglichkeiten des Marketings und der Öffentlichkeitsarbeit genutzt wird, allerdings in vielen Fällen doch zurückhaltend. Dies mag damit zusammenhängen, dass eine systematische produktbezogene Öffentlichkeitsarbeit in den Hochschulen auf Restriktionen der Personalkapazität wie auch der finanziellen Möglichkeiten stoßen. Insgesamt auffallend ist, dass speziell solche Maßnahmen, die eine direkte Interaktion zu den potenziellen Zielgruppen bieten, wie z.B. Informationsabende, Alumniveranstaltungen, Tage der offenen Tür oder das Angebot von Schnupperkursen, im Vergleich zu den anderen Maßnahmen die Schlusslichter beim Einsatz darstellen. Es wird also grundsätzlich eine eher unpersönliche Ansprache der potenziellen Kund/innen bzw. Teilnehmenden einer persönlichen und direkten Ansprache vorgezogen.

Insgesamt zeigen sowohl die Befragung als auch die Internetrecherche, dass sich die Hochschulen mit ihren Angeboten einerseits weitgehend an akademisch vorgebildete Personen richten, andererseits jedoch Adressat/innen ohne akademische Vorbildung durchaus im Spektrum der Angebote genannt werden. Alumni werden zwar als Zielgruppe in die Zielgruppenansprache inkludiert, jedoch zu einem erstaunlich geringen Anteil: Richtet sich lediglich ca. ein Viertel der kurzfristigen Angebote an diese Personengruppe, so ist es bei den langfristigen sogar nur noch ein Fünftel. In der Internetrecherche wird nur in 3,6 % der Fälle die Zielgruppe Alumni explizit genannt. D.h., in Deutschland ist derzeit nur ein geringes Bestreben nach einem Aufbau langfristiger Beziehungen zu den eigenen Studierenden zu erkennen. Dies scheint ungewöhnlich, hätten die Hochschulen doch gerade bei dieser Personengruppe entsprechende Kenntnisse über die Vorbildung sowie ideale Möglichkeiten einer direkten Ansprache und der Versorgung mit interessanten Informationen über die eigenen Weiterbildungsangebote. Es bietet sich daher an, in einer ergänzenden Studie dieses Verhalten näher zu analysieren, welches sich durchaus von dem der anderen Vergleichsländer unterscheidet. (Bezug: Faulstich et al. 2007, S. 118 f.; S. 140)

Finanzierung

Die Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung erfolgt auf privatrechtlicher Basis (z.B. innerhalb der an die Hochschulen angelagerten Institutionen), im Wesentlichen aber traditionell auf öffentlich-rechtlicher

Grundlage. Die hier maßgeblichen Landeshochschulgesetze zeigen ein zersplittertes Bild. Die Eckpfeiler reichen von einer starken Regelung durch entsprechende Maßgaben, in welcher Weise diese Einnahmen zu verwenden sind, bis dahin, dass den Hochschulen weitgehend überlassen bleibt, wie sie auf diesem Gebiet agieren. Dort, wo von „Kostendeckung“ die Rede ist, besteht jedoch keine Klarheit, was darunter zu verstehen ist. Das Bild hat sich in den letzten Jahren insofern verändert, als deutlich ist, dass den Hochschulen, zumindest zum weitaus überwiegenden Teil, die Einnahmen aus Weiterbildung verbleiben. Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Studie auf, dass die Ausgangspunkte der Finanzierung von weiterbildenden Studien und Studiengängen von Land zu Land, teilweise aber auch von Hochschule zu Hochschule, nach wie vor so unterschiedlich sind, dass von einer Vergleichbarkeit der „Startbedingungen“ auf dem Markt der (wissenschaftlichen) Weiterbildung kaum gesprochen werden kann. In der Tendenz ist es jedoch deutlich, dass mehr und mehr die Hochschulen selbst die Frage der Gestaltung von Gebühren und Entgelten im Bereich der Weiterbildung zu regeln haben und regeln können. Es ist zu erwarten bzw. zu hoffen, dass diese Spielräume insbesondere beachtet werden, wenn Hochschulen die Umstrukturierung ihrer Studienangebote auf Bachelor- und Masterabschlüsse verstärkt auch zum Aufbau weiterbildender Studienangebote nutzen.

Die Hochschulen praktizieren höchst unterschiedliche Finanzierungsmodelle. Dabei spielt es eine große Rolle, ob sich Angebote ausschließlich über den Markt refinanzieren oder ob im Rahmen einer Mischfinanzierung andere Quellen, z.B. Fördermittel, in das Finanzierungskonzept eingeschlossen werden. Ein weiterbildungsspezifisches Stipendienwesen ist bislang nicht erkennbar, wenn auch in einzelnen Fällen z.B. Firmen, teilweise auch die Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung, Förderungen individueller Art aussprechen (vgl. Graefner 2006, S. 48).

Da die Rücklagemöglichkeiten beschränkt zu sein scheinen und die Overheadkosten in mehr als einem Drittel der Antworten als selten bzw. nie durch Teilnehmerbeiträge gedeckt werden können, ist insgesamt von einer Situation auszugehen, in der wissenschaftliche Weiterbildung nur unter günstigen Bedingungen als kostendeckend realisiert werden kann. Dies bedeutet zweierlei: Die Hochschulen sind offenbar bereit, Ressourcen für die Weiterbildung bereitzuhalten, wenn ihnen die Angebote als so relevant erscheinen (z.B. mit

Blick auf ihr Image), dass sie diese finanziell unterstützen. Es zeigt sich, dass für die Hochschulen nicht nur der finanzielle Aspekt ausschlaggebend ist, sondern die Aufgabe der Weiterbildung als so wichtig bewertet wird, dass sie diese trotz finanzieller Risiken wahrzunehmen bereit sind.

Im Detail zeigen sich zahlreiche Disparitäten, z.B. in der Frage der Abführung von Overheadkosten an die Hochschule oder der Kalkulationsgrundlagen. Durch die Art der Handhabung solcher wichtigen Faktoren ergeben sich deutlich unterschiedliche Bedingungen für den Marktauftritt, die sich besonders dann auswirken dürften, wenn Hochschulen mit Produkten untereinander konkurrieren. Dies wird durch weit auseinander liegende Verfahren der Honorierung von Lehrkräften weiter verschärft. Lediglich in ca. 38 % der Fälle werden Honorare ausgehandelt, wohingegen im überwiegenden Teil der Antworten berichtet wird, dass Honorare auf die eine oder andere Weise durch Ordnungen geregelt werden. Dies weist darauf hin, dass möglicherweise der Kostenfaktor „Honorare“ bei der Preisgestaltung zwar aufgrund von Ordnungen eine klare Basis erhält, auf der anderen Seite aber auch bei der Bereitschaft zur Übernahme von Lehraufgaben als unflexibel angesehen werden kann. Hinsichtlich der Finanzierung der Weiterbildung wie auch der Honorierung von Lehrleistungen verfügen die Hochschulen aufgrund der in den letzten Jahren veränderten Strukturen über ein hohes Maß an Autonomie.

In Verfahrensfragen, z.B. der Festsetzung von Entgelten oder Gebühren, sind zwar gleichfalls erhebliche Unterschiede festzustellen, allerdings bezeichnen die Befragten die jeweiligen Verfahren im Prinzip als funktional und relativ problemlos, wenn man von einzelnen Aspekten wie Preisnachlässen und Rabatten absieht.

Ein erhebliches Problem wird aufgrund der Befragung sichtbar, wenn es um Mittel zur Investition in die Planung und Entwicklung neuer Weiterbildungsangebote geht, insbesondere vor dem Hintergrund der stagnierenden Hochschulhaushalte, die diesbezüglich wenig Spielraum für Innovationen lassen. Etwa 70 % der Respondent/innen meldet zurück, dass Investitionsmittel selten, nie bzw. nur manchmal zur Verfügung stehen, während ca. 30 % angeben, dass diese Mittel immer bzw. überwiegend in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. Auch wenn die Durchführungskosten in 86 % der Fälle immer bzw. überwiegend über Gebühreneinnahmen/Entgelte gedeckt werden, so scheint den-

noch ein wesentliches strukturelles Problem der Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung identifiziert zu sein: Die Anschubfinanzierung neuer Angebote stellt nach wie vor eine Hürde dar, die nur in der Hälfte der Fälle gemeistert werden kann. Es ist zu befürchten, dass sich dieser Aspekt negativ auf die Organisation weiterbildender Studiengänge auswirkt, die erheblicher Anschubfinanzierung bedürfen. Insgesamt ist zu beobachten, dass die Hochschulen im Spannungsfeld zwischen traditioneller Finanzierung und einer weit reichenden Marktorientierung unter Einsatz differenzierter Finanzierungsansätze agieren (vgl. Graeßner 2007, S. 168 ff.). (Bezug: Faulstich et al. 2007, S. 98; S. 119 ff.)

Angebotsstrukturen

Etwa 90 % der insgesamt nach HRK ausgewiesenen 117 Universitäten und 158 Fachhochschulen bieten Weiterbildungsangebote im Internet an. Zudem wurden 115 Angebote aus 30 verschiedenen Kunst- und Musikhochschulen im Internet recherchiert.

Im Durchschnitt bietet eine Universität in Deutschland rund 38 Weiterbildungsangebote, eine Fachhochschule 20 Angebote und eine Kunst- und Musikhochschule vier Angebote an. Die Universitäten offerieren demnach deutlich mehr Weiterbildungsangebote als andere Hochschulen. Diese Zahlen beziehen sich jedoch auf die Anzahl der Angebote insgesamt. Wird nach der Dauer der Angebote und nach den Hochschultypen unterschieden, zeigt sich, dass bei eher kürzeren Angeboten (mit bis zu einem Jahr Dauer) die Universitäten wesentlich mehr Angebote im Internet offerieren als die Fachhochschulen, während bei den Angeboten mittlerer Länge (zwischen einem und zwei Jahren Dauer) die Angebotszahlen ungefähr gleich sind. Bei längeren Angeboten (mit mehr als zwei Jahren Dauer) sind es jedoch die Fachhochschulen, die fast doppelt so viele Angebote im Internet präsentieren, als es bei den Universitäten der Fall ist. Dies deutet darauf hin, dass abschlussbezogene Programme in Fachhochschulen stärker verbreitet sind als bei Universitäten.

Ein Vergleich der im Internet präsentierten Angebote² nach Bundesländern macht die Schwerpunkte der Aktivitäten deutlich: Neben den gesetzlichen Regelungen

² Wenn von Angeboten die Rede ist, so handelt es sich dabei in aller Regel um Programme bis hin zu Studiengängen, nicht jedoch um Einzelveranstaltungen.

und dem Willen der jeweiligen Hochschulen zum Engagement in der Weiterbildung, spielen Faktoren wie Bildungs- und Nachfragestrukturen, regionale Wirtschaftsstrukturen, Bevölkerungsdichte, aber auch die Profile der jeweiligen Hochschulen in den Bundesländern eine Rolle, wenn es um die Quantität und die Vielfalt von Angeboten geht.

Im Rahmen der Internetrecherche stellten sich die Bundesländer Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Bayern, Hessen und Niedersachsen als diejenigen heraus, die die meisten Weiterbildung anbietenden Hochschulen in Deutschland und zugleich eine hohe Anzahl an Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung aufweisen. In Baden-Württemberg bieten die Fachhochschulen nahezu ebenso viele Weiterbildungsangebote an wie die Universitäten. Während in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Niedersachsen die Universitäten teils erheblich mehr Angebote als die Fachhochschulen offerieren, verhält es sich in Bayern umgekehrt: Nahezu 60 % der bayerischen Angebote stammen aus Fachhochschulen.

Aufgrund der vorliegenden Datenbasis können nur vorsichtige Aussagen darüber getroffen werden, ob Hochschulen mit vielen Studierenden i.d.R. mehr Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung durchführen als Hochschulen mit geringeren Studierendenzahlen. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen jedoch eindeutig, dass „kleine“ Hochschulen mit bis zu 4.300 Studierenden im Durchschnitt wesentlich weniger Weiterbildungsangebote durchführten, als „mittelgroße“ Hochschulen mit mehr als 4.300 bis zu 13.500 Studierenden, die wiederum weniger Weiterbildung anboten, als „große“ Hochschulen mit mehr als 13.500 Studierenden. Dieser Trend spiegelt sich sowohl in den Angeboten kurzfristiger, als auch in den Angeboten langfristiger Art wider, sodass die Ergebnisse darauf hindeuten, dass größere Hochschulen auch ein breiteres Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen vorhalten. Dies ist nicht verwunderlich, da ein entsprechender Ausbau und eine entsprechende Vielfalt von Fachbereichen vorliegen. (Bezug: Faulstich et al. 2007, S. 106 ff.; S. 129.)

Die Frage, über welchen Zeitraum in Jahren sich die Angebote erstrecken, korrespondiert mit der Frage nach dem Zeitumfang in Stunden. Es zeigt sich folgende Struktur: Knapp 85 % der Angebote, zu denen entsprechende Angaben recherchiert werden konnten (N = 6.555), sind auf einen Zeitraum von weniger als ein Jahr ausgelegt. 11 % der Angebote erstrecken sich

auf mehr als ein Jahr bis zu zwei Jahren, während nur 3 % der Angebote mehr als zwei Jahre umfassen. Dies zeigt, dass vor allem bei der Gestaltung längerfristiger Angebote, die auf eine Graduierung zielen, die Zeitstrukturen der Adressat/innen berücksichtigt werden müssen.

Die Dauer von Veranstaltungen ist ein Indiz für das Nachfrageverhalten: Zum einen sind Interessent/innen darum bemüht, möglichst zeitnah und in einem überschaubaren Zeitraum ihre Weiterbildung abzuschließen. Dies spricht für kurz- bis mittelfristige Angebote. Zum anderen wissen Interessierte an Zertifizierungen und Graduierungen, dass damit ein gewisses Zeitbudget verbunden ist, das ein bis zwei Jahre in Anspruch nehmen kann. Die Bologna-Reform bietet auch hier verschiedene Varianten an, indem Masterabschlüsse mit 60 Kreditpunkten (im Vollzeitstudium ein Jahr erfordernd) bis zu 120 Kreditpunkten (in Vollzeit zwei Jahre erfordernd) definiert werden können, wobei einige Bundesländer einem solchen „kleinen“ Master mit 60 Kreditpunkten derzeit eher kritisch gegenüberstehen. Im Interesse berufstätiger Zielgruppen ist hier eine weitreichende Modularisierung und Flexibilisierung der Studienzeiten, wie dies in den USA gängige Praxis ist, eine interessante Option (vgl. Röbbken 2007, S. 429).

Im Jahr 2005 fanden etwa viermal so viele kurzfristige Veranstaltungen statt wie langfristige. Die Mehrheit der Befragten ist jedoch der Auffassung, dass sich das Verhältnis der kurzfristigen zu den langfristigen Angeboten in den letzten drei Jahren zugunsten der langfristigen Angebote verändert habe. Möglicherweise entwickelt sich eine Dichotomisierung: Bei nicht abschlussbezogenen Angeboten verstärkt sich der Trend zu kurzfristigen Angeboten, bei abschlussbezogenen Angeboten entsteht ein Trend zu langfristigen Angeboten. Modularisierung und Anerkennungsregelungen können dazu genutzt werden, aus Sicht der Teilnehmenden zwischen diesen Polen zu vermitteln.

Insofern sind Zeitfenster für Veranstaltungen unabdingbar, die auf die Zeitbedürfnisse der Teilnehmenden Rücksicht nehmen, wenn Weiterbildungsangebote nachfrageorientiert entwickelt werden sollen. Die Internetrecherche zeigt, dass dies der Fall ist: Mehr als 90 % der Angebote (N = 6.535) finden in Teilzeitform statt und ermöglichen somit ein Studium neben dem Beruf. Ausschließlich in Vollzeit werden weniger als 8 % der Angebote offeriert, eine Vollzeit-Teilzeit-Kombination findet sich bei nicht einmal 2 % der Angebote.

Ob eine weitere Flexibilisierung dieser Zeitstrukturen möglich ist, kann nicht ohne weiteres gesagt werden. Auch bei der Betrachtung der weiterbildenden Studiengänge und einer Differenzierung nach Universitäten, Fachhochschulen sowie Kunst- und Musikhochschulen bleibt diese Tendenz bestehen: Die von den Universitäten angebotenen Weiterbildungen mit dem Abschluss Graduierung (N = 193) werden zu fast 60 % in Teilzeit sowie zu 12 % in Voll- und Teilzeit angeboten. Die Fachhochschulen bieten fast drei Viertel ihrer weiterbildenden Studiengänge als Teilzeitangebote an (N = 306). Nur bei unter 4 % lassen sie eine Wahloption zu.

Sowohl bei den kurzfristigen als auch bei den langfristigen Weiterbildungsveranstaltungen dominierte in 2005 die Präsenzform: Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass bis zu 97 % der kurzfristigen Angebote und bis zu 84 % der langfristigen Angebote in Präsenzform durchgeführt wurden. Die Ergebnisse der Internetrecherche zeigen ein sehr ähnliches Bild: Knapp 90 % (N = 6.771) wurden ausschließlich als Präsenz-Veranstaltungen durchgeführt. 2,5 % der Angebote wurden als (teilweise online basiertes) Fernstudium konzipiert, fast 8 % in einem Blended Learning Design durchgeführt. Damit zeigt sich, dass die wissenschaftliche Weiterbildung weiterhin dem Präsenzlernen verpflichtet ist und dass ergänzende Formen als Fernstudium oder unter Nutzung elektronischer Medien noch nicht Allgemeingut geworden sind. In mehr als der Hälfte der befragten Weiterbildungseinrichtungen wird ein Learning Management System (LMS) genutzt. Da über den Fragebogen ermittelt wurde, dass der Anteil der im Jahr 2005 als Präsenzveranstaltung durchgeführten Angebote stark überwiegt, erscheint dies überraschend. Hier werden vermutlich Überlegungen zur Synergienutzung geführt, da sich die Anschaffung eines eigenen LMS nur bei entsprechend umfangreichem Nutzungsgrad amortisieren dürfte (vgl. Knust 2006, S. 220 f.; Hagenhoff 2002, S. 40).

Optimale Lernumgebungen zu ermöglichen ist ein „Muss“ und stellt unter den Aspekten der Lernvermittlung, der Zeitbudgetierung und auch der Kosten einen Maßstab für die Lernorganisation dar. Dazu gehören die neuen Lernmedien ebenso wie aktuelle Formen des Blended Learning. Die wissenschaftliche Weiterbildung kann auf die Kooperation zahlreicher Hochschulen in diesem Bereich zurückblicken. Viele der auf diesem Feld tätigen Personen sind in der Arbeitsgruppe Fernstudium innerhalb der DGWF zusammengeschlossen und beteiligen sich intensiv an der Diskussion um die

Rolle und die Weiterentwicklung von Fernstudien im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung, aktuell vor allem in Fragen der Akkreditierung. Diese Akteur/innen bieten in ihren Hochschulen zahlreiche qualitativ hochwertige Studienangebote unter Einschluss der neuen Medien an. Insgesamt zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass das Bild jedoch stark an der traditionellen Lernorganisation in Präsenzform orientiert ist. (Bezug: Faulstich et al. 2007, S. 130 ff.)

Bei der Analyse der Antworten auf die Frage nach der thematischen Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildung zeigt sich, dass die Angebote vorwiegend an den wissenschaftlichen Schwerpunkten der durchführenden Hochschule ausgerichtet sind. Insofern werden durch die wissenschaftliche Weiterbildung in erster Linie nur die Stärken im eigenen Kompetenzprofil der jeweiligen Hochschule auf dem Markt positioniert, was durchaus logisch erscheint, müssen die Hochschulen in einem kompetitiven Weiterbildungsmarkt entsprechende Alleinstellungsmerkmale (neben der Möglichkeit der Graduierung) aufweisen. Interessant sind die durchaus sichtbaren Differenzen in der thematischen Orientierung an der Nachfrage vom Arbeitsmarkt bzw. von interessierten Personen und Firmen oder auch an gesellschaftlich aktuellen Themen: Hier scheinen die Universitäten eine stärkere Nachfrageorientierung zu zeigen als die Fachhochschulen, zumindest wird dies aus der Innenperspektive heraus so gesehen.

Aus sehr heterogenen Nennungen wurden 12 thematische Cluster gebildet, wobei das Management, die Ingenieurwissenschaften und die Sozial-, Kultur- und Gesundheitswissenschaften die drei bedeutendsten Fachgebiete repräsentieren. (Bezug: Faulstich et al. 2007, S. 134 ff.)

Der Zugang zur wissenschaftlichen Weiterbildung ist einerseits von gesetzlichen Regelungen abhängig, andererseits von Satzungen (z.B. Studien- und Prüfungsordnungen). Diese Regelungen sind in Deutschland keineswegs einheitlich und für potenzielle Teilnehmende kaum transparent. I.d.R. wird ein Hochschulabschluss vorausgesetzt, der jedoch auch durch im Beruf erworbene Qualifikationen, mitunter auch auf andere Weise, ersetzt werden kann. Schon formal gesehen tauchen unterschiedliche Interpretationen auf: Wie werden z.B. die durch Beruf erworbenen Qualifikationen festgestellt? Oft beziehen sich diese Regelungen auf die Dauer der Berufstätigkeit (einige Monate bis zu vier Jahre). Neben der Dauer wird auch die „Ein-

schlägigkeit“ als Kriterium herangezogen. Auf andere Weise nachzuweisende Qualifikationen (informell, z.B. auch durch Familienarbeit oder Ehrenamtlichkeit) stoßen erfahrungsgemäß auf erhebliche Vorbehalte in den Hochschulen selbst. Die Zulassungsregelungen stellen das Nadelöhr dar, mit dem die Hochschulen ihre alte Tradition der Exklusivität fortsetzen und die dem Prinzip der Öffnung für solche Personen, die in der Lage und willens sind, an wissenschaftlicher Weiterbildung zu partizipieren, entgegensteht.

Unter sämtlichen 7.029 in der Internetrecherche analysierten Angeboten fanden sich nur bei 254 Angeboten Angaben zu einer möglichen Anrechnung von Vorkenntnissen. Dieser Umstand weist darauf hin, dass Anrechnungsfragen seitens der Teilnehmenden bislang nur in geringem Umfang angesprochen worden sind und/oder, dass die Programmangebote seitens der Hochschulen derzeit noch so zugeschnitten sind, dass die Frage der Anrechenbarkeit nahezu ausgeschlossen bleibt. Allerdings zeigt sich, dass bei 90 % dieser Angebote (N = 254) Vorkenntnisse angerechnet werden, hierbei in zwei Fällen auch auf informell erworbenem Wege. Vorherrschend ist nach wie vor eine formalisierte Vorqualifikation. (Bezug: Faulstich et al. 2007, S. 141 f.)

Im Rahmen der Internetrecherche wurden insgesamt 1.126 Angebote ermittelt, bei denen Angaben zu den Kreditpunktesystemen gemacht wurden. Bei diesen Angeboten werden 391-mal Kreditpunkte vergeben (35 %, hierbei 382-mal nach dem ECTS, neunmal nach anderen Systemen). 735-mal hingegen (65 %) wird ausdrücklich angegeben, dass keine Kreditpunkte vergeben werden. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass derzeit die Hochschulen noch weitgehend mit der Regelung der konsekutiven Studiengänge beschäftigt sind und erst nach Abschluss dieses Prozesses beginnen, die Kreditpunktsysteme auf ihre Weiterbildungsangebote – und dies betrifft in erster Linie Weiterbildungen, die mit einer Graduierung abschließen – zu erweitern.

Bei den 591 analysierten Weiterbildungsstudiengängen (d.h. Angebote mit einem akademischen Abschluss) werden, je nach Umfang, bis zu 280 Kreditpunkte vergeben. Die Fachhochschulen zeigen sich bei den insgesamt nur spärlichen Angaben im Hinblick auf kreditierte Angebote als Spitzenreiter: 60 % der ermittelten Angebote mit Kreditpunktvergabe werden von Fachhochschulen offeriert, während 38 % von Universitäten und weniger als 2 % von Kunst- und Musikhochschulen stammen (N = 222).

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 war bislang selten, aber möglich. Titel (nicht akademisch) 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, sodass für ähnliche Angebote und Leistungen verschiedenste Zertifizierungen möglich sind. Über einfache Teilnahmebescheinigungen und Zeugnisse bis hin zu förmlichen Abschlüssen und Titeln finden sich zahlreiche Varianten von Zertifikaten. (Bezug: Faulstich et al. 2007, S. 98 f.; S. 142 f.)

Entwicklungsperspektiven aus Sicht der Respondent/innen

In fast allen im Erhebungsinstrument vorgegebenen Aspekten hält jeweils mehr als die Hälfte der Befragten einen Bedeutungszuwachs für wahrscheinlich, wie die nachfolgenden Ergebnisse zeigen: Dass Weiterbildungsangebote zunehmend mit Kreditpunkten versehen werden, schätzen fast 90 % der Befragten als eher bzw. sehr wahrscheinlich ein, lediglich 7,5 % halten dies für eher bzw. sehr unwahrscheinlich. Dass die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge erleichtert wird, halten 61 % für eher bzw. sehr wahrscheinlich, wohingegen jedoch auch ca. ein Viertel der Befragten dies als eher bzw. sehr unwahrscheinlich einschätzt. Fast 70 % der Befragten hält es für eher bzw. sehr wahrscheinlich, dass die wissenschaftliche Fundierung der Angebote an Bedeutung gewinnen wird, wohingegen dies von jedem Fünften nicht bzw. eher nicht erwartet wird. Dass die Berufsorientierung der Angebote an Bedeutung gewinnen wird, sehen knapp 94 % der Befragten als sehr wahrscheinlich an, lediglich 5 % halten dies für eher bzw. sehr unwahrscheinlich. Ein ähnliches Bild zeigt sich bzgl. der Nachfrage nach abschlussorientierten Angeboten: Dass diese steigen wird, halten 91 % für eher bzw. sehr wahrscheinlich und lediglich 5 % für eher bzw. sehr unwahrscheinlich. (Bezug: Faulstich et al. 2007, S. 125 ff.)

Wissenschaftliche Weiterbildung und Bologna

Es zeigt sich, dass die Einführung von konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengängen im Rahmen des Bologna-Prozesses noch häufig ohne Bezug zur Entwicklung von weiterbildenden Masterstudiengängen geschieht. Es mag zum Tragen kommen, dass der Bologna-Prozess ein „klassischer, von der Politik initiiertes Top-Down-Prozess (ist), wohingegen der Prozess der Entwicklung und Implementierung von Weiterbildungsangeboten an den Hochschulen trotz gesetzlicher Vorgaben schon immer eher ein Bottom-Up-Prozess war“ (Bredl et al. 2006, S. 40). Insofern hat man es in den Hochschulen mit gegenläufigen Tendenzen zu tun: Die Personen, die sich mit der Bologna-Reform befassen, sind eher zufällig Promotoren der Weiterbildung und umgekehrt. Auf der individuellen Ebene ist in aller Regel eine hohe Bereitschaft zum Weiterbildungsengagement festzustellen. Wie hoch das Engagement ist, hängt von den rechtlichen Rahmenbedingungen ab (Deputat, Nebentätigkeit etc.), aber auch davon, wie eine Hochschule ihr Bewertungssystem organisiert. Hochschulen, in denen es gelingt, durch eine konzeptionelle Einbindung der Weiterbildung als Geschäftsfeld die Hochschulangehörigen zu veranlassen, sich nahezu ausschließlich dem Weiterbildungsengagement der eigenen Hochschule zur Verfügung zu stellen, sind selten. (Bezug: Faulstich et al. 2007, S. 114 f.)

Aktuelle Situation und Perspektiven

Die Systemstrukturen der Weiterbildung sind insgesamt eher „weich“. Das Weiterbildungssystem – die wissenschaftliche Weiterbildung eingeschlossen – befindet sich in einem Übergangsstadium „mittlerer Systematisierung“ (Faulstich et al. 1991). Es zeigt positiv ein großes Maß an Flexibilität, was aber negativ auch einen hohen Grad an Instabilität erzeugt. Vor allem die ökonomischen Spielräume haben sich in den letzten Jahren verengt. Daraus resultieren veränderte Angebotsstrukturen: Der Druck auf die Anbieter hat sich verschärft – sowohl unter dem Gesichtspunkt der jeweils aktuellen Situation (z.B. konjunkturelle Schwankungen) als auch unter strukturellen Aspekten (Veränderung des Kontextes für Weiterbildung). Daraus resultieren für die wissenschaftliche Weiterbildung drei Trends: Der Versuch, höhere Effizienz der „Maßnahmen“ durch Kurzfristigkeit zu erreichen, eine stärkere Technisierung und ausgefeiltere Marketingstrategien.

Aus Sicht der Institutionen und des Personals wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen wären mit der Implementierung der Empfehlungen des Wissenschaftsrates die Rahmenbedingungen für eine entwicklungs- und zukunftsfähige Perspektive gegeben. Werden allerdings die verschiedenen Trends in Weiterbildung und Hochschule zusammen betrachtet, zeigen sich uneinheitliche Tendenzen. Insgesamt sind diese Prozesse widersprüchlich, teils gegenläufig, teils gleichgerichtet. Durch den Bologna-Prozess ist in den Hochschulen vieles gleichzeitig in Bewegung gekommen, ohne dass die Konsequenzen der Entwicklungen eindeutig bestimmbar wären. Dazu gibt es widersprüchliche Einschätzungen:

„Der Bologna-Prozess ist für die wissenschaftliche Weiterbildung eine (...) Chance. Durch die Reorganisation der Studienstrukturen entstehen unverhoffte Möglichkeiten, Verknüpfungen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung herzustellen. Spätestens im Zusammenhang der Diskussion um die Master-Programme ist eine Trennung kaum noch systematisch begründbar. Die Rückkehr an die Hochschulen zur Weiterbildung nach einer zwischenzeitlichen Berufstätigkeit wird selbstverständlich (...) Der Bologna-Prozess ist ein (...) Risiko. Gerade wenn man an die Tradition der abendländischen Universität denkt, war die Freiheit von Studium und Lehre einer ihrer wichtigsten Grundpfeiler. Diesem droht nun durch die Standardisierung der Studienorganisation eine Tendenz zur Verschulung“ (DGWF 2005, S. 2). Modularisierung erschwert die in der Weiterbildung notwendige Flexibilisierung der Angebote. Strikte „Passgenauigkeit“ führt eher zu einer Überforderung der Hochschulenangebote, die eine Feinabstimmung zur Beschäftigungsfähigkeit gar nicht leisten können. „Die Risiken werden verstärkt, weil gleichzeitig nicht nur der Bologna-Prozess, sondern mindestens noch die Reorganisation durch neue Managementstrukturen und außerdem die Forderung nach Exzellenz und Elite parallel laufen“ (ebd.).

Der Bologna-Prozess ist eine Herausforderung. Im Rahmen der widersprüchlichen Tendenzen gibt es zukunftsweisende und produktive Gestaltungsstrategien, welche die Vielfalt von Diversität und Systematik strukturieren müssen. Hier könnte eine „mittlere Systematisierung“ (Faulstich et al. 1991) greifen, welche zwischen Marktregulation und Autonomieansprüchen vermittelt. (Bezug: Faulstich et al. 2007, S. 150 ff.)

In diesem Kontext sind die Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung zu verorten, wie sie sich auf den Ebenen der Hochschulen und der Angebote darstellen. Auch in diesem Zusammenhang geben die Länderstudie Deutschland, die Internationale Vergleichsstudie insgesamt und auch die weiteren erwähnten empirischen Studien der jüngsten Zeit zahlreiche realistische, aber auch optimistisch stimmende Hinweise. Auf der Grundlage der jetzt erreichten Ansätze der empirischen Vergewisserung dürfte es an der Zeit sein, nach tragfähigen, zukunftsorientierten Modellen wissenschaftlicher Weiterbildung auch über den nationalen Kontext hinaus zu suchen.

Literatur

- Bredl et al. (2006): Bredl, K./Holzer, D./Jütte, W./Schäfer, E./Schilling, A.: Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses. Jena.
- DGWF (2005): Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium: Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen, DGWF-Empfehlungen, Wien.
- Faulstich et al. (2007): Faulstich, P./Graebner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B.: Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf, S. 84–188.
- Faulstich et al. (1991): Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A./Döring, O.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung, Weinheim.
- Fröhlich/Jütte (2004): Fröhlich, W./Jütte, W. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung, Münster, New York, München, Berlin.
- Graebner (2007): Graebner, G.: Preisgestaltung und Finanzierung von Hochschulweiterbildung unter Berücksichtigung rechtlicher Rahmenbedingungen. In: Hanft, A./Simmel, A.: Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Münster u.a., S. 159–174.
- Graebner (2006): Graebner, G.: Wissenschaftliche Weiterbildung. In: P. Krug; E. Nuissl (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht, München Unterschleißheim, Grundwerk 2004, aktualisierte 2. Auflage, S. 1–81.
- Hagenhoff (2002): Hagenhoff, S.: Universitäre Bildungsk Kooperationen – Gestaltungsvarianten für Geschäftsmodelle, Wiesbaden.
- Hanft/Knust (2007): Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf, Abruf: 01.06.2007.
- Knust (2006): Knust, M.: Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung – Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse, Lohmar.
- Röbken (2007): Röbken, H.: Länderstudie USA. In: Hanft, A.; Knust, M. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf, S. 400–445.
- Schaeper et al. (2006): Schaeper, H. et al.: International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf.

Autor/innen

Dr. Gernot Graebner
gernot.graessner@uni-bielefeld.de

Dr. Ursula Bade-Becker
ursula.bade-becker@uni-bielefeld.de

Bianca Gorys
bianca.gorys@uni-bielefeld.de

Organisationsformen und Managementstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung – ein deutsch-finnischer Vergleich

ANKE HANFT,
MICHAELA KNUST
OLAF ZAWACKI-RICHTER

Abstract

Struktur und Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung wurden im Jahr 2006 in einer international vergleichenden Studie untersucht. Finnland erwies sich in dieser Studie als besonders weiterbildungsstark. Entlang der Organisationsformen und Managementstrukturen werden deutsche und finnische Hochschulen verglichen, um daraus Potentiale für die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland abzuleiten und möglichen Handlungsbedarf zu identifizieren.

1. Einführung

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wurden unter Leitung der Universität Oldenburg (Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement) im Verbund mit anderen Forschungsinstituten die Organisationsformen und Angebotsstrukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen im Vergleich zu anderen europäischen Ländern (Finnland, Frankreich, Großbritannien und Österreich) sowie den USA untersucht (Hanft & Knust, 2007a). Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse sind für den deutschen Teil durch Experten der Hochschulen Hamburg und Bielefeld (Faulstich, Graefner, Bade-Becker & Gorys, 2007) sowie durch den Arbeitsbereich (Zawacki-Richter & Reith, 2007) erhoben worden. Zu Angaben zur methodischen Vorgehensweise der Vergleichsstudie sei auf Hanft & Müskens (2007) verwiesen.

Im vorliegenden Aufsatz werden Organisationsformen und Managementstrukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland mit Finnland verglichen. Dieser Vergleich ist insbesondere deshalb interessant, da Finnland – wie auch bei den PISA-Untersuchungen – in der wissenschaftlichen Weiterbildung in internationalen Rankings eine Spitzenposition einnimmt. Im Global Competiveness Report 2005–2006 (Lopez-Cla-

ros 2005) des World Economic Forum (WEF), dem weltweiten Vergleich der Wettbewerbsfähigkeit von 117 Ländern, liegt Finnland noch vor den USA auf Platz 1. Deutschland ist von Platz 13 auf Platz 15 abgefallen. Eine wichtige Säule im Growth Competiveness Index (GCI) sind die Investitionen in „Higher Education and Training“.

Weiterbildung an Hochschulen steht angesichts der aktuellen Veränderungen des gesamten Hochschulsystems vor großen Herausforderungen, die interessante Gestaltungsoptionen eröffnen. Das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung ist in einem an den Prinzipien des Lifelong Learnings ausgerichteten Hochschulsystems neu zu justieren. Hochschulweiterbildung sieht sich derzeit sowohl einem schärfer werdenden Wettbewerb auf dem Bildungsmarkt als auch einer wachsenden hochschulinternen Konkurrenz ausgesetzt. In dieser Situation lohnen sich eine Bestandsaufnahme und die Diskussion der Optionen für Deutschland, vor allem ist der Blick darauf, wie es „die Anderen“ machen.

2. Deutsch-finnischer Vergleich

Bevor nachfolgend ein Vergleich der Organisationsformen und des Managements von wissenschaftlicher Weiterbildung vorgenommen werden kann, wird zunächst eine landesspezifische Eingrenzung des jeweiligen Verständnisses vorgenommen:

Für die Ausführungen bezogen auf Deutschland beziehen wir uns auf eine recht weit gefasste Definition der Kultusministerkonferenz (KMK). Hierbei umfasst die wissenschaftliche Weiterbildung „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und i. d. R. nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. (...) Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft i. d. R.

an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus“ (KMK 2001, S. 2 f.).

Die auf Finnland bezogenen Ausführungen beschreiben Weiterbildung eingebettet in die universitäre Erwachsenenbildung: „Continuing education is a set of short courses and long programmes, includes open learning centres and labour market training for unemployed university graduates and professionals“ (Manninen & Engblom 2004, S. 124). Nach Expertenmeinung zählen in Finnland berufsbegleitende Masterstudiengänge nicht zur wissenschaftlichen Weiterbildung im engeren Sinne. Weiterhin wird zwischen dem Grad an Wissenschaftlichkeit in „Continuing Higher Education“ und „Continuing Scientific Education“ unterschieden (Zawacki-Richter & Reith 2007, S. 198).

Die Definitionen zeigen, dass der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung keinesfalls eindeutig zu umreißen ist. Dies gilt insbesondere bei einem Vergleich zwischen zwei oder mehreren Ländern. Das Fehlen von festen Grenzen für die Beschreibung dessen, was als wissenschaftliche Weiterbildung gelten soll, lässt eine vergleichende Darstellung dennoch zu, wenn die Ausführungen vor dem Hintergrund der jeweiligen definitorischen Eingrenzung verstanden werden.

Weiterhin ist es erforderlich, die unterschiedlichen Rahmenbedingungen, die die Stellung und Funktion der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Vergleichsländern wesentlich beeinflussen, zu kennen.

2.1. Rahmenbedingungen in Deutschland

In Deutschland ist eine stagnierende, hochschulabhängig auch deutlich rückläufige Finanzierung seitens Bund und Ländern für die Hochschulen zu verzeichnen (Wissenschaftsrat 2006a, S. 50). Seit der Novellierung des HRG im Jahr 1998 ist die wissenschaftliche Weiterbildung neben Forschung, Lehre und dem Studium als gleichrangige Aufgabe im § 2 HRG festgeschrieben. Dennoch ist aktuell zu verzeichnen, dass die öffentlichen Mittel nahezu ausschließlich für die Forschung, Lehre und (Erst-)Ausbildung investiert werden und die wissenschaftliche Weiterbildung nur in Ausnahmefällen kapazitätswirksam wird. Lediglich in Schleswig-Holstein „können“ 10 % der Kapazitäten für die Weiterbildung reserviert werden (Witte & von Stuckrad 2007, S. 92).

Trotz der Forderung des Wissenschaftsrats (2006b, S. 65), dass die „akademische Weiterbildung (...) künftig zu einer Kernaufgabe der Universitäten werden“ muss, ist feststellbar, dass dem Thema des lebensbegleitenden Lernen im Allgemeinen und der wissenschaftliche Weiterbildung im Speziellen noch geringe Prioritäten in der hochschulpolitischen Agenda eingeräumt werden (Wolter 2006, S. 91 ff.). Dies ist insbesondere auch dadurch zu erkennen, dass Weiterbildung bei der durch den Bologna-Prozess initiierten Umstellung auf gestufte Studienstrukturen außen vor bleibt. Es entstehen zwar eine Vielzahl an Masterstudiengängen, diese sind jedoch i. d. R. nicht für ein berufstätiges Klientel konzipiert. Für Bachelor-Absolventen, die nach einigen Jahren der Berufserfahrung ein berufsbegleitendes Master-Studienangebot aufnehmen wollen, besteht bislang kein angemessenes Angebot.

Auch wenn der Zugang zur wissenschaftlichen Weiterbildung grundsätzlich recht weit gefasst ist, ist dennoch zu beobachten, dass sich die Hochschulen vielfach stark auf Hochschulabsolventen fokussieren, denn mehr als vier von fünf Respondenten der Teilstudie Deutschland gaben an, dass die angesprochene Zielgruppe sowohl bei kurzfristigen als auch bei langfristigen Programmen aus der Öffentlichkeit bzw. spezifischen Berufsgruppen mit akademischer Vorbildung und/oder Alumni besteht. Expliziert wird dieser Sachverhalt in der Kommunikation nach außen jedoch in geringerem Umfang, denn im Rahmen der parallel durchgeführten Internetrecherche konnte lediglich in knapp 16 % aller Fälle erkannt werden, dass sich die untersuchten Programme explizit an Zielgruppen mit akademischer Vorbildung richten (Faulstich et al. 2007, S. 138 f.).

Schließlich lässt sich festhalten, dass die Teilnahme an Weiterbildung insgesamt in Deutschland derzeit einen leichten Rückgang verzeichnet (BMBF 2005, S. 12), wobei der langfristige Trend durchaus positiv ist (Steigerung um 18 % zwischen 1979 und 2003). Hochschulen spielen als „Player“ im Weiterbildungsmarkt jedoch eine sehr bescheidene Rolle: Lediglich 4 % der Angebote werden durch (Fach-)Hochschulen angeboten, wohingegen ca. 33 % durch Unternehmen angeboten werden (BMBF 2003, S. 227).

2.1. Rahmenbedingungen in Finnland

In Finnland gibt es 20 öffentliche Universitäten, die alle wissenschaftliche Weiterbildung anbieten: Zehn

davon sind allgemeine Hochschulen, weitere zehn sind technische Hochschulen, Wirtschafts- und Kunsthochschulen. Vor dem Hintergrund der verhältnismäßig kleinen Bevölkerung (5,2 Mio. Einwohner) ist die Anzahl der Hochschulen erstaunlich hoch. Zudem wurde 1991 ein duales Hochschulsystem eingeführt. Es wurde ein Netzwerk von 29 Polytechnics (vergleichbar mit den deutschen Fachhochschulen) gegründet, um das Angebot der Universitäten zu ergänzen (Haapanen 2003, S. 128). Die Polytechnics engagieren sich auch in der Weiterbildung, allerdings unterhalb des akademischen Niveaus (Manninen & Engblom 2004, S. 122). Darüber hinaus gibt es noch die finnische Open University, die jedoch keine eigenständige Hochschule ist, wie etwa die Fernuniversität in Hagen. Sie stellt ein Netzwerk der 20 finnischen Universitäten dar, über das Open & Distance Learning Programme angeboten werden, an

of learning materials; research and publication; conference services; and career counselling" (S. 142 f.).

Die Nachfrage nach Weiterbildung wird in Finnland politisch stark gefördert. So können Arbeitnehmer ein Sabbat-Jahr in Anspruch nehmen, das vielfach für die individuelle Bildung genutzt wird. Während dieser Zeit werden ca. 40 % des Gehalts weiterbezahlt (Tiihonen 2002, S. 6).

3. Organisationsformen

Für eine systematische Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung bedarf es einer entsprechenden organisatorischen Einbettung, die als Schnittstelle zwischen inhaltlicher Entwicklung und der praktischen Or-

Year	1996	1998	2000	2002	2003	2004	2005
Degree students	138,2	147,3	157,2	170,0	n.d.	174,3	176,0
UCE students	108,9	133,6	121,2	88,6	83,7	87,6	94,1
OU students	74,9	77,5	80,0	85,1	82,9	82,3	80,0

Tab. 1: Studierendenzahlen in Tausend. Quelle: Ministry of Education, KOTA database 2005 und 2006

denen auch Volkshochschulen und Berufsschulen beteiligt sind (Tuomisto 1992, S. 297).

Es ist bemerkenswert, dass die Teilnehmerzahlen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und denen der Finnischen Open University zusammengenommen die Zahl der Studierenden an den traditionellen Präsenzuniversitäten übersteigt. Die Hälfte aller Weiterbildung wird von den Universitäten angeboten, zwischen 2.000 und 3.000 Kurse pro Jahr (Parjanen 2003).

Das Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung ist tief in der Tradition des finnischen Hochschulsystems verankert. Im Gegensatz zu Deutschland werden in Finnland Forschung, Lehre und Weiterbildung in einem Atemzug als die Kernkompetenzen der Hochschulen genannt und gelebt. Die Öffnung der finnischen Hochschulen begann bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit dem Angebot von "Summer Universities" (Osborne et. al. 2004, S. 140).

Haapanen (2003) macht deutlich, wie weit gefasst das Aktivitätsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung in Finnland ist. Es umfasst: „Professional continuing education; leadership and management; organisational development; employment training; Open University services; regional development projects; development

organisation und Durchführung der Weiterbildungsangebote fungiert. Hierzu gehört auch das Management von Supportstrukturen (Entwicklung, Beratung, technische Infrastruktur) für das medienvermittelte Lernen und Lehren, das den Zugang zu räumlich und zeitlich flexiblen Weiterbildungsangeboten für die überwiegend berufstätige Zielgruppe überhaupt erst ermöglicht (Zawacki-Richter, 2004).

Zur Betrachtung der Organisationsstrukturen zum Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung ist es sinnvoll, sich auf international gebräuchliche Organisationsmodelle zu beziehen. Brennan (2000) unterscheidet zunächst vier Modelle zur Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen:

- A: UCE [university continuing education] delivery through a separate department, centre, or company, with or without expertise brought in from subject departments;
- B: UCE delivery as above and by a range of subject departments with a number of functions for UCE, e.g. development, monitoring, quality assurance, carried out by the UCE department;
- C: UCE delivery entirely devolved to subject departments but with strong central support through a range of functions, e.g. strategic leadership,

development, monitoring, quality assurance, promotion;

→ D: UCE delivery devolved to subject departments with little or no central support, coordination or monitoring. (S. 52)

Durch die Verbreitung neuer Medien sind auch hochschulübergreifende Kooperationen und Kompetenznetzwerke in der wissenschaftlichen Weiterbildung möglich: "E: UCE delivery through a consortium of institutions each contributing particular expertise towards collaborative UCE programmes" (ebd.).

3.1. Organisationsformen in Deutschland

Die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland ist stark heterogen organisiert. Zwar geben jeweils knapp ein Fünftel der Respondenten an, dass die wissenschaftliche Weiterbildung in Form eines wissenschaftlichen Zentrums (18 %), einer zentralen Betriebseinheit (18 %) oder eines Arbeitsbereichs in zentraler Verwaltung (17 %) organisiert ist, dennoch ist zu erkennen, dass die wissenschaftliche Weiterbildung in 61 % der Fälle auch an anderen Stellen innerhalb der Hochschule – und hier insbesondere in den Fakultäten bzw. Fachbereichen – angeboten wird (Faulstich et al. 2007, S. 110 f.). Speziell bei den weiterbildenden Studiengängen sind es die Fakultäten/Fachbereiche (43 %), die neben den Weiterbildungseinrichtungen (38 %) für die Organisation und das Management verantwortlich sind.

In Deutschland sind insofern sämtliche der von Brennan (2000) identifizierten Organisationsformen vorzufinden, wobei im Rahmen der Studie nicht erfragt wurde, in welchem Ausmaß die zentralen Stellen Support leisten, sofern die wissenschaftliche Weiterbildung grundsätzlich durch die Fakultäten bzw. Fachbereiche organisiert wird.

Auf der Leitungsebene der Organisationseinheiten zeigt sich in Deutschland ein disparates Bild: In 35 % der Fälle wird der Weiterbildungsbereich durch Wissenschaftler mit bzw. ohne Deputatsreduzierung geleitet. Geschäftsführer in hauptamtlicher Tätigkeit finden sich in 28 % bzw. mit weiteren Aufgaben in 11 % der Nennungen. Zwar kann ein solches Vorgehen die Nähe zur Wissenschaftlichkeit der Weiterbildung unterstützen, birgt jedoch das Risiko in sich, dass die Aufgaben im Managementbereich ggf. weniger professionell als erforderlich gelöst werden, weil die Tätigkeiten im

Rahmen von Forschung und Lehre einen zu großen Anteil der jeweiligen persönlichen Kapazität einnehmen (Faulstich et al. 2007, S. 112).

3.2. Organisationsformen in Finnland

An den finnischen Universitäten besteht ein Netzwerk von so genannten CCEs (Centres for Continuing Education), mit deren Gründung in den 1970er-Jahren begonnen wurde. Die Expansion der Weiterbildung ist eng mit der wachsenden Bedeutung der Erwachsenenbildung und des Lifelong Learning in den 1980er Jahren verknüpft (Osborne et al., 2004, S. 141): „Qualification requirements for working life had changed, updating of knowledge for people in employment became a challenge, the universities sought to create more active contacts with society, and government for its part had adopted ideas emanating from the traditions of adult education and continuing education“. Die Zentren haben sich 1990 zum Continuing Education Network zusammengeschlossen. Das Netzwerk besteht aus 34 CCEs, bei denen insgesamt rund 1.700 Mitarbeiter beschäftigt sind (Myllymäki, 2006).

Die CCEs sind nicht einfach Anbieter von Weiterbildung, sondern verstehen sich als dienstleistungsorientierte Kompetenzzentren: "The activity of centres [...] can be described as a qualitative change from arranger of courses to expert in the planning, development and application of education. [...] UCE [...] involves the production of a comprehensive service" (Osborne et al. 2004, S. 142). Hierzu gehört auch die Konzeption und Implementierung von Open and Distance Learning. Für internetgestützte Weiterbildungsangebote übernehmen die CCEs auch den Support für die dafür erforderliche technische Infrastruktur (Learning Management Systeme).

Die CCEs sind Einrichtungen innerhalb der Universitäten mit einer weitgehend autonomen Administration. Diese Form der Organisationsstruktur entspricht dem Modell A (Zentrale Einrichtung für wissenschaftliche Weiterbildung) nach Brennan (2000). Mit dem wachsenden Druck, sich Drittmittel zu erschließen, sind mehr und mehr auch Fakultäten bestrebt, wissenschaftliche Weiterbildung anzubieten. Diese Vorgehensweise bezeichnet Brennan (2000) als Modell B, in dem einige Aktivitäten von der zentralen Einrichtung an die Fakultäten abgegeben werden. Modell B kann gegenüber Modell A zu einigen Vorteilen führen (Synergieeffekte

bei der Einwerbung von Drittmitteln, Zugang zu Experten, Reputation der Fakultäten). In der Praxis hat sich jedoch gezeigt, dass eher eine Wettbewerbssituation als die Kooperation zwischen CCEs und den Fakultäten entstehen kann, die dem erfolgreichen Angebot wissenschaftliche Weiterbildung oft entgegensteht (ebd., S. 68).

Das größte CCE in Finnland ist das Palmenia CCE an der Universität Helsinki, wo mit 260 Mitarbeitern über 16.000 Teilnehmer betreut und jährlich ca. 25 Mio. Euro erwirtschaftet werden. Nur ca. 15 % aller Aktivitäten des Zentrums in Palmenia sind staatlich finanziert.¹

4. Managementstrukturen

Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie haben gezeigt, dass für ein erfolgreiches Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung auf dem hart umkämpften Weiterbildungsmarkt eine Professionalität der Managementstrukturen unerlässlich ist (Hanft & Knust 2007b, S. 52 ff.). Im Vergleich mit Finnland erscheinen uns die Bereiche Zielvereinbarungen, Anreizsysteme, Finanzierung, Instruktionsdesign und Qualitätsmanagement besonders heraushebenswert.

4.1 Managementstrukturen in Deutschland

Zielvereinbarungen. Inzwischen haben nahezu alle deutschen Länder Erfahrungen mit Zielvereinbarungen gemacht, auch wenn der Einsatz durchaus unterschiedlich geregelt ist. Feststellbar ist jedoch, dass die wissenschaftliche Weiterbildung in den Zielvereinbarungen i. d. R. wenig bis gar nicht verankert ist. Die deutschen Hochschulen setzen vielmehr auf Exzellenz in der Forschung und Lehre und auf das Einwerben von „reputierlichen“ Drittmitteln. Eine Kopplung von Zuwendungen für besondere Leistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung findet de facto nicht statt.

Anreizsysteme. Die Tätigkeit im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung wird i. d. R. in Nebentätigkeit bzw. im Nebenamt ausgeführt. Nur in wenigen Fällen, und hier speziell bei Neuberufungen, wird ein Teil der Lehrkapazität für die Weiterbildung vorgehalten.

Zwar können sich Hochschullehrende vieler Länder theoretisch die Tätigkeit im Rahmen der Weiterbildung auf das Lehrdeputat anrechnen lassen, dies jedoch praktisch nur dann, wenn es durch die Verpflichtungen in der grundständigen Lehre nicht voll ausgeschöpft ist. Eine durch Anreizsysteme geförderte Einbindung der Weiterbildung in die Hochschule findet sich insofern selten. Positive Leuchttürme sind in diesem Zusammenhang die Fachhochschule Konstanz sowie die European Business School, die versuchen, durch ein gestuftes Anreizsystem, welches sowohl monetär als auch nicht-monetär ausgeprägt ist, eigenes Hochschulpersonal stärker in der wissenschaftliche Weiterbildung zu binden (Faulstich et al. 2007, S. 158 ff.).

Finanzierung. Die wissenschaftliche Weiterbildung ist in Deutschland i. d. R. gebührenpflichtig. Die Spannweite der Gebühren und Entgelte für Weiterbildung ist sehr groß und reicht von (wenigen) kostenlosen Angeboten bis zu 62.450 Euro pro Programm. Das teuerste Programm einer staatlichen Universität liegt bei 32.000 Euro, das einer staatlichen Fachhochschule bei 35.000 Euro (Faulstich et al. 2007, S. 119 ff.).

In ca. vier von zehn Fällen müssen Planung und Entwicklung neuer Weiterbildungsprogramme aus den Entgelten der Teilnehmenden finanziert werden, in nahezu drei von zehn Fällen werden hier die Budgets der Weiterbildungseinrichtungen genutzt. Drittmittel machen mit weniger als 8 % einen geringen Anteil der Anschubfinanzierung für neue Programme aus. Problematisch erscheint, dass in weniger als 5 % der Fälle immer ausreichend Investitionsmittel für die Planung und Entwicklung neuer Weiterbildungsprogramme zur Verfügung stehen, wohingegen knapp sieben von zehn Befragten äußern, dass solche Mittel nur manchmal bzw. nie zur Verfügung stehen.

Zwar werden überwiegend (86 %) die Durchführungskosten durch die Einnahmen gedeckt, jedoch können hierdurch nur in etwas mehr als der Hälfte der Fälle auch die Overheadkosten der Weiterbildungseinrichtung gedeckt werden.

Spezielle Programme, die sich an Unternehmenskunden richten, und insofern durchaus hochpreisig rangieren könnten, sind in Deutschland eher selten zu finden. Grundsätzlich ist zu verzeichnen, dass das gesamte Geschäftsfeld der institutionellen Kooperation zu Unternehmen wenig entwickelt ist, hier bevorzugen die Unternehmen hoch renommierte Business Schools,

¹ www.helsinki.fi/palmenia/english/statistics.htm (Zugriff am 28.09.2007).

insbesondere international agierende. Wenn überhaupt, kooperieren Unternehmen mit einzelnen Hochschullehrenden, d. h. sie betreiben eine Art „Cherry Picking“ im Rahmen dessen sie gezielt prüfen, ob die erforderlichen Kompetenzen inhaltlicher, didaktischer und persönlicher Art in dieser Person vereint sind (Knust & Hanft 2007, S. 459 ff.).

Programmentwicklung und Instruktionsdesign. Die Programmentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung erfolgt weitestgehend isoliert von den Planungen im grundständigen Bereich, da die zur Verfügung stehenden Kapazitäten vielmehr fast vollständig für die Neuplanung und Durchführung der gestuften Bachelor- und Masterstudiengänge im konsekutiven und nicht-konsekutiven Bereich genutzt werden (Witte & von Stuckrad 2007). Dies ist insofern als fragwürdig anzusehen, weil z. B. der Wissenschaftsrat explizit fordert, dass die Reform der Erstausbildung untrennbar mit dem Ausbau der Weiterbildung an den Universitäten verbunden sein soll und dass die „traditionelle Unterscheidung zwischen (grundständiger) Erstausbildung und Weiterbildung langfristig an Trennschärfe verlieren“ soll (Wissenschaftsrat 2006b, S. 66). Fraglich ist auch, inwieweit Hochschulen über entsprechende Kompetenzen im Bereich des Instruktionsdesigns überhaupt verfügen. Hier ist insbesondere der Bereich der Analyse kritisch zu hinterfragen, da zwar vielfach von einer Nachfrageorientierung gesprochen wird, es jedoch unklar bleibt, inwiefern diese Analysen tatsächlich objektiven Kriterien folgend durchgeführt werden.

Qualitätsmanagement. In Deutschland ist festzustellen, dass organisations- bzw. prozessbezogene Qualitätsmanagementsysteme und -verfahren derzeit eine sehr unterrepräsentierte Rolle spielen, wenn auch derzeit die Prozessakkreditierung zugunsten einer Programmakkreditierung in Deutschland vereinzelt getestet wird (HRK 2007). Hingegen werden kundenbezogene Qualitätssicherungsmaßnahmen, wie z. B. Kursevaluationen, Zufriedenheitsabfragen oder Beschwerdeanalysen bei nahezu allen Angeboten durchgeführt.

4.2. Managementstrukturen in Finnland

Zielvereinbarungen. 1994 wurden Budgetverhandlungen zwischen den Hochschulen und dem Bildungsministerium eingeführt, die auf Zielvereinbarungen und Evaluationsergebnissen basieren (performance-based budgeting; Eurydice 2004). Zielvereinbarungen werden

im Rahmen des QS-Systems überprüft. Die Vergabe eines Teils des Budgets ist direkt von den Evaluationsergebnissen abhängig. Dieser Anteil liegt bei ca. 5 % (Hämäläinen 2006).

Anreizsysteme. Das finnische Dienstrecht ist so gestaltet, dass Professoren die Mitwirkung an Weiterbildungsprojekten zusätzlich und in unbegrenzter Höhe vergütet werden kann. Diese Flexibilität birgt jedoch auch die Gefahr, dass sie von Einzelnen in Fachbereichen mit hohem Weiterbildungsbedarf (z. B. Juristen und Mediziner) überdehnt wird. Es wird ein professionelles Projektmanagement angeboten, so dass sich Professoren ganz auf die Inhalte konzentrieren können. Weiterhin verfügen die CCEs über viel Erfahrung in der Einwerbung von Drittmitteln. Die Beteiligung an Weiterbildungsprojekten tragen so zur Reputation der Hochschullehrenden bei. Viele Lehrende schätzen auch die Motivation und den fachlichen Hintergrund der Teilnehmer der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Finanzierung. Das Studium an den finnischen Hochschulen ist kostenlos. Dahingegen sind die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung kostenpflichtig. Die Budgets der Universitäten summierten sich im Jahr 2002 auf ca. 1,5 Mrd. Euro, wovon 36,5 % aus Drittmitteln stammten (Eurydice 2004). Der größte Teil der Drittmittel stammt aus den Einnahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung: „The centres for continuing education generate more than one third of the total income from all commercial services provided by the universities“ (Hellbom et al. 1999). Die wissenschaftliche Weiterbildung muss sich selbst tragen und erwirtschaftet in den meisten Fällen Gewinn.

Generell ist eine starke Marktorientierung zu verzeichnen: „In Government and university strategies, UCE is generally defined as a business activity, which must be priced at market levels and must be profitable“ (Haapanen 2003, S. 134). Der hohe Druck, Drittmittel einzuwerben, führt auch zu Spannungen zwischen den CCEs und den Fakultäten, die die wissenschaftliche Weiterbildung als „cash cow“ entdeckt haben und nun selbst Weiterbildung anbieten wollen. Die Hochschulleitungen steuern diesem Trend entgegen, da eine klare Arbeitsteilung zwischen den Weiterbildungseinrichtungen und den akademischen Fakultäten als effizienter angesehen wird (Hellbom et al., 1999).

Die Analyse der Anzahl der Weiterbildungskurse und Teilnehmer nach Art der Finanzierung (öffentlich oder

privat) für alle 20 finnischen Hochschulen (Stand: 2005) ergab, dass der Anteil der staatlichen Finanzierung im Durchschnitt nur bei ca. 15 % liegt (Zawacki-Richter & Reith 2007, S. 215 ff.). Ein erheblicher Anteil der Finanzierung durch Dritte ergibt sich aus direkten Weiterbildungsaufträgen der Privatwirtschaft.

Einige Universitäten haben besonders profitable Weiterbildungsprogramme in gewinnorientierte Unternehmen ausgelagert. Ein Beispiel hierfür ist die Helsinki School of Economics, die ihre MBA und Management-Programme (executive education) über eine eigene private Firma anbietet (JOKO Executive Education Ltd.). Es ist ein allgemeiner Trend in Finnland, dass große Unternehmen ihr Führungskräfte-Training an Hochschulen auslagern.

Programmentwicklung und Instruktionsdesign. Die CCEs stimmen die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten mit den Fakultäten ab. Wie im Ansatz des Instructional Designs üblich, arbeiten in den CCEs arbeitsteilige Teams an der Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen und -kursen.

Qualitätsmanagement. Im Jahr 1995 wurde eine unabhängige Agentur zur Evaluation der Qualität von Forschung und Lehre an den finnischen Hochschulen gegründet: Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC); eine Einrichtung, die vom Bildungsministerium finanziert wird. Die Evaluationsergebnisse und Empfehlungen von FINHEEC bilden die Grundlage für Verhandlungen zwischen dem Bildungsministerium und den Hochschulen über deren Finanzierung und Zielvereinbarungen. Die einzelnen Evaluationsberichte werden zwischen den Organisationen ausgetauscht, um ein internes Benchmarking zu ermöglichen und die Grundlage für Entscheidungen, insbesondere im Hinblick auf die Festsetzung des Budgets, transparent zu machen. Die Evaluationsergebnisse sind auch für die Akkreditierung von Studiengängen von großer Bedeutung. Insbesondere ist FINHEEC für die Akkreditierung der Weiterbildungsprogramme der Universitäten verantwortlich.

5. Implikationen aus dem Vergleich

Implikationen aus dem Vergleich der finnischen und deutschen Hochschulweiterbildung sollen nachfolgend bezogen auf die Rahmenbedingungen, Organisationsformen und Managementstrukturen vorgenommen werden.

5.1. Gestaltung der Rahmenbedingungen

Im Vergleich zu Deutschland fällt auf, dass die Hochschulweiterbildung in Finnland von einer gänzlich anderen Philosophie getragen wird. Hochschulen verstehen sich nicht als elitäre Einrichtungen für einen sehr kleinen Teil der Gesellschaft, sondern sehen sich in der Verantwortung, das gesamtgesellschaftliche Bildungsniveau zu heben. Die Verzahnung zwischen Bildungs-, Hochschul- und Beschäftigungssystem ist weit vorangeschritten. Übergänge zwischen den Systemen werden politisch gefördert und institutionell unterstützt. So fördert beispielsweise das Sabbat-System die individuelle Weiterbildungsnachfrage. Freistellungszeiten für Weiterbildung werden inzwischen auch in Deutschland politisch diskutiert. Sie könnten dazu beitragen, die Bereitschaft auch älterer Arbeitnehmer zur Weiterbildung zu erhöhen. Hierzu sind die Schnittstellen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung intensiver aufeinander abzustimmen.

Das in der Weiterbildung bestehende enorme Potenzial für Hochschulen wird daran deutlich, dass in Finnland die Hälfte aller Weiterbildung von den Hochschulen angeboten wird, in Deutschland dagegen nur 4 %. Finnlands Hochschulen zeigen sich erwachsenen Lernern gegenüber offener, indem sie ihre Zielgruppen nicht auf den Kreis der Absolventen begrenzen, wie dies in Deutschland überwiegend der Fall ist, sondern ihre Weiterbildungsangebote an erwachsene Zielgruppen richten, die sich auf Hochschulniveau qualifizieren und weiterbilden wollen.

In der Konsequenz sind die Geschäftsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung sehr viel breiter gefasst: Nicht nur degree- und non-degree-Programme, sondern insbesondere auch der Bereich der maßgeschneiderten Programme für Unternehmen ist zum Leistungsspektrum der Hochschulweiterbildung zu zählen, um hierdurch den Wissenschafts- und Technologietransfer zwischen Wirtschaft und Wissenschaft zu stärken.

5.2. Weiterbildungseinrichtungen als interne Kompetenzzentren

In Deutschland war über Jahre hinweg die Philosophie vorherrschend, wissenschaftliche Weiterbildung auszugründen, um bürokratische Barrieren des Hochschulsystems zu umgehen. Viele Hochschulen organisieren ihre Weiterbildung in Vereinen oder Gesellschaften, die

nur lose an die Hochschule gekoppelt sind. Inzwischen bestehen allerdings deutliche Anzeichen, Weiterbildung wieder stärker in das System zu integrieren. Dies ist zum einen darin begründet, dass mit wachsender Autonomie die Freiräume für eine marktwirtschaftlich ausgerichtete Hochschulweiterbildung auch innerhalb des Systems größer werden, bürokratische Hemmnisse also zunehmend abgebaut werden. Zum anderen wird an Hochschulen zunehmend erkannt, dass sie ihre Alleinstellungsmerkmale, nämlich wissenschaftliche Abschlüsse vergeben zu können, nicht leichtfertig an externe Einrichtungen übertragen sollten. Wenn Hochschulen in Franchising-Verträgen das Recht zur Vergabe wissenschaftlicher Abschlüsse quasi abtreten oder mit ihrem Siegel dafür bürgen, dass das, was an anderer Stelle gelehrt wird, wissenschaftliches Niveau hat, setzen sie ihre Reputation aufs Spiel. Mit wachsender Nachfrage wird das Geschäftsfeld der berufsbegleitenden Studiengänge zudem auch für die Hochschulen selbst wirtschaftlich attraktiv.

Die in der Deutschlandstudie aufgezeigten disparaten Organisationsformen deuten darauf hin, dass der Grad der Professionalisierung in der Hochschulweiterbildung noch nicht weit vorangeschritten ist. So ist von einer Weiterbildung, die als Stabsstelle in der zentralen Verwaltung angesiedelt ist, kaum eine Professionalisierung zu erwarten, wie sie die hoch arbeitsteilig organisierten Weiterbildungseinrichtungen der finnischen Hochschulen aufweisen. Wenn zudem, wie die Deutschlandstudie zeigt, mehr als 60 % der Weiterbildung auch an anderen Stellen innerhalb der Hochschulen angeboten wird, zeigt dies, dass ein professioneller Support durch Weiterbildungseinrichtungen als Kompetenzzentren innerhalb der Hochschulen innerhalb des eigenen Systems entweder nicht erkannt wird oder gar nicht vorhanden ist.

Die finnischen Hochschulen überzeugen durch eine Professionalität ihrer Weiterbildungsorganisation, die in Europa beispielhaft sein dürfte. Wenn es auch dort gegenwärtig zu wachsenden Kompetenzkonflikten zwischen Fakultäten und zentralen Weiterbildungseinrichtungen kommt, dann zeugt dies von der steigenden Attraktivität vor allem des Geschäftsfeldes der Degree-Programme. Auch in Deutschland dürften die Begehrlichkeiten der Fakultäten, ihre schmalen Budgets über Weiterbildungseinnahmen aufzubessern, steigen. Bestehende Weiterbildungseinrichtungen müssen nachweisen, dass Transaktionskosten einer professionellen Weiterbildungsorganisation durch ihre Einheiten gerin-

ger sind als bei einer dezentralen Organisation. Dies wirft die Frage des professionellen Managements auf.

5.3. Professionalisierung der Managementstrukturen

Nicht alle Hochschulen in Deutschland werden ein überzeugendes Lifelong-Learning-Profil aufbauen können und wollen. Bereits heute zeichnet sich ab, dass sich Hochschulprofile hier unterscheiden. Engagement in der Weiterbildung bedarf eines eindeutigen Commitments der gesamten Hochschule und der Hochschulpolitik. Um das eigene Personal für Weiterbildung zu motivieren, sollte die Hochschule eine „institutional policy“ entwickeln, in der das Commitment seitens der Hochschulleitung, Leistungsanreize für in der Weiterbildung aktive Lehrende und konkrete Teilziele in Zielvereinbarungen mit dem Land und mit den Fakultäten sowie in Berufungsverhandlungen mit Hochschullehrenden eindeutig nachgewiesen werden. Bei einer entsprechenden Gestaltung der Anreizsysteme ist ein Engagement in der Weiterbildung nicht nur für neu berufene Hochschullehrende attraktiv, wie das Beispiel Finnland aber auch Best Practices in Deutschland beweisen.

Bei der Finanzierung der Weiterbildung wird gegenwärtig am Dogma der kostendeckenden Selbstfinanzierung festgehalten. Angesichts der externen Effekte der Weiterbildung für Gesellschaft und Volkswirtschaft und der gesamtgesellschaftlichen Bedeutung der Hochschulweiterbildung in der so oft proklamierten Wissensgesellschaft ist dies nicht zu rechtfertigen. Um die Hochschulweiterbildung in Deutschland international wettbewerbsfähig zu machen, ist die finanzielle Unterstützung durch Landesmittel, aber auch durch Bundesmittel (analog zur Exzellenzinitiative in der Forschung) unabdingbar. Der Grundsatz der Selbstfinanzierung der Weiterbildung sollte auch deshalb kein hochschulpolitisches Dogma sein, da der Anteil an Drittmitteln aus der Wirtschaft (als „Teilnehmerentgelte“) langfristig über Weiterbildungseinnahmen deutlich erhöht werden kann. Dazu bedarf es allerdings Investitionen, die von den bestehenden Weiterbildungseinrichtungen aus eigener Kraft kaum zu leisten sind. Aber auch Hochschulintern können bei einer Abkehr von einer nur an Forschung und grundständiger Lehre ausgerichteten Finanzierung zugunsten einer Ausrichtung auch an der Weiterbildung, der Einbezug der Weiterbildung in interne Zielvereinbarungen und die Indikatorensteuerung

Finanzmittel umgesteuert werden. Für ein nachhaltig gesichertes Angebot ist daher ein tragfähiges Finanzierungskonzept unerlässlich, das über die Anschubfinanzierung von Einzelprogrammen hinaus bis hin zur Ausfallsicherung in Form von Fonds das gesamte Angebotspektrum umfasst. Bei der Finanzplanung sind neben wirtschaftlichen Aspekten stets auch das gesellschaftliche Interesse und der gesetzliche Bildungsauftrag zu berücksichtigen. Über Querfinanzierungen kann sichergestellt werden, dass nicht kostendeckend angebotene Programme, die jedoch von gesellschaftlichem Interesse sind, einen entsprechenden Anteil am Gesamtprofil der jeweiligen Hochschule einnehmen.

Qualitätsmanagement: Bei einer Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen und einer Ausweitung ihres Angebotspektrums ist ein professionelles Qualitätsmanagement unabdingbar. Ihr bisheriges Nischendasein hat die Hochschulweiterbildung bislang von externen Qualitätssicherungsverpflichtungen weitgehend entbunden. Qualitätsnachweise tragen dazu bei, den unübersichtlichen Markt der Weiterbildung für die Nachfrager transparenter zu gestalten, so dass die Hochschulen mit den entsprechenden Qualitätssiegeln relevante Wettbewerbsvorteile erarbeiten könnten. Dies gilt insbesondere für Programme unterhalb der Gradierungsebene, bei denen es keine standardisierten und flächendeckend eingeführten Verfahren zur Qualitätssicherung gibt. Für die Differenzierung gegenüber Wettbewerbern und zum Aufbau eines geeigneten Images sind Akkreditierungen und Lehrevaluationen zwar notwendig, aber nicht hinreichend. Um sich in geeigneter Weise gegenüber potenziellen Wettbewerbern positionieren zu können, sollten kontrollorientierte Qualitätssicherungsmaßnahmen um systemische Maßnahmen ergänzt werden, die Qualitätssicherung und -entwicklung in Managementkreisläufe einbinden. Auf Ebene der Inhaltsentwicklung schließt sich hier der Kreis zum Ansatz des Instruktionsdesigns, in dem die formative und summative Evaluation ein elementarer Bestandteil des Kursentwicklungsprozesses sind.

Programmentwicklung und Instruktionsdesign: Die Programme (Module, Kurse, Studiengänge) sind aufeinander abzustimmen und an den Kernkompetenzen der Hochschule in Forschung und Lehre auszurichten. Erst durch konkrete Abstimmungsprozesse zwischen Forschungseinrichtungen, Wirtschaft, Gesellschaft und Hochschulen kann es gelingen, tatsächlich nachfrageorientierte Programme zu konzipieren. Neben der inhaltlichen Seite ist in diesem Zusammenhang auch das

Instruktionsdesign der Programme zu berücksichtigen, welches auf die besonderen Bedarfe der Zielgruppen abgestimmt sein sollte und aus den Phasen Analyse (des Bedarfs, der Zielgruppe, der Mitbewerber), Planung (Didaktik, Lernmaterial, Medien etc.), Entwicklung/Durchführung und Evaluation besteht (Hanft 2007; Morrison et al. 2007; Zawacki-Richter 2007).

6. Schlussbemerkung

Das Beispiel Finnland zeigt, dass Weiterbildung für Hochschulen zu einem lohnenden Geschäftsfeld werden kann, wenn sie entsprechend professionell betrieben wird. Nicht alle Hochschulen werden auf diesem Feld reüssieren können. Für diejenigen, die sich auf den Weg begeben und sich als Lifelong Learning-Hochschulen positionieren, bedarf es an politischer Unterstützung, die über das gebetsmühlenhafte Bekenntnis zur Bedeutung der Weiterbildung hinaus geht und sich durch konkrete Förderung auszeichnet.

7. Literatur

Brennan, M. (2000): Organisational Structures. In: V. Mitchell (Hrsg.), European University Continuing Education – The Managers' Handbook (S. 51–104). Liège.

BMBF (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Bonn, Berlin.

BMBF (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn, Berlin.

Faulstich, P./Graefner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B. (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A. & Knust, M. (Hrsg.), Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, Studie im Auftrag des BMBF, Abschlussbericht, www.bmbf.de/de/349.php, 2007, S. 84–188.

Eurydice (2004): Eurybase: The education system in Finland. www.eurydice.org/Eurybase/Application/init.htm, Abruf: 08.10.2007.

Haapanen, E. (2003): University continuing education in Finland. In M. Osborne & E. Thomas (Hrsg.), Lifelong learning in a changing continent – Continuing education in the universities of Europe (S. 125–152). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

- Hämäläinen, K. (2006): Structure and Organisation of UCE in Finland – Comments. Expertenhearing im Rahmen der Internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, 21.06.2006, Hannover.
- Hanft, A. (2007): Von der Angebotsentwicklung zum Lifelong Learning: Geschäftsfelder und Angebotsgestaltung in der Hochschulweiterbildung. In: Hanft, A. & Simmel, A. (Hrsg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Münster, Waxmann.
- Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.) (2007a): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, Studie im Auftrag des BMBF, Abschlussbericht, www.bmbf.de/de/349.php.
- Hanft, A./Knust, M. (2007b): Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, Studie im Auftrag des BMBF, Abschlussbericht, www.bmbf.de/de/349.php, S. 35–83.
- Hanft, A./Müskens, W. (2007): Untersuchungsdesign der internationalen Vergleichsstudie. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.), Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, Studie im Auftrag des BMBF, Abschlussbericht, www.bmbf.de/de/349.php, S. 16–34.
- Hellbom, K./Kess, P./Seppälä, K./Tuomi, O. (1999): Finland. Report of SOCRATES Project Making it Work: European Universities and Lifelong Learning. Tampere: Finnish Council of Directors of Centres for University Continuing Education, University of Tampere.
- HRK (2007): Hochschulen wollen Perspektiven der Prozessakkreditierung weiter ausloten. Pressemitteilung 02/2007, www.hrk.de/de/presse/95_3648.php, Abruf: 08.10.2007.
- KMK (2001): Sachstands- und Problemlbericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001, www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/wisswei.pdf, Abruf: 08.10.2007.
- Knust, M./Hanft, A. (2007): Corporate Universities und Forschungsgesellschaften als Akteur/innen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Studie im Auftrag des BMBF, Abschlussbericht, www.bmbf.de/de/349.php, S. 446–486.
- Lopez-Carlos, A. (2005): Global Competitiveness Report 2005–2006: Executive summary. Genf: World Economic Forum.
- Manninen, J./Engblom, T. (2004): Adults in Finnish Higher Education. In: Mark, R./Pouget, M./Thomas, E. (Hrsg.): Adults in Higher Education – Learning from Experience in the New Europe (S. 121–132). Oxford.
- Morrison, G. R./Ross, S. M./Kemp, J. E. (2007): Designing effective instruction. Hoboken (NJ).
- Myllymäki, H.-R. (2006): University Continuing Education in a Globalising World – The Challenges from Finnish Perspectives. Paper presented at the University Continuing Education Association (UCEA) 91st Annual Conference, San Diego.
- Osborne, M./Sandberg, H./Tuomi, O. (2004): A Comparison of Developments in University Continuing Education in Finland, the UK and Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), S. 137–158.
- Parjanen, L. (2003): Success for University Continuing Education through a shared Net Service. Paper presented at the International Conference on Network Universities and e-Learning, 08.–09. Mai, Valencia, Spanien.
- Tiihonen, P. (2002): Can parliaments take part in the Innovation Process? Paper presented at the Workshop on Public Sector Innovation, Ottawa, www.innovation.cc/news/innovation-conference/tiihonen.pdf, Abruf: 10.06.2006.
- Tuomisto, J. (1992): Finland. In: Jarvis, P. (Hrsg.): Perspectives on Adult Education and Training in Europe (S. 287–304). Leicester.
- Wissenschaftsrat (2006a): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, www.wissenschaftsrat.de/texte/7083-06.pdf, Abruf: 08.10.2007.
- Wissenschaftsrat (2006b): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, www.wissenschaftsrat.de/texte/7067-06.pdf, Abruf: 08.10.2007.

Witte, J./von Stuckrad, T. (2007): Kapazitätsplanung in gestuften Studienstrukturen. Vergleichende Analyse des Vorgehens in 16 Bundesländern, CHE Arbeitspapier Nr. 89, Mai 2007.

Wolter, A. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung und Bologna-Prozess: Randelement oder Entwicklungschance. In: Cendon, E./Marth, D./Vogt, H. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. DGWF Beiträge 44, Hamburg 2006, S. 85–102.

Zawacki-Richter, O. (2004): Support im Online Studium – Die Entstehung eines neuen pädagogischen Aktivitätsfeldes. Innsbruck.

Zawacki-Richter, O. (2007): Instructional Design als Beitrag zur Professionalisierung im Prozess der medienbasierten Kursentwicklung in der universitären Weiterbildung. In Hanft, A./Simmel, A. (Hrsg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Münster.

Zawacki-Richter, O./Reith, A. (2007): Länderstudie Finnland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, Studie im Auftrag des BMBF, Abschlussbericht, www.bmbf.de/de/349.php, S. 198–224.

Autor/innen

Prof. Dr. Anke Hanft
E-Mail anke.hanft@uni-oldenburg.de

Dr. Michaela Knust
E-Mail: michaela.knust@uni-oldenburg.de

Dr. Olaf Zawacki-Richter
E-Mail: olaf.zawacki.richter@uni-oldenburg.de

Der Wandel der Organisationsformen der Weiterbildungsinstitutionen im Rahmen des Hochschulwandels*

LILIA M. HIRSCH

Die deutsche Hochschullandschaft untersteht zweifelsohne den größten Veränderungen in der Nachkriegsgeschichte. Diese Zeiten sind auch deshalb so aufregend, weil gerade in der wissenschaftlichen Weiterbildung, die sich bekanntlich in ihrem Spektrum sowohl in der Vergangenheit als auch heute überaus breit darstellt, nun auch institutionelle Organisationsformen möglich und inzwischen gegeben sind, die dieser Vielfalt Rechnung tragen können. Die globalen technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen, aber insbesondere die europäischen Umwälzungen der letzten zwei Jahrzehnte, zwingen die deutschen Hochschulen als Ganzes in eine Dynamik, die auch nicht vor der wissenschaftlichen Weiterbildung als Teilmenge Halt machen kann und wird. Daher erscheinen die lange Jahre geltenden Prämissen für die Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, die im Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) bereits vor ca. 40 Jahren gemeinsam entwickelt und weiterentwickelt wurden, möglicherweise nicht mehr als „Königsweg“, wenn die gesellschaftliche Realität der Diversität an den nun vorhandenen institutionellen Formen der Weiterbildung gespiegelt wird.

Massiv zum Tragen kommt die gesellschaftliche Verantwortung der Weiterbildungsorganisationen und der innerhalb dieser Organisationen Handelnden insbesondere, weil die Veränderungsprozesse und die so genannten sich verkürzenden Wissenshalbwertszeiten die Individuen zu steter Anpassung ihrer Wissens- und Qualifizierungsstände bringen und deren Erfüllung bzw. Nichterfüllung die Lebenschancen der Betroffenen nachhaltig beeinflussen. Wenn also berufsbezogenes oder berufsbegleitendes „lebenslanges Lernen“ abverlangt wird und die forschungsgeleitete Bildung als eines der Qualitätsmerkmale gilt, kann die Verknüpfung von Forschung und Lehre nicht auf die bisher klassische Zeitspanne des grundständigen Studi-

ums postuliert werden, ohne ernsthafte Erklärungsnotstände herbeizuführen. Da hierbei offensichtlich nicht alleine die Bildungswissenschaften, sondern auch die Sozialwissenschaften, die Psychologie oder auch beispielsweise Wirtschaftswissenschaften gefordert sind – die Aufzählung erhebt keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit – mag das Konzept des interdisziplinären Forschungsansatzes und der interdisziplinären Qualifikationskumulation der Weiterbildungs-Mitarbeiter/innen für die wissenschaftliche Weiterbildung und deren Organisationsform fruchtbar sein bzw. werden.

Institutionelle Organisationsformen für wissenschaftliche Weiterbildung

Die Form, die eine Hochschule für die Organisation ihrer wissenschaftlichen Weiterbildung wählt bzw. wählen kann, ist abhängig von den landesspezifischen rechtlichen Möglichkeiten, die die Ministerien in ihren Hochschulgesetzen festlegen. Auch die Grundordnungen der Hochschulen und die Haushaltsgesetze nehmen Einfluss auf die Gestaltbarkeit der Organisationsformen. Nicht zuletzt kann die Ausgestaltung auch von der institutionellen Form der Hochschule selbst (Trägerschaft des Staates, Trägerschaft von rechtsfähigen Stiftungen des öffentlichen Rechts, private Trägerschaft) abhängig gemacht werden. Auch bleibt die Entscheidung für das eine oder andere institutionelle Modell den strategischen Überlegungen der Hochschulleitung verpflichtet, die im Rahmen der jeweiligen Profilbildung stattfinden und möglicherweise ebenfalls Kooperationsformen mit Partnern der Privatwirtschaft einschließen (Public Private Partnerships²).

Verbunden mit der institutionellen Organisationsform sind gleichwohl die jeweiligen steuerlichen Bedin-

* Dieser Text stellt die Meinung der Autorin dar. Er repräsentiert nicht in allen Punkten die Position der wissenschaftlichen Weiterbildung der Universität Oldenburg.

2 Mehr zu den PPPs in der Weiterbildung auch bei Schirmeister/Hirsch (2005): Wissenschaftliche Weiterbildung – Chance zur Kooperation mit der Wirtschaft?

gungen, die eine Entscheidung für die endgültige Organisationsstruktur maßgeblich mitbestimmen. So haben in der Praxis der vergangenen Jahre viele Organisationsformen für wissenschaftliche Weiterbildung Eingang in die Hochschulen gefunden, die nicht dem Ansatz einer Einrichtung folgen, die als zentral ausgewiesene, eigenständige fakultätsübergreifende Einrichtung für Weiterbildung gestaltet ist. Als bekannte Beispiele dienen hier oft Weiterbildungseinrichtungen, die als Vereine (e.V.) oder als Gesellschaften mit beschränkter Haftung (GmbH und gGmbH) in mehr oder minder engen Kooperationsformen mit den Hochschulen arbeiten oder ggf. als „Tochtergesellschaften“ von Fachbereichen, Instituten, Fakultäten oder auch von der gesamten Hochschule gegründet wurden und sich am Weiterbildungsmarkt (mehr oder minder erfolgreich) bewegen.

Durch erneute Festlegung der Weiterbildung als eine der Kernaufgaben der Hochschulen in der Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) von 1998³ und in allen Landeshochschulgesetzen (in Niedersachsen u.a. § 3 Aufgaben der Hochschule), hat auch die Kultusministerkonferenz im Herbst 2001 Empfehlungen zur Umsetzung von Weiterbildungsprogrammen in Kooperation zwischen Unternehmen und Hochschulen herausgegeben (Kultusministerkonferenz (2001)) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Industrie- und Handelskammertag (DIHK) sowie die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) formulierten 2003 einen „10-Punkte-Plan von Wirtschaft und Hochschulen“ in einer Erklärung zur Weiterbildung. Inwieweit diese Gesetze, Empfehlungen und Erklärungen zur Annäherung der Bereiche Hochschule und Wirtschaft für die Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung befruchtend relevant wurden, sei dahingestellt. Spätestens jedoch mit dem Wettbewerb des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft im Jahr 2004 ist die Vielfalt der Möglichkeiten und der verfolgten Strategien offenkundiger geworden.

Beginnend bei dem Titel des Wettbewerbs „Hochschulen im Weiterbildungsmarkt“ über die Vorschläge für den strukturell-inhaltlichen Aufbau der Anträge (in Anlehnung an die in der freien Wirtschaft als „Businesspläne“

oder „Geschäftsmodelle“ bezeichneten Planungsdokumente für Unternehmen) bis hin zu der professionellen Pro-bono-Beratung der Firma McKinsey & Company (Unternehmensberatung), die der erstplatzierten Fachhochschule Konstanz neben den Preisgeldern zugute kam, war die Semantik des Wettbewerbs bereits eindeutig von der Wirtschaft geprägt. Im Zusammenhang mit den Bewerbungen von 37 Hochschulen, die sich an diesem Aktionsprogramm beteiligt haben, liegt daher der Gedanke nahe, dass die teilnehmenden Akteure diese Semantik akzeptiert, möglicherweise über die Zeit des Wettbewerbs hinaus verinnerlicht und – zumindest stellenweise – in den Strukturen und Arbeitsabläufen implementiert haben. Gerade in diesem Zusammenhang überrascht es nicht, dass nach dem Wettbewerb etwas weniger öffentlich über die wissenschaftliche Weiterbildung und ihre Strukturen diskutiert wurde: Das Wesen eines „Geschäftsmodells“ ist die Entwicklung einer Strategie eines Unternehmens bzw. einer Hochschule nach unternehmerischen Zielsetzungen, die u.a. Wettbewerbsanalysen (andere Hochschulen bzw. Einrichtungen für Weiterbildung als Wettbewerber), Zielgruppenspezifizierung und Bedarfsermittlung (Wer möchte was lernen und wie?) und Entscheidungen zur Struktur und zum Management (institutionelle Formen und Verantwortlichkeiten) festlegt. Möglicherweise werden solche Strategie-Entwicklungen zunächst der so genannten Verschwiegenheitspflicht unterliegt, also einer Verpflichtung, die Weitergabe von Betriebs- und Geschäftsgeheimnissen zu unterlassen, weil sie Kunden- und Preislisten, technisches Know-how (zum Beispiel im Bezug auf E-Learning) oder Bilanzen der Unternehmen/Planungen beinhalten; Veröffentlichungen von Abhandlungen über die Strategieentwicklungen liegen deshalb im Vorfeld der Implementierung der Strategien zunächst nicht unbedingt nahe⁴. Dennoch ist „Bench-

3 Die wissenschaftliche Weiterbildung wurde bereits 1976 durch das Hochschulrahmengesetz zur „hauptamtlichen Dienstaufgabe der Hochschullehrer“ festgelegt, zählt also traditionell zu den Aufgaben einer Hochschule, ohne dass dies jedoch dort eine weitreichende Beachtung gefunden hatte.

4 Ein Beispiel für die Veröffentlichungsproblematik aus einem anderen Hochschulbereich mag hier noch griffiger sein: Mit der im Februar 2002 in Kraft getretenen Reform des § 42 Arbeitnehmererfindergesetzes haben die deutschen Hochschulen das Recht erhalten, Erfindungen aller Wissenschaftler/innen in Anspruch zu nehmen, im Namen der Hochschule zum Patent anzumelden und wirtschaftlich zu verwerten (§§ 42, 43 ArbNErfG). Hiermit ist das „Hochschullehrerprivileg“ – über Patentierung und Verwertung ihrer Erfindungen selbst zu entscheiden – entfallen, womit sich die Rechte und Pflichten der Hochschulbeschäftigten und hierdurch auch das damit zusammenhängende Prozedere (z.B. der wissenschaftlichen Veröffentlichung) bei Erfindungen geändert haben. Jede Publikation, die eine patentfähige Erfindung enthalten könnte, soll der Hochschule rechtzeitig (die Zeitspannen werden von der jeweiligen Hochschule festgelegt) angezeigt werden. Dies gibt der Hochschule die Möglichkeit, bei wirtschaftlich interessanten Forschungsergebnissen eine vorsorgliche Patentanmeldung vorzunehmen. Nach Ablauf dieser Informationsfrist

marking“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Methode zur Identifikation von Best Practice und zur Anpassung auf die eigene organisatorische Situation an der Hochschule in einschlägigen bzw. spezialisierten Netzwerken faktisch existent.

Zurück zur Semantik: Wirtschaftliche oder juristische Fachbegriffe sind auch innerhalb der Hochschulen nicht lediglich von den speziellen Wissenschaften geprägt, sondern übliche Basis für viele Teile der Hochschulverwaltung. Begrifflichkeiten wie beispielsweise wirtschaftlicher Haushaltsplan, Geschäftsverteilungsplan, Kameralistik/Doppik, Rechnungswesen, Kosten- und Leistungsrechnung, Budgetierung/Controlling und insbesondere der Grundsatz der „Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit“, der zur Anwendung in Körperschaften öffentlichen Rechts kommt, haben die Arbeit der Verwaltungen gezeichnet. Neu mögen jedoch die Auswirkungen der neuen Gesamtsteuerungsmodelle der Hochschulen sein, die inzwischen auch in den Fakultäten, Fachbereichen oder wissenschaftlichen Zentren veränderte Verantwortungszuschneite, Tätigkeitsdarstellungen und Qualifikationen der Angestellten prägen (Fakultätsgeschäftsführer, Fakultätsmanager etc.), welche sich überwiegend auf das Management von Einrichtungen unter Einsatz der modernen (auch hochtechnisierten, z.B. SAP) Verwaltungsinstrumente konzentrieren.

Das Auftauchen dieser Berufsbezeichnungen, die im Hochschulbereich zur Abgrenzung von der klassischen Verwaltung oft als „Wissenschaftsmanagement“ bezeichnet werden, ist in jüngster Vergangenheit auch im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu beobachten und verändert die tradierten Handlungsweisen in institutionellen Stätten des Lehrens und Lernens: Geschäftsführungen oder geschäftsführende Direktorien arbeiten neben den wissenschaftlichen Direktorien, Zentrumsräten, Aufsichtsräten, Kuratorien oder Beiräten gemeinsam am Erfolg der jeweiligen Institution, was jedoch nicht automatisch zum Paradigmenwechsel führen muss.

Etwas neuer ist auch der Befund, dass alleine die exzellenten Inhalte nicht für die optimale Belegung der kostenpflichtigen Weiterbildungsangebote Sorge zu tragen vermögen. Insbesondere hochpreisige Weiterbil-

dungsprogramme werden ohne zielgruppenspezifisches Marketing voraussichtlich nicht gut auskommen können. Das Projekt „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und -interessen“ unter der Leitung von Rudolf Tippelt (LMU München) und Heiner Barz (HHU Düsseldorf) beschäftigte sich beispielsweise mit der Weiterbildungspartizipation und den Weiterbildungsaspirationen der deutschen Wohnbevölkerung (erstmalig repräsentativ für das Bundesgebiet) auf der Grundlage des sozialen Modells Sinus-Milieus® der Heidelberger Firma Sinus Sociovision. Das auf Ganzheitlichkeit basierende Sinus-Modell rückt die Menschen und ihre Lebenswelt ins Blickfeld, deswegen bietet es auch dem Marketing in der Weiterbildung mehr Informationen und bessere Entscheidungshilfen als konventionelle Ansätze der Zielgruppenorientierung (Barz/Tippelt, 2004).

Im Anschluss an das oben genannte Projekt förderte ebenfalls das BMBF das Projekt „ImZiel“, das die Verwertung der gewonnenen Erkenntnisse über die milieuspezifischen Weiterbildungsinteressen, über die regionalspezifische Nachfrage und über die aus bestimmten Lebenslagen resultierenden Anforderungen an Weiterbildungsangebote gewährleistete und die Konzeption neuer zielgruppenspezifischer Angebote, Durchführung und Evaluation sowie die wissenschaftliche Beratung und Begleitforschung umfasste.⁵

Für welche institutionelle Organisationsform der Weiterbildung auch immer letztlich die Entscheidung in der Hochschule gefällt wird, inhäusig oder aushäusig, zentral oder dezentral: Eine Marktannäherung der wissenschaftlichen Weiterbildung ist von Nöten, wenn sowohl inhaltlich, didaktisch als auch organisatorisch (Serviceorientierung und Management) auf die Bedürfnisse von „Studierenden“ eingegangen wird, die Beruf und praktische Erfahrungen in die Lernprozesse einbringen und sich somit bekanntlich von der vergleichsweise homogenen Gruppe der Studierenden im Grundstudium kurz nach dem Abitur unterscheiden. Deutlich wird diese Notwendigkeit schnell im internationalen Vergleich, wenn Wettbewerbsvorteile ausländischer Hochschulen untersucht werden und als eine deutliche Unterscheidung die Verzahnung von grundständiger Bildung, Weiterbildung und beruflicher Bildung durch eine weitaus größere Schnittmenge als in Deutschland, festgestellt wird (Hanft/Knust, 2007).

oder nach einer potenziell weiterhin möglichen Freigabe der Erfindung an den Erfinder kann die geplante Publikation erscheinen.

5 Homepage des Projektes unter: www.imziel.de

Einflüsse der Technologien im Weiterbildungsangebot und in der Weiterbildungsorganisation

Die Veränderungen der Hochschullandschaft im Zuge des Bologna-Prozesses sind enorm (Potenziale zur Verzahnung von grundständiger Bildung, Weiterbildung und beruflicher Bildung z.B. auf internationaler Ebene; Hanft/Knust, 2007) und geben gerade der Weiterbildung neue Impulse. Insbesondere die stärker von einem Generationenwechsel geprägten jüngeren Hochschulen der Hochschulgründungszeit der 70er-Jahre, an denen gleichzeitig verstärkt Zentren für Weiterbildung entstanden und daher eine längere Historie und deren breite Kenntnis vorhanden sind, können die Kompetenzen auch strukturell bündeln, durch den Einsatz moderner Kommunikations- und Informationstechnologien in der Lehre bereichern und stärker an unternehmerischen Zielsetzungen ausrichten. Allerdings ist die Diskussion über die wissenschaftliche Weiterbildung und ihre Semantik hier und da noch geprägt von Polarisierung und Verunsicherung, wie dies im pädagogischen Diskurs mit wiederkehrender Regelmäßigkeit als eine Art Grundmuster mit dem Entstehen jeweils neuer technologischer Medien aufzuleben scheint (Merkert, 1992). Die Debatten werden wiederholt von zurückhaltender Skepsis oder übertriebenem Optimismus begleitet, entwickeln sich jedoch nach einer gewissen Zeitspanne zu einer pragmatisch orientierten Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen des neuen Mediums.

Ausgehend von dem platonischen „Mythos von Theut“ für die Schrift als Medium, beschreibt Merkert, wie sich die Beurteilung der Medien durch die „gebildete Welt“ (als Repräsentant einer pädagogisch interessierten Öffentlichkeit) in einer Aufeinanderfolge bestimmter stereotyper Reaktionen, einer Art Drei-Stadien-Abfolge, vollzieht. So wird die Diskussion bei dem jeweils neuen Medium zunächst mit Abneigung und kulturkritischem Pessimismus geführt, gefolgt von den Versuchen das jeweils Neue auf hergebrachte Weise zu interpretieren und damit zu vereinnahmen, bis hin zum dritten Stadium der Normalisierung, der Ernüchterung oder der medienangemessenen Betrachtung. Das letzte Stadium der Entwicklung wird zum Teil beeinflusst durch die pragmatische Nutzung eines Mediums, d.h. durch den Zugriff auf dieses Medium durch die Mehrheit der Gesellschaftsmitglieder, die hierdurch Fakten schafft und die Entmystifizierung des Neuen für sich selbst realisiert; wie dies bei der historischen Entwicklung in der Photographie, im Film und nicht zuletzt im Fernsehen

der Fall war. Dabei verleitete vor allem die Zunahme der Bilder, die durch die jeweils neuen Medien transportiert und manifestiert werden konnten, die Gebildeten zum Widerspruch. Merkert konstatiert:

„Diese Entgegensetzung konkretisiert sich im Antagonismus von Wort und Bild. Das Wort steht im Dienste der Bildung. Das Begriffspaar ratio – oratio, mit dem man den griechischen Logosbegriff zu übersetzen versucht, ist zentral für das abendländische Bildungswesen; es zeigt zugleich, wie ausschließlich man das Wort dem Denken zuordnete, unter Vernachlässigung seiner sinnlichen Elemente.“ (Merkert 1992, S. 10).

Der Antagonismus von Wort und Bild (als erstes Stadium der Auseinandersetzung) kann auch für den modernen technischen Verbund der jeweiligen Medien, den Verbund von Ton, Bild und Schrift – kurz Computer – an einigen pädagogischen Orten noch beobachtet werden: Der Bild- und Reizüberflutung sei mit der Bewahrpädagogik unbedingt standzuhalten! Durch die Nutzung des Internet, den Einsatz der Computerspiele oder das Lernen mit den internetgestützten Lernplattformen wird der Verlust von Sprachlichkeit, der Verlust von Sozialität, gar der Verlust des Wirklichkeitsbezuges der Nutzer vermutet.

Der tatsächliche Einzug von Elementen moderner IuK-Technologie in die Weiterbildung seit Ende der 90er-Jahre hat jedoch bereits pragmatisch stattgefunden und bringt nicht nur Konsequenzen für das didaktische Design entsprechender Angebote mit sich. Vielmehr verändern sich durch reine Online-Studiengänge, aber auch durch Blended-Learning-Konzepte, die Einzugsbereiche sowohl auf Seiten der Zielgruppen als auch auf Seiten der Anbieter.

Beides hat erhebliche Auswirkungen: Der größere Einzugsbereich auf Seiten der Zielgruppen bewirkt eine stärkere Konkurrenz zwischen den Universitäten. In Deutschland war lange Zeit die FernUniversität Hagen der einzige Anbieter von universitären Studiengängen, die eine bundesweite (und auch internationale) Klientel adressierte und auch außerhalb Nordrhein-Westfalens so genannte Studienzentren als Serviceeinrichtungen für ihre Klientel unterhielt und noch weitgehend unterhält. Diese Monopolstellung ist Geschichte und die hohe Durchdringung des Bildungsmarktes durch die FernUniversität Hagen nicht mehr gegeben. Heute konkurrieren zahlreiche deutsche, aber auch ausländische Hochschulen auf Studiengangsebene um den deutschen

Weiterbildungsmarkt. Dies erfordert völlig neue Konzepte des Services und des Marketing, die in der Regel nicht mehr sinnvoll von einer einzelnen Fakultät bzw. einem einzelnen Fachbereich entwickelt werden können.

Aufsehen erregte in diesem Zusammenhang eine mehrseitige Anzeige des ehemaligen ZFUW – Zentrum für Fernstudien und universitäre Weiterbildung (seit Neuestem DISC: Distance and International Studies Center) der Universität Kaiserslautern in der ZEIT im Frühjahr/Sommer 2006, die auch die veränderten Investitionen in diesem Bereich deutlich machte.

Aber auch auf Seiten der Angebotsplanung eröffnen die neuen Technologien neue Optionen: Das Angebotspektrum eines Studienprogramms muss nicht mehr auf die Ressourcen der eigenen Universität beschränkt bleiben. Ein frühes Beispiel dafür lieferte das Projekt „Ökonomische Bildung online“⁶, dessen inhaltliche Bausteine von 40 Professor/innen an Universitäten in Deutschland und der Schweiz entwickelt wurden. Für solche Kooperationen sind verschiedene vertragliche und institutionelle Organisationsformen denkbar. Häufig tritt eine Universität als Anbieter auf und kauft die Lehrleistung bei den Kooperationspartnern oder bei renommierten Wissenschaftlern selbst ein. Eines der Beispiele dafür ist der neue Master-Studiengang Informationsrecht unter der wissenschaftlichen Leitung des Rechtswissenschaftlichen Institutes (Professor Taeger), bei dem die Universität Oldenburg den akademischen Grad LL.M. verleihen wird, aber Lehrende aus mehreren Universitäten mitwirken. Auch auf diese Weise können Angebote von besonderer wissenschaftlicher Exzellenz entstehen.

Die Erfahrung mit zahlreichen gescheiterten E-Learning-Projekten zeigt aber gleichzeitig, dass für die Weiterbildungsinstitutionen aus den neuen Lehr- und Lernszenarien neue Herausforderungen resultieren. Dazu zählt sowohl die Entwicklung von Konzepten, die primär asynchrone Kommunikationsformen, aber auch synchrone Elemente mit Präsenzphasen und schriftlichem Lehrmaterial in einer für den jeweiligen Gegenstand und die jeweilige Zielgruppe ausgewogener Weise verbinden, wie auch eine entsprechende Ausbildung von Lehrenden und Tutor/innen. Hinzu kommen neue juristische Probleme (wie z. B. die Beachtung

des Copyrights und der Schutz der selbst produzierten Inhalte); einen ausgezeichneten Überblick über diese Thematik findet man bei der im Projekt ELLA (eLearning and Law) entwickelten Web-Site www.uni-lernstadt.de. Auch an die internen Kommunikationsstrukturen werden weit höhere Anforderungen gestellt, da die Zahl der beteiligten Expert/innen gestiegen ist. So müssen Fachwissenschaftler/innen eine gemeinsame Sprache und einen gemeinsamen Workflow mit Teams finden, in denen Expertise für Studiengangs- und Finanzplanung, für Marketing, für das didaktische Design von Online-Lehr-/Lernprozessen, für Fragen des Web-Designs und des Designs von Print-Produkten vereint ist. Die intelligente Unterstützung dieser Prozesse mit datenbankgestützten Systemen und die Anbindung dieser Systeme an die Universitätsverwaltung (z. B. die Prüfungsverwaltung) ist eine Voraussetzung für eine effektive und effiziente Organisation der entsprechenden Studienprogramme.

„Wissenschaftliches Zentrum“ als eine Form der Weiterbildungsorganisation

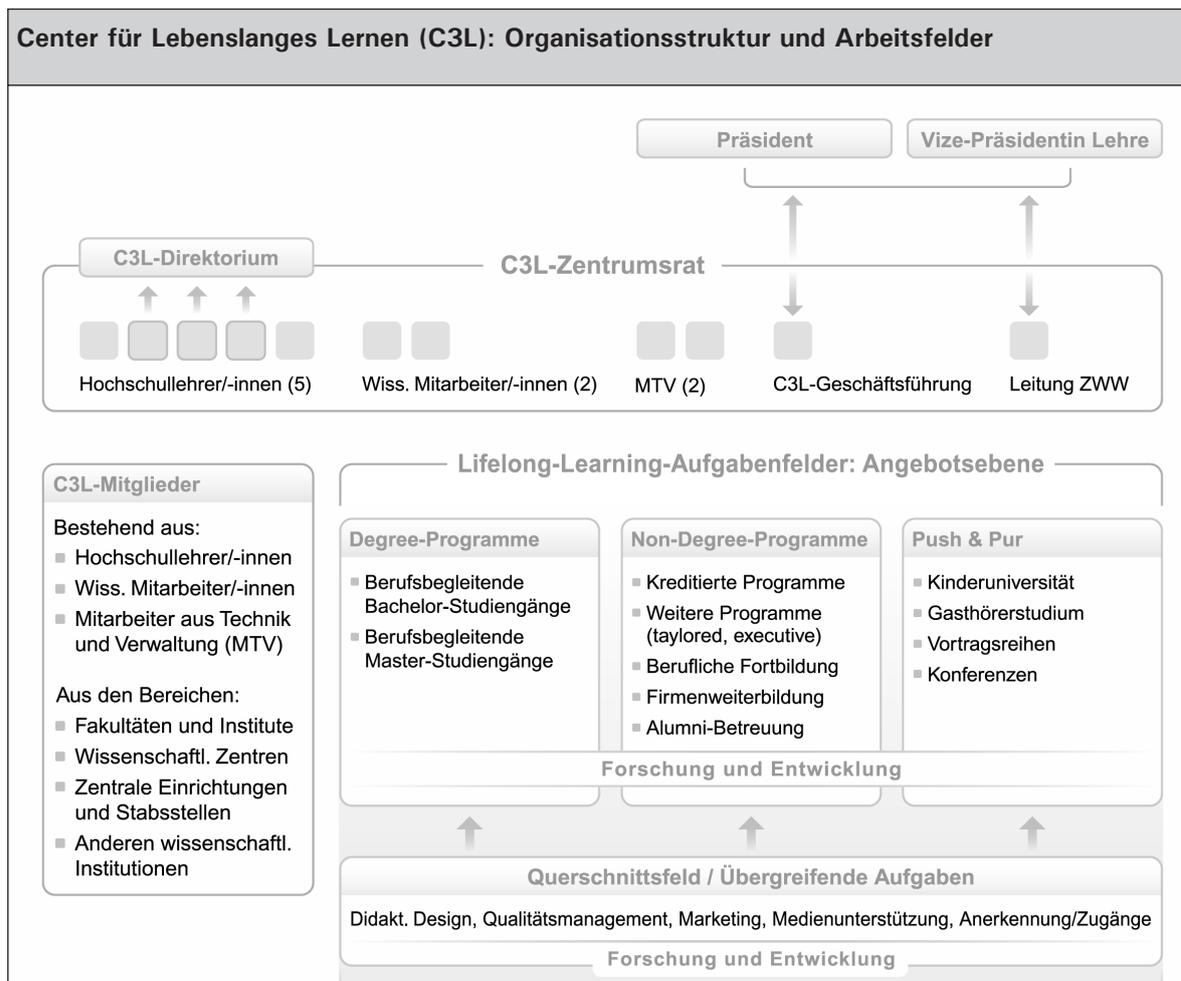
Das gültige Niedersächsische Hochschulgesetz in der Fassung vom 26. Februar 2007 sowie die Grundordnung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ermöglichen der Universität die Bildung interdisziplinär angelegter „wissenschaftlicher Zentren“ oder „Forschungszentren“, die auf der konstitutiven Grundlage einer vom Senat der Universität beschlossenen Ordnung/Satzung und eines Einrichtungsbeschlusses des Präsidiums agieren. Hiervon hat Oldenburg inzwischen reichlich Gebrauch gemacht: Im Jahr 2007 arbeiten bereits zehn wissenschaftliche Zentren und zwei Forschungszentren in Oldenburg an verschiedensten wissenschaftlichen Fragen. Mit Weiterbildungsprogrammen beschäftigen sich auf dieser Ebene neben dem Center für Lebenslanges Lernen (C3L), das speziell für die wissenschaftliche Weiterbildung, Fernstudium und E-Learning im Herbst 2006 aus der Zusammenführung des Center for Distributed eLearning und der zentralen Einrichtung Fernstudienzentrum gegründet wurde, insbesondere auch „For Wind – Zentrum für Windenergieforschung“ (Weiterbildungsprogramm „Windenergietechnik und -management“) sowie das „IBKM – Interdisziplinäres Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen“ (Weiterbildungsprogramm „Interkulturelle Bildung und Beratung, B.A.“).

6 Projektlaufzeit: 2001–2004; IÖB GmbH, Professor Kaminski

Die Veränderung der institutionellen Form für Weiterbildung an der Oldenburger Universität wird jedoch insbesondere am Beispiel des C3L akzentuiert, wenn ein wissenschaftliches, inneruniversitär organisiertes Zentrum zur institutionalisierten Kooperationsform (Partnership) zwischen den Instituten, Departments, anderen wissenschaftlichen und zentralen Einheiten oder auch An-Instituten wird (Mitglieder in Zweitzuordnung⁷) und durch eine größere Zahl der personal-

Partnerships⁸ sind groß, denn auch hier erhoffen sich die Partner von dem – im Gegensatz zur Projektarbeit – auf Dauer angelegten Modell gewisse Ziele überhaupt oder besser erreichen zu können, als sie dies in eigener Regie verwirklichen könnten.

Das institutionelle Zusammengehen der Partner sowie die Rahmenbedingungen und sich wandelnde Denkweisen beinhalten im C3L derzeit erhebliche Entwick-



rechtlich in diesem Zentrum Angestellten (Mitarbeiter/-innen in Erstzuordnung) unterstützt wird. Es geht also um das partnerschaftliche Zusammenwirken mehrerer unterschiedlicher Akteure im Sinne einer gemeinsamen Zielerfüllung.

Nicht nur die strukturell-optischen Ähnlichkeiten der institutionellen Organisationsform des wissenschaftlichen Zentrums zu den so genannten Public Private

lungsperspektiven, aber auch Realisierungslängen, die – begründet im Wesen von mehrstufigen Zusammenführungen von Organisationseinheiten – potenziell spätestens in der Postfusionsphase⁹, also der Phase der Normalisierung, überwunden sein sollten.

7 Sofern ein Mitglied zugleich dienstrechtlich auch Mitglied in einer anderen Einrichtung der Universität Oldenburg ist oder wird, handelt es sich bei der C3L-Mitgliedschaft um eine Zweitmitgliedschaft.

8 Im Bildungsbereich gehört zu den bekannteren Public Private Partnerships u.a. die Initiative „Schulen ans Netz e.V.“ (www.schulen-ans-netz.de).

9 Das C3L wurde vom Präsidium zunächst für drei Jahre, für die Phase der Zusammenführung der drei früher getrennt agierenden Einheiten Center for Distributed eLearning (CDL), Zentrale Einrichtung Fernstudienzentrum (ZEF) und der zentralen Einrichtung Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) gegründet.

Voraussetzung für den Erfolg ist gleichwohl das faktische Einvernehmen der Partner bezüglich der gemeinsamen Interessen, die im C3L sowohl in der Zentrumsordnung unter „Aufgaben des Zentrums“ (§ 2 der C3L-Ordnung), als auch ihrer Weiterentwicklung in den vom C3L-Zentrumsrat beschlossenen Leitlinien Eingang gefunden haben. Als grundsätzliche Prämissen könnten die Einigung auf die inhaltlich-organisatorische Rücksichtnahme hinsichtlich der besonderen Bedürfnisse der berufstätigen Teilnehmer/innen und das zielgruppenadäquate didaktische Design gelten sowie die Einigung, die Grundsätze des lebenslangen Lernens aktiv zu fördern.

Die Partner bringen hierbei ihre individuellen Ressourcen in die Zusammenarbeit im C3L ein. Auf Seiten der Institute/Departments ist das junge, forschungsgeleitete Wissen (Forschungs- und Lehrpotenzial, wissenschaftliche Leitung) von großer Bedeutung, das die Entwicklung neuer Inhalte für die Studienprogramme sichern kann. Die Institution der Fakultäten (Studienkommissionen und Fakultätsräte) garantiert die wissenschaftliche Qualität und bestimmt die Zulassungs-, Prüfungs- und Graduierungsvorgänge. Das unternehmerisch-organisatorische Element (Service-, Marketing- und Management-Know-how) wird im C3L gebündelt angeboten, wobei die Mitarbeit des im C3L dienstrechtlich angesiedelten wissenschaftlichen Personals nicht nur bei Drittmittelprojekten zur Kofinanzierung eingesetzt werden kann, sondern zu breiteren wissenschaftlichen Aktivitäten in Forschung und Entwicklung. Letztlich sichert die inneruniversitäre Ansiedlung des C3L die Reputation, von der die Weiterbildungsangebote profitieren können (auf die genauere Auseinandersetzung mit den jeweiligen Formaten der Weiterbildungsangebote wird hier arbeitspragmatisch zugunsten der Organisationssoziologie verzichtet), aber auch umgekehrt die Universität. Konstitutiv für den Erfolg dieses Modells ist also die Bündelung der Interessen und des Know-hows der Partner in der gemeinsamen Organisationseinheit C3L.

Systemimmanent für institutionalisierte Kooperationsformen sind die jeweiligen Organe, die die Entwicklung und Steuerung der Institutionen mitbestimmen. Neben der fakultätsübergreifenden Zentrumsversammlung (alle Mitglieder) des Center für Lebenslanges Lernen, ist dies der Zentrumsrat, in dem Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Technik und Verwaltung die anstehenden inhaltlichen, organisatorischen und wirtschaftlichen Fragen diskutieren. Darüber hinaus sind das professorale Direktorium (überwiegend wissenschaftliche Ge-

schaftsführung) und die Geschäftsführerin (überwiegend kaufmännische Geschäftsführung) für die Leitung und das operative Geschäft zuständig. Die Konstruktion wird vervollständigt durch die enge Anbindung an das präsidiale Ressort „Weiterbildung“, das sich derzeit gleichberechtigt bei der Vize-Präsidentin für Studium und Lehre und dem Präsidenten befindet, die qua Amt Mitglieder des C3L sind.

Zu erwähnen bleibt, dass die verschiedenen Aufgabenfelder des Life-Long-Learning und (sich dahinter verbergende) Geschäftsbereiche¹⁰, auf die sich der Zentrumsrat geeinigt hat, auf der Grundlage und Essenz von wissenschaftlichen Erkenntnissen aus einer internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen gebildet wurden, deren Leitung¹¹ wiederum an der Universität Oldenburg im Arbeitsbereich „Weiterbildung und Bildungsmanagement“ angesiedelt war. Auf diese Weise bereichert die neueste wissenschaftliche Expertise gleichzeitig die institutionelle Struktur des C3L, das als wissenschaftliches Zentrum gemäß den Leitlinien des Präsidiums und der eigenen Ordnung fächerübergreifende und interdisziplinäre Aufgaben in Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung sowie in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses wahrnimmt; wobei nun elektronisch gestützte Formen der Lehre, des Fernstudiums und der wissenschaftlichen Weiterbildung eine besondere Berücksichtigung finden.

Ein solches C3L-Modell kann sich situativ konkretisieren anhand des berufs begleitenden Bachelor-Studiengangs „BWL für Spitzensportler/innen“ (B.A.), der durch die Einbindung von drei Oldenburger Fakultäten die Interdisziplinarität der Inhalte lebt und vom C3L „gemanagt“ wird, oder des bereits genannten und im Wintersemester 2007 begonnenen berufs begleitenden Master-Studiengangs „Informationsrecht“ (LL.M.)¹², der aus dem Stand heraus 20 Studierende erreicht hatte (Zulassungsgrenzen: 20–25 Studierende pro Semester).

10 Zur genaueren Erklärung der einzelnen Bereiche siehe auch „Life-Long-Aufgabenfelder“ unter: www.uni-oldenburg.de/C3L/21117.html. Beim Geschäftsbereich „Degree-Programme“ handelt es sich z.B. um Studienprogramme, die mit einem akademischen Grad abschließen und überwiegend berufs begleitend und/oder weiterbildend sind.

11 Leitung der Studie: Hanft, A./Röbken, H./Müskens, W.. Mehr hierzu auch unter: www.uni-oldenburg.de/weiterbildungsstudie/index.html oder auch bei Hanft/Knust (2007).

12 Mehr zum Studiengang „Informationsrecht“ unter www.uni-oldenburg.de/informationsrecht

Die Entwicklung des Studiengangs „Informationsrecht“ begann im Jahr 2006 im Rechtswissenschaftlichen Institut der Universität Oldenburg unter der Leitung von Professor Jürgen Taeger (Mitglied des C3L-Direktoriums), noch vor der Gründung des C3L und der Konstituierung der C3L-Organe mit der Intention, die Bandbreite der Fakultät für Informatik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften und die Landschaft der berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengänge an der Oldenburger Universität zu erweitern. Ermutigt durch die seit Kurzem bestehende Möglichkeit zur Berufsbezeichnung „Fachanwalt für Informationstechnologierecht“ (Fachanwaltsordnung § 14k) und zur Eile veranlasst durch den sich gerade öffnenden, neuen (Bildungs-)Markt der Fach-Juristen, wurden die ersten Planungen gestartet. Die benötigten Inhalte und Ordnungen wurden entwickelt und durch die Organe der Fakultät und der Universität Oldenburg geprüft und bestätigt. Die Prüfungen werden ebenfalls in der Fakultät abgenommen, die gleichzeitig durch ihre Zertifizierungsreputation den akademischen Grad des Master of Laws (LL.M.) an die erfolgreichen Absolventen/innen verleihen wird.

Die sonstigen Services, Management, Haupt-Mentoring übernimmt das C3L, wobei die Berichte zu den Entwicklungen des Programms gleichzeitig im C3L-Zentrumsrat abgegeben werden. Für die gewünschte Anbindung an die Wirtschaftspraxis dozieren hier neben national wie international renommierten Professoren/innen ebenfalls Praktiker/innen aus bekannten Anwaltskanzleien. Das unternehmerische Element des C3L wird dabei deutlicher, wenn das in diesem Studiengang eingesetzte Kreditierungsmodell skizziert wird: Die Fakultät vergab für die Entwicklung und Implementierung des Studiengangs an das C3L einen – in einigen Jahren vom C3L an die Fakultät in Raten aus den Einnahmen des Studiengangs zurückzuzahlenden – „Kredit“ aus ihren hierfür aktivierten Rücklagen.

Wenngleich das C3L seit seiner Gründung im Wintersemester 2007 eine noch relativ junge Organisationseinheit darstellt, so besitzt es trotzdem eine lange Geschichte: Es ist hervorgegangen aus dem im Jahr 2001 gegründeten Center for Distributed eLearning (CDL) und der Zentralen Einrichtung Fernstudienzentrum (ZEF), die bereits seit den 70er-Jahren an der Oldenburger Universität angesiedelt war. Aufgrund einer Begutachtung des Geschäftsbereiches „wissenschaftliche Weiterbildung“ erfolgte eine Empfehlung zur strategischen Neupositionierung des Bereiches in Ver-

bindung mit Vorschlägen für eine geeignete Organisationsstruktur. Anhand der Überlegungen über die Neupositionierung der Weiterbildung unter Einbeziehung der Vorschläge des Vorstandes des CDL wurde Mitte 2005 der Organisationsentwicklungsprozess durch Beschlüsse des Präsidiums eingeleitet.

Im Jahr 2008 ist ebenfalls eine Zusammenführung mit dem Oldenburger Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) vorgesehen. Auf diese Weise werden Kompetenzen aus den Bereichen E-Learning, Fernstudium und (künftig auch) wissenschaftliche Weiterbildung in einer institutionellen Organisationseinheit der Universität gebündelt und quasi intermediär mit den Mitgliedern des C3L aus anderen Einheiten/Instituten der Universität zusammengekoppelt. Die Kontinuität der Inhaltsbereiche der früher getrennt agierenden Organisationseinheiten wird durch die Bündelung gestärkt, neben der gleichzeitigen Aufwertung der Weiterbildungs-Rolle der Fakultäten und Fachbereiche im Zuge des Bologna-Prozesses. So können die Ressourcen und Synergieeffekte durch die veränderte Struktur allmählich genutzt werden, ähnlich, wie dies für die Organisation der Weiterbildung in den DGWF-Empfehlungen aus dem Jahre 2005 postuliert wird (DGWF 2005, S. 16).

Eine institutionalisierte, kooperative Zusammenarbeit trägt aber auch Risiken in sich. Wenn Aufgabenbereiche und Verantwortlichkeiten nicht eindeutig geregelt werden, größere Investitionen und Finanzierungsentscheidungen nicht transparent sind und den Konfliktpotenzialen keine parallelen Lösungsmechanismen entgegenstehen, wird die Tragfähigkeit der kooperativ-institutionellen Gefüge grundsätzlich geschwächt. Funktionieren diese Vorbedingungen jedoch, haben solche inneruniversitären institutionellen Partnerschaften gute Chancen, die bestehenden und die neuen Marktsegmente in der Weiterbildung aussichtsreich zu bearbeiten, sich als spezialisierte, aber fachübergreifende Einheiten der Hochschule zweckvoll auf den neuen Bedarf einzustellen und möglicherweise – in Anbetracht der üblichen haushälterischen Schwierigkeiten im Hochschulbereich – gewissermaßen zur Entlastung der Gesamtlage beizutragen.

Mit Veränderungen der Hochschullandschaft im Bologna-Prozess gehen neben den vielfältigen Veränderungen der Studiengangsstruktur in Richtung der Bachelor- und Masterabschlüsse auch neuartige Begrifflichkeiten einher, wie „Prozessmanagement“, „Ziel-

vereinbarung“ oder auch „Leitbild“. Ebenso wird dem Grundsatz des „lebenslangen Lernens“ – einem Begriff, der an Aktualität mehr denn je gewonnen hat – nun ein besonderer Stellenwert zugeschrieben. Das „Profil der Universität als Ort lebenslangen Lernens“ wird durch die Vielfalt der Weiterbildungsangebote unterstrichen, wie dies zum Beispiel im Leitbild der Universität Oldenburg nun sprachlich, aber auch in der breiten Angebotspalette verankert ist (Universität Oldenburg, 2005).

Die Spiegelung des Grundprinzips des lebenslangen Lernens im Namen der Organisationseinheit C3L als Element des Organisations-Designs ist dabei während der Diskussion über die Zusammenführung im Sommer 2006 entstanden. Wenngleich alle beteiligten Einheiten (CDL, ZEF, ZWW) sich ähnlichen Themen mit unterschiedlicher Ausrichtung verschrieben haben, so galt es, einen gemeinsamen Nenner zu finden, der sich gleichwohl im Namen abzeichnen kann und die Philosophien aller drei Einheiten seit Längerem begründet: Die Unterstützung der Prozesse des lebenslangen Lernens; nicht nur in der wissenschaftlichen Fachsprache bekannt als LLL. Um dem gewählten Namen eine optisch interessante Komponente zu verleihen, wurde „LLL“ (im Logo der Einrichtung nach wie vor existent) durch „3L“ für das schriftliche Kürzel ersetzt. Darüber hinaus wurde der Bezug zu der Zahl „3“ durch alle drei bisherigen Zentren in „C3“ visualisiert. So entstand das Kürzel „C3L“ für die ausgeschriebene Form „Center für Lebenslanges Lernen“ bzw. „Center for Lifelong Learning“. Inzwischen ist sowohl das Kürzel „C3L“ als auch die Bildmarke (das Logo) des C3L im Markenregister des Deutschen Patent- und Markenamtes eingetragen. Auch auf diese Weise wird die früher angesprochene Kontinuität einer gelebten Philosophie der beteiligten Einrichtungen unter Einbeziehung der eigenen Geschichte im wahrsten Sinne des Wortes sichtbar, trotz praktischer Veränderung der Organisationsform und der Namen der Einrichtungen.



Gleichzeitig hat der Begriff des lebenslangen Lernens nicht nur in Oldenburg Konjunktur, wie die Fülle der bestehenden und geplanten nationalen und europäischen Förderprogramme zeigt, welche für die wissenschaftliche Arbeit und Entwicklung in Institutionen der Weiterbildung wahrgenommen werden können. Diese Programme machen Hoffnung auf eine raschere Ent-

wicklung der Prinzipien des lebenslangen Lernens in den deutschen Hochschulen, wenn hierdurch die Makrodidaktik (DGWF 2005, S. 6–7) aktivierbar ist, die es deutlich macht, dass lebenslanges Lernen nicht nur eine organisatorische oder administrative, sondern eine eigenständige, Forschungsaktivitäten implizierende Aufgabe ist.

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem und zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems (Wissenschaftsrat; 2006a und 2006b), heben das lebenslange Lernen konsequent hervor, wenden sich sowohl an die Universitäten als auch an die Länder und gehen von einer positiven Auswirkung der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Universitäten aus, insbesondere in den Bereichen „Studienreform“, „Wissens- und Technologietransfer“, „Qualität der Lehre“ und „Finanzierung der Universitäten“. Konstatierend:

„Die akademische Weiterbildung muss künftig zu einer Kernaufgabe der Universitäten werden. Dafür sollte sich ein nachfrage- und marktgerechtes Weiterbildungsangebot an den Universitäten als eine wichtige Säule neben der Erstausbildung etablieren; die Umstellung auf gestufte Studienstrukturen muss so erfolgen, dass sich ihre Vorteile auch für das Lebenslange Lernen entfalten können.“ (Wissenschaftsrat 2006a, S. 65)

„Universitäre Weiterbildung darf dabei nicht als ein vom „normalen“ Studienbetrieb entkoppeltes Handlungsfeld begriffen werden. Lebenslanges, auch berufsbegleitendes Lernen muss zu einem Leitprinzip werden, von dem her sich die Ausbildungsangebote künftig organisieren, um einem veränderten Bildungsverhalten mit stärker individualisierten Bildungs- und Berufsbiographien und dem Qualifikationsbedarf des Beschäftigungswesens Rechnung tragen zu können.“ (Wissenschaftsrat 2006a, S. 65–66)

Wie Faulstich in seinen Anmerkungen zu den Empfehlungen gleichwohl feststellt, werden keine Hinweise zur institutionellen Organisationsform oder zur Finanzierung gegeben, die die Weiterbildungsentwicklung in diese Richtung entsprechend stärken können (Faulstich, 2006).

Unter der Vorbedingung der dauerhaften haushälterischen Begrenzung der Universitäten stehen die Einrichtungen der Weiterbildung demzufolge vor großen Herausforderungen, so auch das C3L.

Literatur

Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): „Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland.“, Bertelsmann, Bielefeld.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Deutscher Industrie- und Handelskammertag/Hochschulrektorenkonferenz (2003): „Weiterbildung durch Hochschulen. Gemeinsame Empfehlungen.“ www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlungen_zur_Weiterbildung.pdf. Berlin.

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2005): „Leitbild der Universität Oldenburg 2010.“, www.uni-oldenburg.de/uni/14680.html, Oldenburg.

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (Hrsg.) (2005): „Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen.“, www.dgwf.net/materialien.html, Hamburg.

Faulstich, P. (2006): „Wissenschaftsrat zur wissenschaftlichen Weiterbildung.“, www.dgwf.net/materialien.html, Hamburg.

Hanft, A./Knust, M. (2007): „Was deutsche Hochschulen von anderen lernen können. Hochschulweiterbildung im internationalen Vergleich.“, in: „Forschung & Lehre“, Heft 11., S. 524–527, Bonn.

Merkert, R. (1992): „Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters“, Reihe „Die Erziehungswissenschaft. Einführung in Gegenstand, Methoden und Ergebnisse ihrer Teildisziplinen und Hilfswissenschaften“. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Schirmeister, R./Hirsch, L. M. (2005): „Wissenschaftliche Weiterbildung – Chance zur Kooperation mit der Wirtschaft?“, in „Jahrbuch der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf“ (Hrsg.), Düsseldorf.

Universität Bremen (2006): „Verfahrens- und Beschlussprotokoll der XXI/14. Sitzung des Akademischen Senates der Universität Bremen am 20.12.06.“, www.dgwf.net/materialien.html, Bremen.

Wissenschaftsrat (2006a): „Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem.“, Drs. 7067/06, Berlin.

Wissenschaftsrat (2006b): „Empfehlungen zum Arbeitsmarkt und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems.“ Drs. 7083/06, Berlin.

Autorin

Dr. Lilia Monika Hirsch

E-Mail: lilia.m.hirsch@uni-oldenburg.de

Organisationsmodelle der Weiterbildung an Ruhrgebietshochschulen

MATTHIAS KLUMPP
STEPHAN ZELEWSKI

Abstract

Die sehr jungen Ruhrgebietshochschulen wurden, beginnend mit der Ruhr-Universität Bochum, ab 1965 gegründet, um sowohl regionalpolitisch als auch hochschulpolitisch neue Wege zu gehen. Dieser Reformprozess dauert sowohl regionalwirtschaftlich als auch bildungsökonomisch noch heute an: Die Gründung der FOM 1994, die größte „Hochschulfusion“ der Bundesrepublik mit den Universitäten Duisburg und Essen im Jahr 2003 sowie die Zusammenarbeit der Ruhrgebietsuniversitäten als „Universitätsallianz Metropole Ruhr“ seit 2007 (siehe UAMR, 2007) stehen als Zeichen für den fortlaufenden Wandel in dieser Region. Umso interessanter ist in diesem Kontext die Beobachtung der divergenten Organisationsmodelle in der Weiterbildung der geographisch benachbarten Hochschulen, die zumindest in einem regional definierten Weiterbildungsmarkt als Konkurrenten auftreten.

In diesem Beitrag werden speziell die Ruhr-Universität Bochum, die Universität Duisburg-Essen sowie die private Fachhochschule für Oekonomie und Management (FOM) Essen vorgestellt und miteinander verglichen. Damit scheint sich die These belegen zu lassen, dass es nicht „das richtige“ Organisationsmodell für Weiterbildung an und durch Hochschulen gibt. Für jede Hochschule sollte individuell das passende Geschäfts- bzw. Organisationsmodell in der Weiterbildung analysiert, konzipiert und implementiert werden. Diese Beobachtung kann einer Entwicklung vorbeugen, die allzu einheitliche – oder auch einseitige – Organisationsmodelle der Weiterbildung z.B. nach einem privat rechtlich marktorientierten Modell vorsieht, was bei einzelnen Hochschulen zu unkalkulierbaren Risiken durch fehlende Anpassung führen kann.

1. Hintergrund

Die Hochschulen des Ruhrgebietes haben ein gemeinsames Merkmal im Vergleich zu anderen Hochschulen: Sie haben alle eine sehr junge Entwicklungsgeschichte. Vor der Gründung der Ruhr-Universität Bochum (RUB) im Jahr 1965 gab es zwischen Duisburg und Dortmund keine wissenschaftliche Hochschuleinrichtung mit Universitätsrang. Heute ist das Ruhrgebiet dagegen sowohl quantitativ als auch qualitativ ein wissenschaftspolitisches „Schwergewicht“, was zuletzt durch die Vergabe der Förderung der Graduiertenschule der RUB im Rahmen der Exzellenzinitiative belegt wurde. Allerdings ist es noch ein weiter Weg bis zur tatsächlichen wissenschaftlichen Spitze: Keine Ruhrgebietshochschule war im Rahmen der Förderung von Zukunftskonzepten der Exzellenzinitiative erfolgreich, die einzige „junge“ Hochschule unter den Siegern in dieser (größten) Förderlinie war die Universität Konstanz in Baden-Württemberg, daneben waren „altehrwürdige Platzhirsche“ wie Aachen, Berlin, Freiburg, Göttingen, Heidelberg, Karlsruhe und München vertreten (DFG 2007, S. 3).

Die Reformgeschichte der Hochschulen im Ruhrgebiet ist trotz der vergleichsweise kurzen Zeit beeindruckend: Es sind mittlerweile 16 Hochschulen mit insgesamt 167.915 Studierenden entstanden, sodass sich der regionalpolitische Vergleich mit den weit verbreiteten Aussagen des Regionmarketing aufdrängt. Das Ruhrgebiet ist danach wirtschafts- und wissenschaftspolitisch wie der „Zwerg-Riese“ aus der Geschichte von Jim Knopf zu bewerten: Von Weitem (d.h. in der bundesdeutschen Öffentlichkeit inklusive der jeweiligen Fachöffentlichkeit) nur als sehr klein und unbedeutend wahrgenommen, entpuppt sich die Region bei näherer Betrachtung mit über 5 Millionen Einwohnern, zahlreichen Konzernsitzen sowie den aufgelisteten Hochschulen als ein bedeutendes Zentrum wirtschaft-

licher und wissenschaftlicher Entwicklung. Ein kleines Indiz für diese Bedeutung ergibt sich beim Blick auf die an der europaweit führenden Managementhochschule, der IMD in Lausanne, lehrenden Professoren und deren Herkunft: Von fünf dort lehrenden Deutschen wurden

2.2. Universität Duisburg-Essen

Die Universität Duisburg-Essen (UDE) ist zum 1. Januar 2003 aus den früheren Universitäten Duisburg und Essen entstanden und ist nunmehr nach den Universitäten

Tabelle 1: Ruhrgebietshochschulen mit Studierendenzahlen, Wintersemester 2006/2007

Hochschule	Ort	Hochschultyp	Trägerschaft	Studierende
Universität Duisburg-Essen	Essen	Universität	staatlich	33.302
FernUniversität in Hagen	Hagen	Universität	staatlich	32.610
Ruhr-Universität Bochum	Bochum	Universität	staatlich	31.985
Universität Dortmund	Dortmund	Universität	staatlich	21.675
Bergische Universität Wuppertal	Wuppertal	Universität	staatlich	13.639
Fachhochschule für Oekonomie & Management (FOM)	Essen	Fachhochschule	privat, staatlich anerkannt	8.584
Fachhochschule Dortmund	Dortmund	Fachhochschule	staatlich	8.145
Fachhochschule Gelsenkirchen	Gelsenkirchen	Fachhochschule	staatlich	6.520
Fachhochschule Bochum	Bochum	Fachhochschule	staatlich	4.571
Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe	Bochum	Fachhochschule	kirchlich, staatlich anerkannt	1.952
Technische Fachhochschule Georg Agricola zu Bochum	Bochum	Fachhochschule	privat, staatlich anerkannt	1.432
Private Universität Witten/Herdecke gGmbH	Witten	Universität	privat, staatlich anerkannt	1.117
Folkwang Hochschule	Essen	Kunst- und Musikhochschule	staatlich	930
International School of Management ISM Dortmund	Dortmund	Fachhochschule	privat, staatlich anerkannt	874
Kirchliche Hochschule Wuppertal/Bethel (Hochschule für Kirche und Diakonie)	Wuppertal	Universität	kirchlich, staatlich anerkannt	465
SRH Fachhochschule Hamm, Hochschule für Logistik und Wirtschaft	Hamm	Fachhochschule	privat, staatlich anerkannt	114

Quelle: HRK (2007) und FOM (2007)

drei in der Schweiz promoviert (St. Gallen, Genf und Fribourg), einer in den USA (Stanford) – und einer an der Ruhr-Universität Bochum (IMD, 2007: 1–3).

2. Hochschulprofile

2.1. Ruhr-Universität Bochum

Die Ruhr-Universität Bochum (RUB) ist eine klassische Volluniversität mit einem breiten Fächerspektrum und ausgewiesenen Forschungs- und Lehraktivitäten. Es existieren im Jahr 2007 insgesamt 20 Fakultäten mit 436 Professoren, 2.032 wissenschaftlichen Mitarbeitern sowie 31.985 Studierenden (siehe RUB, 2007 und HRK, 2007).

Köln und Münster die drittgrößte Hochschule in Nordrhein-Westfalen. Das Fächerspektrum umfasst ebenfalls einen sehr weiten Bereich, aber keinen juristischen Fachbereich. Es bestehen im Jahr 2007 insgesamt 12 Fachbereiche mit 479 Professoren, 2.220 wissenschaftlichen Mitarbeitern sowie 33.302 Studierenden (UDE 2007 und HRK 2007).

2.3. Fachhochschule für Oekonomie und Management (FOM) Essen

Die Fachhochschule für Oekonomie und Management (FOM) wurde 1994 in Essen auf Initiative der Unternehmen der Region sowie der Industrie- und Handelskammer (IHK Mülheim, Essen und Oberhausen) gegründet und unterhält seit 1995 als staatlich anerkannte private Fachhochschule in der Rechtsform der gGmbH

ein Präsenz-Lehrangebot in den Bereichen Wirtschaftswissenschaft, Wirtschaftsingenieurwesen, Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftsrecht und Steuerrecht. Mit seit 2007 insgesamt 17 Hochschulstandorten im gesamten Bundesgebiet sowie zwei Studienzentren in China gehört sie zu den größten privaten Hochschulen in Deutschland mit 8.583 Studierenden (Wintersemester 2006/2007) mit sehr schnell steigenden Studienzahlen. Getragen wird die FOM durch eine gemeinnützige Trägerstiftung, der unter anderem auch Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien (VWA), Berufsakademien (BA) und andere Bildungsträger angehören und deren Geschichte bis zur Gründung der ersten VWA in Essen im Jahr 1907 zurückreicht. Im Unterschied zu staatlichen Hochschulen erhält die FOM keinerlei öffentliche Gelder, der Lehrbetrieb finanziert sich gemeinnützig aus entsprechenden Studiengebühren der zum größten Teil parallel zu einer Berufstätigkeit eingeschriebenen Studierenden (siehe FOM, 2007).

3. Organisationsmodelle in der Weiterbildung

3.1. Ruhr-Universität Bochum

Die Ruhr-Universität Bochum hat sich organisatorisch in zwei Bereichen im Rahmen der Weiterbildung aufgestellt (siehe RUB, 2007):

(a) Arbeitsstelle Wissenschaftliche Weiterbildung (AWW)

Die Arbeitsstelle Wissenschaftliche Weiterbildung hat im Wesentlichen eine Informationsfunktion für das Weiterbildungsangebot der Ruhr-Universität Bochum und berät zu Fragen im Rahmen einer berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung. Des Weiteren berät und unterstützt sie die dezentralen Fakultäten und Institute bei der Planung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten. Damit ist die AWW tendenziell eher „nach innen“ gerichtet (Dienstleister- und Beratungsfunktion).

(b) Akademie der Ruhr-Universität gGmbH

Die privatwirtschaftlich organisierte Akademie der RUB organisiert umfangreiche interdisziplinäre Bildungsmaßnahmen. Sie bietet damit für Fach- und Führungskräfte in Unternehmen, Kommunen, Verbänden und Bildungseinrichtungen eine praxisorientierte Weiterbildung auf wissenschaftlichem Niveau. Die Kooperation mit Lehre und Forschung der Ruhr-Universität schafft gute Voraussetzungen,

sich im Weiterbildungsmarkt mit profilierten Programmen zu positionieren. Damit ist die Akademie als privatrechtliche Gesellschaft tendenziell eher „nach außen“ gerichtet (Entwicklungs- und Vermarktungsfunktion).

Die gemeinsam angebotenen Weiterbildungsthemen umfassen die folgenden Punkte:

- Angewandte IT-Sicherheit
- Controlling im Krankenhaus
- Datenschutz und Mitbestimmung
- Geographische Informationssysteme
- IT-Sicherheit
- Kommunikation / Rhetorik
- Kriminologie und Polizeiwissenschaft
- Lehrerfortbildung
- Mediation / Konfliktmanagement
- Medizinische Kodierung
- Notfallseelsorge und Krisenintervention
- Organisationsorientierte Schlüsselqualifikationen
- Organizational Management
- Prozessbegleitung
- Psychotherapie
- Schreibzentrum
- Veränderungsmanagement
- Verwaltungsmanagement
- Wirtschafts- und Steuerrecht

3.1. Universität Duisburg-Essen

Die Universität Duisburg-Essen hat hinsichtlich ihres Geschäftsmodells für die akademische Weiterbildung einen wechselvollen – von erratischen Schwankungen nicht freien – Entwicklungspfad durchlaufen. Zunächst erklärte im Jahr 2000 die ehemalige Rektorin der damaligen Universität Essen den Auf- und Ausbau einer professionellen Weiterbildung zu einer zentralen und strategisch bedeutsamen Rektoratsaufgabe, weil sie die erheblichen wirtschaftlichen Erfolgsaussichten einer marktorientierten Weiterbildung frühzeitig erkannt hatte. Gegen erheblichen Widerstand aus der eigenen Hochschule – u.a. auch aus der Universitätsverwaltung, der frühere Kompetenzen im „Verwalten“ von Weiterbildungsangeboten entzogen werden sollten, – wurde frühzeitig eine Weiterbildungsinstitution in privatrechtlicher Trägerschaft, die Ruhr Campus Academy (RCA) gGmbH, gegründet. Die RCA sollte nicht nur außerhalb der schwerfälligen und oftmals auch prohibitiven Verwaltungsabläufe die erforderliche Flexibilität für ein

kundenorientiertes und kompetitives Agieren auf dem akademischen Weiterbildungsmarkt bieten. Vielmehr wurde sie auch bewusst als eine zentrale Organisationseinheit ausgestaltet, um Skaleneffekte, Spezialisierungsvorteile, Bündelungseffekte sowie Vorzüge eines vereinheitlichten und transparenten Qualitätsmanagements realisieren zu können. Darüber hinaus wurde mit der Namensgebung „Ruhr Campus Academy“, die nicht – wie sonst üblich – auf die „Mutter-Hochschule“ verwies, ein mögliches späteres Zusammenwachsen von Hochschulen des Ruhrgebiets einschließlich ihrer Weiterbildungsinstitutionen „vorweggedacht“. Zur damaligen Zeit wurde also durchaus ein visionäres und in sich kohärentes Weiterbildungskonzept entwickelt sowie in eine handlungsfähige Organisationsform umgesetzt.

Nach einer turbulenten Übergangsphase, die von der Fusion zwischen den damaligen Universitäten Duisburg und Essen sowie internen hochschulpolitischen Auseinandersetzungen geprägt war, änderte sich die Einstellung der Hochschulleitung zur Weiterbildung in mindestens zweifacher Hinsicht grundlegend: Erstens verlor aus der Perspektive des neuen Rektorats die Aufgabe der akademischen Weiterbildung ihre strategische Bedeutung, weil andere Aufgaben – wie die Einwerbung forschungsorientierter Drittmittel und die Vorbereitung auf Exzellenzinitiativen – in den Vordergrund des Interesses rückten. Zweitens wurde durch mehrere Entscheidungen der Hochschulleitung die Position ihrer eigenen Weiterbildungsgesellschaft, der RCA, zunehmend geschwächt. Einerseits lassen sich erhebliche Bestrebungen erkennen, Aufgaben der Koordinierung von Weiterbildungsaktivitäten in die Universitätsverwaltung zurückzuverlagern und damit der RCA Tätigkeitsbereiche zu entziehen. Die früheren Argumente zugunsten der Flexibilität und Kundenorientierung einer privatrechtlichen Institutionalisierung scheinen in dieser Hinsicht keine Rolle mehr zu spielen. Andererseits entschied sich das Rektorat, zusätzlich zur RCA die Mercator Executive School GmbH zu gründen.¹ Im Gegensatz zu den vorgenannten Rückverlagerungsaktivitäten schienen bei dieser Ausgründung der zweiten Weiterbildungsgesellschaft doch wieder Argumente zugunsten einer privatrechtlichen Institutionalisierung Beachtung zu finden; dieses Mal wurden jedoch die frü-

her als vernünftig erachteten Zentralisierungsvorteile entweder schlicht ignoriert oder als nicht mehr relevant erachtet.²

Die nachfolgende Übersicht gibt die tatsächlich aktiven Weiterbildungsangebote der RCA an, in denen derzeit 817 Teilnehmer beteiligt sind. Dies zeigt den nachfrageorientierten Dienstleistungscharakter des Organisationsmodells der RCA auf (RCA, 2007).

(a) Studiengänge

- Virtueller Weiterbildungsstudiengang Wirtschaftsinformatik (VAWi) (Master of Science, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften)
- Masterstudiengang Public Transport Management (Master of Science, Fachbereich Bauwissenschaften)

(b) Zertifikatsangebote

- Category Management (Fachbereich Wirtschaftswissenschaften)
- Professionalisierte Trauerbegleitung und Verlustbewältigung (Fachbereich Bildungswissenschaften)
- Wirtschaftsenglisch für Studierende der Universität Duisburg-Essen (Fachbereich Wirtschaftswissenschaften)
- Einführung in SAP ERP (Fachbereich Wirtschaftswissenschaften)
- Einführung in SAP BW/SEM (Fachbereich Wirtschaftswissenschaften)
- Einführung in SAP ERP Customizing (Fachbereich Wirtschaftswissenschaften)
- Frühkindliche Bildung (Fachbereich Bildungswissenschaften)

Derzeit liegt der Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen also ein Geschäftsmodell in einer dezentralen (bi-polaren) Organisationsform zugrunde. Zugleich handelt es sich seit der Intensivierung der Weiterbildungsaktivitäten ab 2000 um ein reaktives Geschäftsmodell: Denn die Initiatoren und aktiven

¹ Als „Joint Venture“ und gemeinsame „Weiterbildungs-Tochtergesellschaft“ mit der Duisburger UnternehmerHaus AG, der Dienstleistungsgesellschaft des Unternehmerverbands-Gruppe e.V. in Duisburg.

² Zwar gibt es Forschungshypothesen, die auf fehlende Größendegressionsvorteile gerade bei Hochschulen hinweisen, jedoch sind diese vermutlich noch nicht auf den (geringen) Umfang der Weiterbildung anwendbar (siehe Krol/Klumpff/Zelewski, 2005).

Unterstützer der Weiterbildungsaktivitäten an der Universität Duisburg-Essen teilen das Grundverständnis, dass Weiterbildungsangebote von den Leistungsträgern einer Hochschule, also vor allem von ihren Dozenten und dem wissenschaftlichen Mittelbau, konzipiert und realisiert werden müssen. Eine „aktive“ Vorgabe zu verwirklichender Weiterbildungsangebote seitens der Hochschulleitung, einer von ihr beauftragten „Steuerungsgruppe“ oder einer ihrer Weiterbildungsgesellschaften würde nicht nur die „Anmaßung von Wissen“ über „wahre“ Marktbedürfnisse bedeuten. Darüber hinaus stieße sie auch auf das Problem, dass „von oben“ bzw. „von außen“ angeordnete Weiterbildungsprojekte der Freiheit der Lehre zuwiderliefen. Außerdem würden derart aktiv verordnete Weiterbildungsprojekte in einer Hochschullandschaft, die – zumindest im Bereich ihrer Leistungsträger – noch überwiegend von intrinsischer Motivation gekennzeichnet ist, eher kontraproduktiv wirken.

3.1. Fachhochschule für Oekonomie und Management (FOM) Essen

Die FOM bzw. die Stiftung Bildungszentrum der Wirtschaft Essen hat ihre Weiterbildungsaktivitäten in der schon 1983 gegründeten Europäischen Management Akademie (EMA) gGmbH gebündelt. Die EMA ist nach DIN EN ISO 9001:2000 zertifiziert und hat aktuell 791 Teilnehmer in folgenden Bildungsangeboten (siehe FOM 2007):

- Betriebskosten im Mietrecht
- Buchführung
- Bürokaufmann/-frau (IHK)
- Business English
- Einführung in das öffentliche und private Baurecht
- Elektrofachkraft
- Erkennen von Bauschäden durch professionelle Objektbesichtigung
- Haus- und Wohnungseigentumsverwalter, Haushaltsnahe Dienstleistungen
- Immobilienberater
- Immobilienkaufmann/-frau (IHK)
- Industriekaufmann/-frau (IHK)
- Industriemeister/-in Chemie (IHK)
- Industriemeister/-in Elektro (IHK)
- Industriemeister/-in Kunststoff & Kautschuk (IHK)
- Industriemeister/-in Metall (IHK)
- Intensivtraining Bilanzbuchhalter/-in
- International Management Assistent

- Kaufmann/-frau im Gesundheitswesen (IHK)
- Kaufmännische modulare Weiterbildung – Zurück in den Beruf
- Kaufmännische Sachbearbeitung
- Marketing-/PR-Assistent/-in (IHK)
- Personalreferent/-in
- Personalsachbearbeiter/-in
- Praxistraining für Hochschulabsolventen in der Wirtschaft / im RWE-Konzern
- Professionelle Wohnungseigentumsverwaltung
- Professioneller Hausmeister- und Objektservice
- Projekt-Manager (EMA)
- Technischer Betriebswirt/-in (IHK)
- Vertriebsingenieur/-in (IHK)/ Technische/-r Vertriebsmanager/-in (IHK)
- Wertermittlung von Immobilien
- Zwangsverwaltung von Immobilien

Als wirtschaftsnahe Einrichtung pflegt die Europäische Management Akademie guten Kontakt zu Unternehmen der Region. Aufgrund dieses Austausches gewährleistet die Akademie ein fortlaufend aktualisiertes und an den Bedürfnissen der Unternehmen ausgerichtete Programm. Allerdings sind mit dieser weitgehenden Markt- bzw. Nachfrageorientierung auch bedeutende wirtschaftliche Risiken in der Kapazitätsauslastung verbunden. So wurde beispielsweise in den Jahren der postulierten erhöhten Nachfrage nach IT-Spezialisten ein entsprechendes Weiterbildungsangebot geschaffen, was aber von den Unternehmen und potenziellen Teilnehmern nicht adäquat angenommen wurde. Damit wird deutlich, dass auch hier wirtschaftliche und institutionelle Grenzen der Marktorientierung in einer begrenzten Risikotragfähigkeit bestehen.

4. Vergleichende Analyse

4.1. Chancen und Risiken marktorientierter Organisationsmodelle

Aus der oben stehenden Beschreibung kann entnommen werden, dass mit dem Aufbau von Strukturen der Weiterbildung an Hochschulen jeweils spezifische Chancen und Risiken verbunden sind. Dies wird nachfolgend näher beschrieben (siehe Klumpp 2007, S. 6–7).

4.1.1. Chancen

- (a) Ressourcenallokation oder Ressourcenattraktion: Durch Weiterbildungsaktivitäten kann einer Hochschule Zugang zu neuen Ressourcen ermöglicht werden.
- (b) Effizienzsteigerung durch Wiederholungseffekte (Knowledge Economies of Scale): Im Verbund mit Forschung und Lehre können fachspezifische Verbundeffekte genutzt werden.
- (c) Institutionelle Effizienzsteigerung durch Auslastungseffekte (Infrastructure Economies of Scale):

- (c) Reputationsrisiko: Der Bereich der Weiterbildung kann im negativen Fall – wie z.B. durch fehlende Praxisorientierung oder geringe Qualität – zur Verringerung der Reputation führen.

4.2. Entwicklungsthese: Diversifikation im Ausbau der Weiterbildung

Offensichtlich haben sich in den letzten Jahren im Bereich der akademischen Weiterbildung tendenziell sehr stark ökonomische oder marktorientierte Fragestellungen

Tabelle 2: Matrix-Klassifizierung der Weiterbildungsorganisation

	Organisationseinheit (eine zentrale zuständige Organisation für den Bereich Weiterbildung)	Organisationspluralität (mehrere zentrale oder dezentrale Einheiten für den Bereich der Weiterbildung)
Reaktive Tätigkeit (Partner oder Dienstleister für die Wissenschaftsbereiche der Hochschule)	1. ‚Central Support Model‘ (Modell RCA der ehemaligen Universität Essen)	2. ‚Decentral Support Model‘ (Modell UDE)
Aktive Tätigkeit (Eigenständige Angebote nach Rücksprache mit z.B. Unternehmen)	3. ‚Education Business Model‘ (Modell FOM/EMA)	4. ‚Diversification / Holding Model‘ (Modell TU Dresden / DIU)

Quelle: eigene Darstellung

Die Auslastung zentraler Ressourcen, wie Veranstaltungsräume, Informations- und Kommunikationstechnik etc., kann durch Weiterbildung gesteigert werden.

- (d) Reputations-/Imageverbesserung durch Markt-/ Praxisorientierung: Ein professioneller Marktauftritt sowie Unternehmenskooperationen können die Hochschulreputation verbessern.
- (e) „Cross Production“ (Einfluss/Input für andere Tätigkeiten, wie z.B. Forschung): Aus den Praxiskontakten und Kooperationen der Weiterbildung können inhaltliche Anregungen und Informationen für die Bereiche Forschung und Lehre erwachsen.

4.1.2. Risiken

- (a) Auslastungsrisiko: Bei Dienstleistungsangeboten wie der Weiterbildung ergibt sich ein typisches Auslastungsrisiko durch fixe Aufwendungen unabhängig von der Teilnehmerzahl.
- (b) Koordinations-/Komplexitätsrisiko: Sowohl fachlich als auch auf zentraler Managementseite ergibt sich eine Erhöhung der Steuerungskomplexität für die Hochschule.

gen in den Vordergrund gedrängt (siehe u.a. Barnes, 1999 oder Beckerhoff, 1980). Dabei spielten vor allem zwei Aspekte eine besondere Rolle. Einerseits boten sich den Hochschulen wirtschaftliche Erfolgchancen, die aufgrund einer verstärkten Marktorientierung nahe liegen und angesichts einer – trotz anders lautender bildungspolitischer Verlautbarungen – an zahlreichen Hochschulen perpetuierten staatlichen Unterfinanzierung attraktiv erschienen. Andererseits wurden vor dem Hintergrund erstarrter öffentlich-rechtlicher Hochschulstrukturen alternative Formen einer privatrechtlichen Institutionalisierung für die akademische Weiterbildung intensiv diskutiert. Denn nur solchen privatrechtlichen Alternativen wurde zugetraut, die für eine markt- und kundenorientierte Weiterbildung wünschenswerte Flexibilität im Alltagsbetrieb leisten zu können. Beide Aspekte – sowohl die Erzielung wirtschaftlicher Erfolge als auch die Gründung privatrechtlicher Weiterbildungsinstitutionen – wurden in den vorgestellten Hochschulen in unterschiedlichen Ausprägungen umgesetzt (siehe auch Amrhein, 1998 und Klumpp/Zelewski, 2003).

Gleichwohl ist dieser Trend nicht unbedingt neuartig, die generelle Forderung nach mehr Praxisorientierung oder Außenorientierung ist vermutlich so alt wie die Institution Hochschule selbst (siehe Teichler/Winkler, 1979; Boud/Symes, 2000). Allerdings ist innerhalb dieses Trends selbst eine Ausdifferenzierung zu erkennen, d.h., selbst bei einer generellen Hinwendung zu marktorientierten Modellen und Organisationsformen unterscheiden sich die konkreten Ausprägungen je nach Hochschulinstitution. Dabei lassen sich aus den genannten Beispielen zumindest zwei Kriterien der Differenzierung ermitteln: zum einen die Frage der Organisationspluralität oder Organisationseinheit sowie zum anderen die Unterscheidung zwischen aktiven oder reaktiven Weiterbildungseinheiten („Akteur“ versus „Dienstleister“).

Die im Text angesprochenen Modelle können in diese Gliederung eingeordnet werden: Das frühere Modell der Universität Essen (RCA) entspricht der ersten Form einer zentralen Dienstleistungsorganisation; das aktuelle Modell mit zwei Weiterbildungsgesellschaften einem verteilten oder dezentralen Dienstleistungsmodell der Weiterbildungsorganisation; das Modell der FOM (EMA) entspricht einer zentralen, aber marktorientierten oder aktiven Weiterbildungsorganisation mit initiativer Marktstätigkeit und den damit verbundenen Risiken; für das letzte Modell einer verteilten, aber ebenfalls aktiven Weiterbildungsorganisation lässt sich das Modell der TU Dresden anführen, die neben der bestehenden internen Stelle mit der DIU eine eigene aktive Weiterbildungseinheit geschaffen hat.³

Zwei neue Entwicklungslinien fließen in die weitere Diversifikation und Ausdifferenzierung der Organisationsmodelle in der Weiterbildung ein:

(a) Im Rahmen des Bologna-Prozesses bedeutet die Umstellung auf die Abschlusstitel Bachelor und Master zum einen eine Gleichstellung verschiedener Hochschulformen wie Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien (siehe Teichler/Klumpp, 2005) und zum anderen eine neue Bedeutung der Forschungsaktivitäten im Bereich der Lehre (für Master-Studiengänge). Damit könnte sich tendenziell eine (Re-)Inte-

gration der Weiterbildungsaktivitäten in die einzelnen dezentralen Fachbereiche der Hochschulen ergeben, da diese nunmehr ein im Vergleich zum früheren System deutlich gesteigertes Interesse am Reputationserwerb durch Forschung im Verbund mit angesehenen Master-Abschlüssen und -Absolventen haben, insbesondere im Bereich der berufsbegleitenden oder berufsfolgenden Programme („Executive Master“). Allerdings ergibt sich auch gleichzeitig eine gegenläufige Tendenz dahingehend, dass gerade auf Grund der zunehmenden strategischen Bedeutung und Interferenz der Bereiche Forschung und Lehre im Bereich der Master-Programme eine noch stärkere Einflussnahme der Hochschulleitungen im positiven wie im negativen Sinne zu erwarten wäre – aus dem wohlverstandenen Interesse der Hochschule heraus, einen solch wichtigen Bereich nicht der institutionellen „Selbststeuerung“ der Hochschullehrer und wissenschaftlichen Mitarbeiter überlassen zu können. Im positiven Fall kann dies zu Zuwächsen an Aufmerksamkeit, Ressourcen und damit Möglichkeiten für die Weiterbildung führen. Im negativen Fall würden durch zu restriktive und beispielsweise marktferne Vorgaben der Hochschulleitung zusätzliche Risiken für den Weiterbildungsbereich bestehen – beispielsweise durch eine Themen- oder Angebotsvorgabe, die (zu weit) entfernt ist von realen Nachfragern im Weiterbildungsmarkt (vergleiche Neave, 2002 und Teichler/Klumpp, 2005).

Zu restriktive Vorgaben der Hochschulleitung können sich in zweifacher Hinsicht auswirken: (i) Sowohl als Vorgaben, knappe Ressourcen vorrangig in marktferne Aktivitäten zu investieren (Investitionslücke), als auch (ii) durch bewusstes Vernachlässigen von Marktchancen (Chancenlücke). Beide Aspekte können inhaltlich auch miteinander verflochten sein und werden am Beispiel der Universität Duisburg-Essen aufgezeigt.

Der erste Fall einer Investitionslücke ist auf der Ebene der Weiterbildung relativ selten anzutreffen, weil akademische Weiterbildung zumindest seit etwa einem Jahrzehnt von vornherein auf ein möglichst marktkonformes Angebot ausgerichtet ist. Allerdings droht der erste Fall auf einer übergeordneten Ebene einzutreten, auf der verschiedene Aktivitätscluster einer Hochschule um knappe finanzielle und personelle Ressourcen konkurrieren. Beispielsweise hat sich die Ressourcenverteilungspolitik der Universität Duisburg-Essen in jüngerer Zeit restriktiv auf die Weiterbildung ausgewirkt, da eine Ressourcenfokussierung zugunsten von forschungsorientierter Drittmiteleinwerbung und

3 An der TU Dresden wurde neben der zentralen Weiterbildungsstelle im Organisationsumfeld der Verwaltung die „Dresden International University“ als bewusst aktiver Anbieter am Weiterbildungsmarkt mit eigenständigen Studiengängen gegründet, siehe DIU (2007).

Exzellenzinitiativen erfolgte sowie das Engagement im Bereich der Weiterbildung deutlich reduziert wurde.

Der zweite Fall einer Chancenlücke ergibt sich aus der Tätigkeit der RCA im interdisziplinären Gebiet der Wirtschaftsinformatik mit einem deutschlandweit angebotenen Online-Studiengang Virtuelle Ausbildung Wirtschaftsinformatik (VAWi) und umfangreichen Weiterbildungsangeboten in Kooperation mit der SAP AG. Gerade zu der Zeit, in der eine Ausweitung dieses Weiterbildungsangebots gemeinsam mit der SAP AG sogar über die Grenzen Deutschlands hinaus bevorsteht, lässt die Hochschulleitung der UDE ihre Absicht erkennen, sämtliche Ressourcen aus ihrer Weiterbildungsgesellschaft RCA abzuziehen. Außerordentlich attraktive Chancen zur Drittmittelwerbung aus marktnahen Weiterbildungsangeboten drohen auf diese Weise ausgeschlagen zu werden.

(b) Im Rahmen der Entwicklung des internationalen und auch nationalen wie regionalen Wettbewerbs wird die Problematik der Kooperations-Konkurrenz-Beziehung („Cooptition“) unter den Hochschulen weiter zunehmen sowie bisherige Verhaltensweisen und Strukturen verändern. So kann das Auftreten kommerziell orientierter „Bildungskonzerne“, wie beispielsweise Fresenius, Cognos und AKAD, ebenso wie die Aktivität ausländischer Bildungseinrichtungen auf akademischem Niveau aus den USA, UK sowie den Niederlanden ein Prüfstein für die Markt- und Kompetenzorientierung der deutschen Weiterbildungsanbieter sein. Damit werden zumindest lokale Kooperationen, wie beispielweise die Kölner Wissenschaftsrunde, vor große Herausforderungen zumindest in den Bereichen Lehre und Weiterbildung gestellt (KWR 2007).

Neue Kooperationen dürften sich dagegen sehr stark in internationaler Hinsicht entwickeln, um ein wettbewerbs- wie tragfähiges Lehr- und Weiterbildungsangebot realisieren zu können. Beispiele dafür sind z.B. die GSBA Zürich mit der SUNY (University at Albany/New York, „Dual Degree“), die FOM Essen mit chinesischen Hochschulen und auch die Netzwerkkooperation des European Consortium of Innovative Universities mit dem deutschen Mitglied TU Hamburg-Harburg (siehe ECIU 2007).

Damit darf die weitere Entwicklung im Bereich der Organisation der Weiterbildung an Hochschulen gespannt abgewartet werden.

5. Ergebnisthesen und Ausblick

Die dargestellten Analysen führen für die Frage der Organisation von Weiterbildung an Hochschulen zu folgenden Ergebnisthesen:

- Die Entwicklung der Organisationsmodelle der Weiterbildung an Hochschulen ist durch vielfältige Einflussfaktoren, wie beispielsweise die institutionelle historische Entwicklung, äußere Rahmenbedingungen wie Ressourcenknappheit und Bologna-Prozess, sowie durch die gesamte strategische und fachliche Ausrichtung der einzelnen Hochschule geprägt und einem ständigen Wandel unterworfen.
- Damit erscheint eine rein ökonomische, d.h. markt- und nachfragebezogene Perspektive („market-based view“) für die Beantwortung der Frage nach der „optimalen“ Organisation der Weiterbildung in Hochschulen als nicht adäquat: Die vorgestellten Hochschulen weisen trotz des zumindest in einer regionalen Definition vergleichbaren „Weiterbildungsmarktes“ eine divergierende Organisationsstruktur auf, was im Wesentlichen durch interne Einflussfaktoren zu erklären ist.
- Dagegen muss der aus der betriebswirtschaftlichen Theorie bekannte „resource-based view“ als Analyse und Berücksichtigung der internen Kompetenzen und entwicklungsgeschichtlichen Leitlinien einer Hochschule in die Frage nach der richtigen Weiterbildungsorganisation unbedingt einbezogen werden.
- Wie in der Betrachtung der Chancen und Risiken aufgezeigt, erscheint der Erfolg versprechendste Weg in einer für jede Hochschule individuellen Abstimmung zwischen (externer) Markt- und (interner) Ressourcen- bzw. Kompetenzen-Perspektive zu liegen. Einseitige Modelle in Richtung der einen oder auch der anderen Perspektive erscheinen dagegen mit sehr hohen Risiken behaftet, was die angeführten Beispiele aufzeigen.

Literatur

Amrhein, D. (1998): Die Universität als Dienstleistungsunternehmen, Innovative Organisationsstrukturen und Motivationskonzepte, Wiesbaden.

- Barnes, J. (1999): Funding and University Autonomy, in: Henkel, M./Little, B. (Hrsg.) (1999): Changing Relationships between Higher Education and the State, London/Philadelphia, S. 162–190.
- Beckerhoff, D. u.a. (1980): Hochschulfinanzierung auf der Grundlage leistungsorientierter Kennziffern, herausgegeben durch den Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn.
- Boud, D./Symes, C. (2000): Learning for Real: Work-based Education in Universities, in: Symes, C./McIntyre, J. (Hrsg.) (2000): Working Knowledge, The New Vocationalism and Higher Education, Philadelphia, S. 14–29.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2007): Ergebnis der Sitzung des Bewilligungsausschusses am 19. Oktober 2007, Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder (Pressemeldung vom 19.10.2007), Bonn. (Zugriff unter www.bmbf.de am 19.10.2007)
- Dresden International University (DIU) (2007): www.dresden-international-university.com (Zugriff am 29.10.2007)
- Fachhochschule für Oekonomie und Management (FOM) (2007): www.fom.de. (Zugriff am 24.10.2007)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2007): Hochschulkompass, Bonn. (Zugriff unter www.hochschulkompass.de am 24.10.2007)
- IMD (2007): IMD Faculty 2007, Lausanne. (Zugriff unter www.imd.ch am 22.10.2007)
- European Consortium of Innovative Universities (ECIU) (2007): ECIU Annual Report 2006, Strathclyde.
- Klumpp, M. (2007): Universities between Market Orientation and Academic Freedom, Campus Sapiens Paper No 8, 08/2007, ISSN 1614-0958, Essen.
- Klumpp, M./Krol, B./Zelewski, S. (2006): Knowledge Intensive Services Production Analysis, in: Conference Proceedings of the Fourteenth International Workshop on Production Economics, Innsbruck, Band 1, S. 193–206.
- Klumpp, M./Zelewski, S. (2003): Organisationsmodelle der Weiterbildung, inomic paper No 11, 08/2003, ISSN 1619-4721, Leipzig/Essen.
- Kölner Wissenschaftsrunde (KWR) (2007): www.wissensdurst.koeln.de. (Zugriff am 24.10.2007).
- Neave, G. (2002): The Stakeholder Perspective Historically Explored, in: Enders, J./Fulton, O. (Hrsg.) (2002): Higher Education in a Globalising World, Dordrecht/Boston/London, S. 17–37.
- Ruhr Campus Academy gGmbH (RCA) (2007): www.rca.uni-essen.de (Zugriff am 31.10.2007)
- Ruhr-Universität Bochum (RUB) (2007): www.ruhr-uni-bochum.de. (Zugriff am 29.10.2007)
- Teichler, U./Klumpp, M. (2005): Fachhochschulen in Deutschland: Geht die Erfolgsstory zu Ende?, in: Teichler, U. (Hrsg.) (2005): Hochschulstrukturen im Umbruch, Frankfurt a.M./New York, S. 191–205.
- Teichler, U./Winkler, H. (Hrsg.) (1979): Praxisorientierung des Studiums, Frankfurt a.M./New York.
- Universität Duisburg-Essen (UDE) (2007): www.uni-due.de (Zugriff am 29.10.2007)
- Universitätsallianz Metropole Ruhr (UAMR) (2007): Eine neue Instanz in der Wissenschaftslandschaft, Pressemeldung Nr. 1 vom 12.03.2007, Zugriff unter www.pm.ruhr-uni-bochum.de/pm2007/msg00096.htm am 29.10.2007.

Autoren

Prof. Dr. Matthias Klumpp
matthias.klumpp@campus-sapiens.org

Prof. Dr. Stephan Zelewski
zelewski@inomic.org

Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung an der Universität Potsdam

JOACHIM LUDWIG
BERNHARD MUSZYNSKI

Die wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Potsdam (UP) steht wie üblich im Spannungsfeld zwischen öffentlichem Bildungsauftrag und marktorientiertem Finanzierungszwang bzw. marktorientierter Finanzierungschance. Dieser Situation entsprechend haben sich verschiedene Institutionen etabliert, die jeweils unterschiedliche Aspekte des Spannungsverhältnisses aufgreifen und Lösungen anbieten. Im Folgenden werden zunächst die spezifischen Rahmenbedingungen im Land Brandenburg dargestellt. Anschließend werden die wesentlichen Strukturen mit ihren spezifischen Erträgen für die wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Staat und Markt dargestellt.

Rahmenbedingungen

Die rechtlichen Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UP sind im Brandenburgischen Hochschulgesetz im Anschluss an das Hochschulrahmengesetz festgelegt. Die wissenschaftliche Weiterbildung gehört neben Lehre, Forschung und Studium zum grundlegenden Aufgabenkatalog der Hochschule. Damit ist der öffentliche Bildungsauftrag der Universität im Bereich der Weiterbildung festgelegt. Allerdings folgt zugleich aus der konkretisierenden rechtlichen Einordnung, dass Weiterbildungsangebote den Charakter eines Ergänzungsangebots haben, gleichsam als Nebenprodukt ohne eigene Haushaltsansätze und ohne Berücksichtigung bei den Lehrverpflichtungen. Nach derzeitiger Rechtslage im Land Brandenburg wird jegliche an der Universität ausgeübte Lehre dem Hauptamt zugerechnet. Mit anderen Worten: Hochschullehrer, die über ihr Lehrdeputat hinaus Weiterbildungsveranstaltungen durchführen, erhalten kein zusätzliches Entgelt. Die Durchführung von Weiterbildungsangeboten muss deshalb mit der Schwierigkeit umgehen, dass die hierfür notwendigen personellen und räumlichen Kapazitäten denjenigen für grundständige Studien nachgeordnet sind. Für die weithin unter Überlast leidenden Hochschulen bedeutet dies, dass sie die Kernaufgabe „wissenschaftliche Weiterbildung“ aus den ohnehin

schon knappen öffentlichen Mitteln nur unzureichend wahrnehmen könnten.

Damit ergeben sich zwei grundlegend unterscheidende Merkmale von Weiterbildungsstudien gegenüber grundständigen Studien (Bachelor und Master), die strukturgebend für eine erfolgreiche Aufgabenerfüllung sind. Dies sind die Finanzierung von Weiterbildungsangeboten und – eng damit verknüpft – die Gewinnung von Lehrpersonal. Es bedarf vor diesem rechtlichen Hintergrund zusätzlicher Einnahmequellen, um die Finanzierung des öffentlichen Bildungsauftrags realisieren zu können. Folglich sind nicht-konsekutive Weiterbildungsstudien an der Universität Potsdam seit Inkrafttreten der entsprechenden Gebührensatzung im Jahre 1996 generell kostenpflichtig. In Kombination mit der fehlenden Honorierbarkeit der Lehrleistungen läuft die zusätzliche Einnahmequelle für sich allein genommen allerdings wieder ins Leere, weil Hochschullehrer davon für ihre zusätzlichen Weiterbildungsangebote kein zusätzliches Entgelt erhalten dürfen. Andere Bundesländer, z. B. Nordrhein-Westfalen, haben in dieser Hinsicht weitaus günstigere rechtliche Regelungen, und es ist zu hoffen, dass anstehende gesetzliche Änderungen im Land Brandenburg auch hier eine Verbesserung bringen werden. Bislang bleibt nur der Weg, wissenschaftliche Weiterbildung überwiegend in privaten Rechtsformen anzubieten, um Hochschullehrer im Rahmen ihrer Nebentätigkeitsgenehmigung honorieren zu können und für Weiterbildung zu gewinnen.

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UP sind zu einem relevanten Teil durch den Transformationsprozess Ost-West bestimmt. Bis zur Mitte der 90er-Jahre waren die Studienkapazitäten einerseits nicht voll ausgelastet und andererseits standen die aus der DDR stammenden Lehrenden an den Hochschulen von ihrem Selbstverständnis her in einer lebendigen Weiterbildungstradition. Verbunden mit den umfangreichen Weiterbildungsbedarfen im Transformationsprozess entwickelte sich vor diesem Hintergrund eine breite und vielfältige

Weiterbildungslandschaft an der UP, die nicht in erster Linie ökonomisch orientiert war, sondern sich an gesellschaftlichen Bedarfslagen orientierte. Dies findet heute noch seinen Niederschlag in den verschiedensten Weiterbildungseinrichtungen der Institute und Professuren.

Die beschriebenen rechtlichen und gesellschaftlichen Rahmungen schlagen sich auf der Ebene von Weiterbildungsorganisation nieder. Es finden sich verschiedene

nen Bereich gehört das Weiterbildungszentrum (WBZ), das 1995 als zentrale Service-Einheit der Universität gegründet wurde. Zum universitätsexternen Bereich gehören als Regiebetrieb die UP Transfer GmbH (Gesellschaft für Wissens- und Technologietransfer mbH an der Universität Potsdam), die 1998 als gemeinnützige, privatrechtliche Firma mit einem eigenen Geschäftsbereich „Wissenstransfer“ im Mehrheitseigentum der Universität gegründet wurde und sonstige Weiterbildungseinrichtungen, die oft in der Form des An-Ins-

Universitätsinterner Bereich	Universitätsexterner Bereich	
WBZ	<i>Hohes Steuerungspotenzial</i> UP Transfer GmbH	<i>Niedriges Steuerungspotenzial</i> Sonstige Weiterbildungseinrichtungen

Rechtsformen, eine Vielzahl unterschiedlicher Einrichtungen und Anbieter und schließlich eine Angebotspalette, die sowohl Angebote im Kontext des öffentlichen Bildungsauftrags abdeckt als auch Angebote für spezifische Nachfragen von Unternehmen und anderen Bildungsnachfragern macht. Entsprechend existiert keine einheitlich institutionalisierte Form wissenschaftlicher Weiterbildung mit einer organisationalen Leitidee und den dazu passenden Kennzeichen (wie z.B. einer konsistenten Organisationsstruktur, einem corporate design etc.). Vielmehr findet sich eine organisatorische Vielfalt, die historisch entstanden ist, den widersprüchlichen rechtlichen und ökonomischen Rahmungen entspricht und unterschiedliche Interessen realisiert. Diese Vielfalt gilt es zukünftig zusammenzuführen, um die Steuerungsmöglichkeiten und die Reaktion auf Nachfrageinteressen zu verbessern, ohne aber ihr Potenzial zu beschneiden.

Institutionen der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Institutionen der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UP lassen sich in einem ersten Schritt in zwei Bereiche unterscheiden. Einerseits der hinsichtlich der Rechtsform universitätsinterne Bereich, der unmittelbar mit dem öffentlichen Bildungsauftrag verknüpft ist und andererseits der universitätsexterne Bereich, der einen heterogenen Bezug zum öffentlichen Bildungsauftrag aufweist. Dieser externe Bereich unterscheidet sich zusätzlich hinsichtlich der unterschiedlichen Steuerungspotenziale durch das Präsidium. Zum universitätsinter-

tituts geführt werden. An-Institute sind überwiegend ideell und personell mit der Universität verbunden. Die Universitätsleitung verbindet ein geringes Steuerungspotenzial zu diesen Einrichtungen.

Damit finden Weiterbildungsaktivitäten in und an der Universität Potsdam sowohl im körperschaftlichen Rahmen der Hochschule als auch in der skizzierten Differenzierung der privatrechtlich verfassten Einrichtungen in einem variablen Rahmen statt, der es erlaubt, die Stärken beider Trägerschaften unter Nutzung etlicher Synergieeffekte auszunutzen und weiterzuentwickeln.

Funktionen und Erträge der einzelnen Institutionen

1. Weiterbildungszentrum (WBZ)

Das Weiterbildungszentrum ist eine Serviceeinrichtung der Universität und unterliegt den haushaltsrechtlichen Regelungen. Einnahmen aus Teilnehmergebühren können verwendet werden, um Lehrleistungen und sächliche Ressourcen einkaufen zu können. Die Vergabe von Lehraufträgen wird auf diese Weise zwar möglich, bleibt aber an die extrem niedrige öffentliche Lehrbeauftragtenvergütung gebunden. Damit werden nur solche externen Dozenten angesprochen und erreicht, die sich in hohem Maße mit der Aufgabe wissenschaftlicher Weiterbildung identifizieren oder diesen Weg für ihre berufliche Karriereplanung als nützlich erachten.

Die Einnahmen aus diesen Angeboten bleiben über die Haushaltsjahre verfügbar, sind der Verwendung

für Weiterbildungsbelange vorbehalten und werden bedarfsweise für die Finanzierung von Sach- und Personalkosten des ausrichtenden Instituts bzw. der ausrichtenden Professur zur Verfügung gestellt.

2. UP Transfer GmbH

Der gemeinnützige Regiebetrieb UP Transfer GmbH ist ein stark expandierender Bereich, der marktgängige bzw. drittfinanzierte Weiterbildungsangebote ent-

wickelt und organisiert. Die Angebotspalette ist weder adressatenspezifisch noch angebotsspezifisch. Es finden sich sowohl Weiterbildungsangebote im Bereich des öffentlichen Bildungsauftrags (z.B. nicht-konsekutive Weiterbildungsstudiengänge) als auch Angebote, die ausschließlich spezifische Bildungsinteressen von Unternehmen und anderen Auftraggebern abdecken. In dieses Segment werden überwiegend solche Weiterbildungsangebote eingereicht, die an der sensiblen Schnittstelle von öffentlichem Bildungsauftrag und Marktförmigkeit angesiedelt sind und einer engeren Steuerung durch die Universitätsleitung bedürfen. In diesem Segment

Fakultäten, Institute, Studiengänge			Teilnehmende
Fak.	Institut	Studiengang	WiSe 06/07
Phil.	Germanistik	Deutsch	22
Fak.	Anglistik/Amerikanistik	Englisch	12
	Romanistik	Französisch	9
		Italienisch	1
		Spanisch	17
	Historisches Institut	Geschichte	3
	Klass. Philologie	Latein	6
	Slavistik	Polnisch	1
Russisch		1	
Human-wiss.	Musik	Musik	2
	Arbeitslehre/Technik	Arbeitslehre/Technik	
	Institut für Grundschulpädagogik	Mathematik/Sachkunde	1
		MasterPublicManagment*	20
WiSo		MasterGlobalPublicPolicy*	3
	Politikwissenschaft	Politische Bildung	2
	Informatik	Informatik	0
Math.-	Chemie	Chemie	4
Nat.	Mathematik	Mathematik	1
gesamt			105

Das Weiterbildungsangebot in diesem Segment gehört zum öffentlichen Bildungsauftrag der Universität. Der Schwerpunkt der inneruniversitären Weiterbildung liegt deutlich im Bereich der Ergänzungs- und Erweiterungsstudien für Lehrkräfte. Dies spiegelt einerseits die Tatsache wider, dass die Universität Potsdam die einzige lehrerbildende Hochschule des Landes mit langjährigen Traditionen bereits aus der DDR ist, andererseits drückt sich in der geringen Anzahl das eingangs dargelegte Dilemma der inneruniversitären Weiterbildungsbedingungen aus.

Hinsichtlich der über das Weiterbildungszentrum laufenden universitären Weiterbildung ergibt sich ein relativ breites Spektrum an Fächern bei – im Vergleich zu knapp 18.000 Studierenden im WS 2006/07 – wenig Teilnehmern. Würde die wissenschaftliche Weiterbildung allein in dieser Form organisiert, würde der öffentliche Bildungsauftrag ins Leere laufen.

bestehen Einnahmemöglichkeiten für die Universität. Auch Hochschullehrer können im Rahmen einer Nebentätigkeitsgenehmigung zusätzliche Einnahmen für zusätzliche Lehrleistungen erzielen.

Hauptprojekte der UP Transfer GmbH im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung sind:

1. Master of Public Management (MPM) / Master of Global Public Policy (MGPP) ist ein seit 1999 angebotener englischsprachiger Aufbaustudiengang, der in enger Kooperation mit der „Internationale Weiterbildung und Entwicklung (InWEnt) gGmbH“ durchgeführt wird. Das MPM-Programm richtet sich an „high-potential“ bzw. „mid-career“ Personal im höheren Dienst des öffentlichen Sektors mit hohem, nachgewiesenem Engagement im eigenen Arbeitsbereich. Die Auswahlkriterien für unsere Bewerber sind folglich nicht nur akademischer Natur, sondern direkt verbunden mit entwicklungspolitischen Überlegungen, vor allem der Frage nach den Möglichkeiten nachhaltiger Verbesserungen in der Qualität öffentlicher Institutionen.

2. Das jüngste Projekt im Bereich internationaler Weiterbildung ist das deutsch-französische Programm „Master of European Governance and Administration/Master Européen de Gouvernance et d'Administration“ (MEGA), das in einer Partnerschaft des Bundesministerium des Innern (BMI), des Ministeriums für den öffentlichen Dienst und Staatsreform der Republik Frankreich, PCPM/Universität Potsdam, Ecole Nationale d'Administration (ENA), Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne sowie der Berlin Graduate School for Social Sciences und dem Walter-Hallstein-Institut der Humboldt-Universität durchgeführt wird. Den dualen Master-Grad verleihen die Universität Potsdam und die Universität Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

3. Mit dem Masterstudiengang MBA BioMedTech wurde ein attraktives berufsbegleitendes MBA-Programm für Führungskräfte im Themenfeld der Biotechnologie und Medizintechnik geschaffen. Das grundlegende Ziel des MBA-Programms BioMedTech ist es, die persönlichen und beruflichen Perspektiven der Teilnehmer zu erweitern.

4. Im Projekt „Linguistik“ handelt es sich um eine Anschlussqualifikation für Diplom-Absolventen der Patholinguistik der Universität Potsdam, die zur Erlangung von Krankenkassenleistungen in ihrer beruflichen Praxis einige zusätzliche Qualifikationsmodule benötigen.

5. Im Projekt „Frauen in Führungsverantwortung – Mit Mentoring zu mehr Chancengerechtigkeit im Beruf“ geht es darum, den „Einstieg in den Aufstieg“ für Brandenburgische Hochschulabsolventinnen (Mentees) durch die Vermittlung von karriereförderlichen Schlüsselkompetenzen zu fördern, um sie für eine Fach- und Führungslaufbahn zu befähigen.

6. Das Projekt „Beratung und Qualifizierung für Weiterbildungseinrichtungen in Brandenburg“ (Qualität Weiterbildung) unterstützt und begleitet Weiterbildungseinrichtungen in Brandenburg bei der Einführung und Umsetzung von Qualitätsentwicklungsvorhaben.

7. Beim Projekt „Befähigung und Ausbildung von Existenzgründern aus dem wissenschaftlichen und Hochschulbereich“ (WiHo) geht es schwerpunktmäßig um die Vermittlung von Kompetenzen in der wissenschaftlichen Lehre und der Förderung von Gründer-Netzwerken

8. Das Projekt „Lotsendienste für StudentInnen und wissenschaftliche MitarbeiterInnen“ dient in Kooperation mit der FH Potsdam der Unterstützung von Existenzgründungen.

9. Das Projekt „Vietnam Upper Secondary“ steht inzwischen in einer Reihe von Vietnam-Vorhaben der Universität Potsdam, die seit 2002 eingeleitet wurden. Es beteiligt die Universität Potsdam als Konsortialpartner mit einer australischen Universität (Queensland University of Technology) und einer dänischen Consulting Firma an der Expertise-, Beratungs- und Schulungskomponente eines Vorhabens zur Umgestaltung der Sekundarstufe II in Vietnam.

3. Sonstige Weiterbildungseinrichtungen an der Universität

Sonstige Weiterbildungseinrichtungen sind rechtlich unabhängige, meist privatwirtschaftlich arbeitende und gemeinnützige Einrichtungen, die von Fakultäten, Instituten oder Professor/innen gegründet wurden und meistens den Status von An-Instituten der Universität Potsdam besitzen.

Diese Einrichtungen in privatrechtlicher Trägerschaft sind in der Regel aus spezifischen Interessens- und Bedarfslagen heraus entstanden. Oft zeigt sich eine adressatenbezogene Spezialisierung, die teils aus postgradualen Abschlussinteressen potenzieller Weiterbildungsteilnehmer resultiert, teils aus fachlichen Präferenzen der jeweiligen Initiatoren, teils aus gewachsenen Geschäftsbeziehungen mit kooperierenden Auftraggebern.

Die meisten Weiterbildungseinrichtungen können als An-Institute auf steigende Umsatzzahlen verweisen. Symptomatisch hierfür kann die Fort- und Weiterbildung des gemeinnützigen Vereins „Weiterqualifizierung im Bildungsbereich (WiB) e. V.“ gelten. Dieser Verein wurde Mitte der 90er-Jahre vom Brandenburger Bildungsministerium, dem Wissenschaftsministerium und der Universität Potsdam gegründet, um ein mit etwa 26 Millionen DM finanziertes Sonderprogramm zur Weiterqualifizierung von rund 2.500 Lehrkräften (Abschluss Erweiterungsprüfung) in Mangelfächern über sieben Jahre in einer landesweit dezentralen Studienorganisation durchzuführen.

Die Annahme der Initiatoren dieses in der deutschen Bildungsgeschichte einmaligen Projekts, dass eine pri-

vatrechtlich und betriebswirtschaftlich agierende Institution angesichts der bestehenden Rahmenbedingungen die beste Grundlage für dieses Projekt sei, wurde am Ende des Projekts durch eine sehr erfolgreiche Bilanz bestätigt. Inzwischen ist der WiB e.V., dessen Vorstandsmitglieder „geborene“ Universitätsangehörige sind, ein renommierter Bildungsanbieter in der Region, der sowohl im Auftrag der Universität als auch des Bildungsministeriums und in eigener Initiative ein breites Spektrum von wissenschaftlicher Fort- und Weiterbildung anbietet. Im Jahr 2006 handelte es sich um folgende Angebote:

Studiengänge in Kooperation bzw. im Auftrag der Universität Potsdam:

- Zusatzqualifikation Schulmanagement
143 Teilnehmer/innen
- Studium zum Master of Arts Schulmanagement
24 Teilnehmer/innen
- Geistigbehindertenpädagogik
36 Teilnehmer/innen
- Lernbehindertenpädagogik
30 Teilnehmer/innen
- Sprachbehindertenpädagogik
27 Teilnehmer/innen
- Elementare Musikpädagogik
22 Teilnehmer/innen
- Verhaltensgestörtenpädagogik
15 Teilnehmer/innen
- Sozialpädagogik/Sozialpflege
23 Teilnehmer/innen
- Sport Sek. II
24 Teilnehmer/innen
- Hörgeschädigtenpädagogik
21 Teilnehmer/innen
- Psychologie
35 Teilnehmer/innen
- Gesamt
400 Teilnehmer/innen

Zusätzlich wurden für rund 480 Teilnehmer Studienkurse und Fortbildungsveranstaltungen im Auftrag des Bildungsministeriums bzw. in Eigeninitiative angeboten.

Zusammenfassung und Ausblick

Zur Realisierung des öffentlichen Bildungsauftrags im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung musste die Universität privatrechtliche Strukturen entwickeln. Der Großteil des Angebots findet sich deshalb in privatrechtlichen Strukturen. Der universitätsinterne Bereich (WBZ) hat nur einen marginalen Umfang von ca. 6 % der Teilnehmenden.

Die privatrechtliche Verfasstheit hat Auswirkungen auf das Weiterbildungsangebot, das sich mit dieser rechtlich-organisatorischen Rahmung an Marktgängigkeit orientieren muss. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass Marktgängigkeit im Bereich der Weiterbildung, der wesentliche Merkmale eines funktionierenden Marktes fehlen, nicht notwendigerweise auch Nachfrageorientierung bedeutet. Mit anderen Worten: Es gibt zwar ein Angebot im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung an der UP, das sich trägt und mit dem auch Einnahmen erzielt werden. Die Antwort auf die Frage, ob dieses Angebot den Anforderungen der Nachfrageseite und den Anforderungen des öffentlichen Bildungsauftrags genügt, bleibt einer hochschulpolitischen aber auch gesetzgeberischen Reflexions- und Steuerungsleistung überlassen, die in nächster Zeit ansteht und in deren Rahmen der außeruniversitäre Weiterbildungsbereich im Sinne des öffentlichen Bildungsauftrags neu zu ordnen ist. Dass hierbei die durch die Hochschulleitung direkt beeinflussbare UP Transfer GmbH im Mittelpunkt steht, folgt aus den skizzierten Charakteristika der Weiterbildungseinrichtungen in und an der Universität Potsdam.

Autoren

Prof. Dr. Joachim Ludwig
ludwig@uni-potsdam.de

Bernhard Muszynski
muszynski@wib-potsdam.de

Stabsstelle quo vadis?

Neustrukturierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

ANNEKATRIN MORDHORST

Wer glaubt, er könne einfach seine Ideen von einem neuen Geschäftsmodell umsetzen, der irrt. Es ist ein langer und mühsamer Weg. Die wissenschaftliche Weiterbildung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) ist immer noch auf dem Weg und hat dabei in den letzten zehn Jahren verschiedene Entwicklungsstufen durchlaufen:

Stufe I: 1996–1999

Im Jahr 1996 wurde eine halbe Koordinierungsstelle (BAT IIa) für wissenschaftliche Weiterbildung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät (EWF) zunächst für drei Jahre eingerichtet. Deren ursprüngliche Aufgabe bestand in der Konzeption, Koordination und Durchführung der Lehrerfortbildung. Gleichzeitig wurden bereits erste Fortbildungen für die Lehrenden der Hochschule durchgeführt.

Stufe II: 1999–2002

Die hochschulpolitische Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Kiel stieg parallel zur allgemeinen Bedeutungszunahme der Erwachsenenbildung. Aus der halben Koordinierungsstelle wurde im Jahr 1999 eine Stabsstelle (eine Vollzeitstelle), die nicht mehr einer Fakultät zugeordnet war, sondern in der Zentralen Verwaltung der Kieler Universität angesiedelt wurde.

Die Stabsstelle wissenschaftliche Weiterbildung befasste sich fortan mit allen Fragen der Konzeption, Organisation und Koordination wissenschaftlicher Weiterbildung. Im Jahr 2000 kamen mit der internen Fortbildung des Hochschulpersonals und der Durchführung der Firmenkontaktmesse „contacts“ abermals zwei neue Aufgabenbereiche hinzu, wobei die ursprüngliche

Aufgabe der Lehrerfortbildung an das neu gegründete Zentrum für Lehrerbildung abgegeben wurde.

Stufe III: 2002–2007

Steigender Weiterbildungsbedarf und zunehmende Drittmiteleinwerbung in den Jahren ab 2002 führten zu einer deutlichen inhaltlichen, personellen, finanziellen und räumlichen Vergrößerung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der CAU. Zu den erweiterten Geschäftsbereichen zählen die Fortbildung des Hochschulpersonals, insbesondere auch der wissenschaftlichen Mitarbeiter, die berufsbezogene Weiterbildung durch Seminare, Kooperationsprogramme, Inhouse-Seminare sowie wissenschaftliches Coaching, der Betrieb des Career Centers einschließlich der Durchführung der Firmenkontaktmesse „contacts“, allgemeinbildende Weiterbildung und dem Kontaktstudium nach Beruf und Familie e.V. sowie verschiedene Serviceleistungen wie etwa Beratung, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit sowie Transfer und Kooperation.

Die heutige Struktur der wissenschaftlichen Weiterbildung stammt aus dem Jahr 1999. Wissenschaftliche Weiterbildung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel ist somit nach wie vor in Form einer rechtlich unselbstständigen Stabsstelle organisiert. Seit 1999 entwickelten sich die Geschäftstätigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung und deren personelle, zum großen Teil drittmittelfinanzierte Ausstattung aber erheblich.

Es stellte sich daher schon häufiger die Frage, ob die Organisationsform „Stabsstelle“ von 1999 den aktuellen Gegebenheiten noch ausreichend Rechnung trägt.

Die derzeitige Organisationsform einer rechtlich unselbstständigen Stabsstelle hat erhebliche Nachteile für die aktuellen und geplanten Geschäftstätigkeiten.

Damit steht sie einer effizienten Aufgabenwahrnehmung im Bereich der Weiterbildung entgegen. Ferner entspricht die aktuelle Organisationsform weder dem gesetzlichen Stellenwert, den wissenschaftliche Weiterbildung nach dem Hochschulgesetz genießt, noch ihrem gesetzlichen Aufgabenspektrum und Adressatenkreis.

Eine rechtlich selbstständige Weiterbildung könnte schneller auf kurzfristige Bedarfe reagieren.

Als unselbstständige Stabsstelle der Universität verfügt die wissenschaftliche Weiterbildung über keinen eigenen Haushalt, sondern ist in den Gesamthaushalt der Universität eingebunden und unterliegt den gesetzlichen Bindungen der Landeshaushaltsordnung (§ 105 LHG SH).

Das Fehlen eines eigenen Haushalts steht im umgekehrten Verhältnis zur Eigenfinanzierung aus Drittmitteln und Beiträgen. Dies gilt vor allem für das operative Geschäft. Eine organisatorische Verselbstständigung dieses Bereichs würde mit der entsprechenden Eigenfinanzierung korrelieren.

Die rechtliche Unselbstständigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung hat erhebliche Nachteile für den operativen Geschäftsbetrieb. Damit mindert es die Aufgabenerfüllung der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Wissenschaftliche Weiterbildung ist eine gesetzliche Aufgabe schleswig-holsteinischer Hochschulen zur Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und steht auf gesetzlicher Ebene gleichbedeutend mit den Aufgaben der Forschung, der Lehre und dem Studium. Auf der anderen Seite ist die konkrete Organisationsform der Weiterbildung an der Universität Kiel immer noch auf dem Stand des Jahres 1999.

Bei der Frage der Neustrukturierung der wissenschaftlichen Weiterbildung gilt es allerdings zwischen operativen und verwaltenden Tätigkeiten zu differenzieren. Das operative Geschäft ist zu verselbstständigen, das verwaltende Geschäft soll weiterhin im Bereich der universitären Hochschulverwaltung im engeren Sinne (Zentrale Verwaltung) liegen. Die rechtliche Verselbstständigung des operativen Geschäfts hat dabei keinen Einfluss auf die Aufgabenverantwortung der Universität Kiel im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Durchführung des operativen Geschäfts sollte durch eine eigene Rechtsperson erfolgen, welche die strategischen Entscheidungen im operativen Bereich

trifft. Die Kontrolle der Hochschulleitung erstreckt sich einerseits auf die Einhaltung des wissenschaftlichen Niveaus, andererseits auf Haushaltsfragen und Personalangelegenheiten im verwaltenden Bereich.

So stellt sich letztendlich die Frage: „Stabsstelle quo vadis?“ Um diese Frage umfassend und fundiert beantworten zu können, hat die wissenschaftliche Weiterbildung ein Gutachten in Auftrag gegeben. Ein Jurist hat sich mit Neustrukturierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel wissenschaftlich auseinander gesetzt und kommt zu nachfolgendem Ergebnis:

Öffentlich-rechtliche Organisationsformen zur Umsetzung tatsächlicher Gegebenheiten sowie Einlösung gesetzlicher Vorgaben und hochschulpolitischer Zielsetzungen böten sich nicht an. Zu empfehlen sei die Gründung eines privatrechtlichen (Ideal-)Vereins. Dieser ließe sich einem übergeordneten Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung zuordnen und durch Kooperationsvereinbarung bzw. Personalunion mit Beschäftigten der Universität an diese anbinden.

Folglich müsste der „Verein Wissenschaftliche Weiterbildung e.V.“ als Träger des operativen Geschäfts mit einer auf einer Satzung beruhenden Ordnung mit eigenen Organen (Mitgliederversammlung, Vorstand) ausgestattet sein. Das verwaltende Geschäft der wissenschaftlichen Weiterbildung ließe sich durch formlose Gründung eines übergeordneten Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung erreichen. Die der Aufgabenverantwortung entsprechende Anbindung des Vereins an die Christian-Albrechts-Universität könnte schließlich durch Abschluss einer Kooperationsvereinbarung mit der Universität oder durch personelle Zusammensetzung der Gremien des Vereins in Personalunion mit Beschäftigten der Universität Kiel gewährleistet werden.

Diese Lösung ist zwar nicht revolutionär und von vielen Weiterbildungseinrichtungen bereits umgesetzt worden, aber für uns wäre es zumindest ein erster Einstieg in die Zukunft!

Autorin

Annekatri Mordhorst
E-Mail amordhorst@uv.uni-kiel.de

Geschäftsmodell „Fernstudium“ im Wandel: AWW e.V. und der Hochschulverbund Distance Learning

ANNETTE STRAUSS

1. Die Agentur und ihre Geschäftsfelder

2003 gründeten Mitglieder der FH Brandenburg die Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer – AWW e. V., um der „wissenschaftlichen Weiterbildung“ neue Impulse zu verleihen. Neben den Geschäftsfeldern „wissenschaftliche Weiterbildung“ und „virtuelles Lehren und Lernen“ wurde die „Service-Agentur des Hochschulverbundes Distance Learning“ (HDL) innerhalb der Agentur aufgebaut. Die Agentur ist als Verein organisiert, finanziert sich eigenständig und ist per Kooperationsvertrag mit der FH Brandenburg verbunden.

Der HDL hatte sich nach Auflösung des „Fernstudienverbundes der Länder“ (FVL) etabliert und besteht derzeit aus 26 Mitgliedshochschulen, die im Bereich des Fernstudiums aktiv sind. Diese Hochschulen stammen aus dem gesamten Bundesgebiet mit Schwerpunkt in den fünf neuen Ländern und Berlin. In der Mehrzahl handelt es sich um staatliche Hochschulen.

Die Service-Agentur des HDL als Geschäftsbereich der AWW e. V. hat die Aufgabe, die Mitgliedshochschulen, aber auch andere interessierte Hochschulen bei der Entwicklung, Etablierung und Akkreditierung von Fernstudiengängen zu unterstützen sowie Fernstudieninteressierte zu beraten.

Ihr Haupttätigkeitsfeld liegt dabei in der Konzeption und Entwicklung, in der Produktion und im Vertrieb von fernstudiendidaktisch spezifisch aufbereiteten Studienmaterialien. Derzeit hält die Agentur ca. 700 Einzeltitel für grundständige und Weiterbildungsfernstudienangebote in Bereichen wie Betriebswirtschaft, Maschinenbau, Technik, aber auch Verwaltung, Soziales und Kultur bereit. Diese Materialien werden den Mitgliedshochschulen zu Sonderkonditionen verkauft, sind aber auch für andere Hochschulen, Bildungseinrichtungen und Einzelkunden beziehbar.

Während die Service-Agentur des HDL auf die Aktivitäten und Erfahrungen der entsprechenden Einrichtung des FVL zurückgreifen konnte, mussten die Geschäftsbereiche „wissenschaftliche Weiterbildung“ und „virtuelles Lehren und Lernen“ neu aufgebaut werden. Dies geschah im Zuge der Aufnahme der Geschäftstätigkeit der AWW e. V. seit 2004 mit zunehmendem Erfolg. So wurde mit der Gründung der Agentur eine Einrichtung geschaffen, die eng mit Hochschulen, Bildungseinrichtungen und Unternehmen zusammenarbeitet, entsprechende Kontakte knüpft, Projekte gemeinsam mit externen Partnern entwickelt und die notwendigen Service-Leistungen und das Projektmanagement realisiert.

2. Aktuelle Projekte und Arbeitsweise 2.1. Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Betriebswirtschaft und Hochschulpolitik

Die Aktivitäten der AWW e. V. im Geschäftsfeld „wissenschaftliche Weiterbildung“ umfassen derzeit mehrere Projekte wie interne Weiterbildung für Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter der FH Brandenburg oder spezielle Weiterbildungsangebote für Mitarbeiter aus Verwaltungen und Unternehmen. Die Arbeitsweise der Agentur, aber auch die mit der Konstellation „unternehmerisch agierende Einrichtung in der Hochschullandschaft“ verbundenen Schwierigkeiten zeigen zwei Projekte, die innerhalb der AWW e. V. derzeit einen besonderen Stellenwert haben.

Seit 2006 organisiert und koordiniert die AWW e. V. im Auftrag der FH Brandenburg den berufsbegleitenden Fernstudiengang Betriebswirtschaft und unterstützt die Fachhochschule damit bei der Flexibilisierung ihrer Studienangebote und Studienformen. Dieser Fernstudiengang wird – ebenso wie die von der AWW e. V. entwickelten und in Kooperation mit der FH Brandenburg schon seit 2005 durchgeführten Studienvorbereitungskurse für Schüler und Berufstätige – an zwei Standorten angeboten. Denn die FH Brandenburg hat mit der Er-

öffnung einer Präsenzstelle in Pritzwalk (Prignitz) im Sommer 2005 einen konkreten und innovativen Schritt getan, um den gerade im Land Brandenburg besonders massiven Problemen des Fachkräftemangels und der sog. bildungsfernen Regionen vor Ort entgegen zu wirken. Hierbei kooperieren Hochschule und Agentur eng mit den in der Region ansässigen Unternehmen, die unter dem Mangel an qualifizierten Fachkräften leiden.¹

Die Aufgaben der AWW e. V. bestehen v.a. in der Akquise und Betreuung der Fernstudierenden, der Organisation des Studienablaufs und des Lehrbetriebs, in der Zurverfügungstellung der Lernplattform und ihrer Betreuung und in der Bereitstellung der Studienmaterialien. Dabei hat sich die persönliche und individuelle Betreuung der Studierenden und ihre Betrachtung als Kunden mit den damit einhergehenden Bedürfnissen und Servicewünschen als Erfolgsfaktor herausgestellt.

Die Zielgruppe für den berufsbegleitenden Fernstudiengang Betriebswirtschaftslehre rekrutiert sich aus weiterbildungsinteressierten Berufstätigen der Region, die sich nach dem Erlangen der Hochschulzugangsberechtigung zunächst nicht für ein Studium, sondern für eine berufliche Ausbildung mit anschließender Berufstätigkeit entschieden haben, sich nun aber weiter qualifizieren möchten. Ihnen wird auf diesem Weg ein erster Hochschulabschluss geboten. Wer über keine Hochschulzugangsberechtigung verfügt, wird über die Studienvorbereitungskurse für Berufstätige auf die im Brandenburgischen Hochschulgesetz vorgesehene fachspezifische Eignungsprüfung vorbereitet.

Der Umstand, dass die Agentur sich auf Vollkostenbasis vollständig selber finanzieren muss, zeigt jedoch gerade anhand der Beispiele Studienvorbereitungskurse und Fernstudium auch die Grenzen der Umsetzung bildungswissenschaftlicher Aufgaben in betriebswirtschaftlichen Organisationsformen auf. So besteht allein aufgrund der geringen Bevölkerungsdichte in der Region Prignitz auch eine geringere Nachfrage nach akademischer Weiterbildung, so dass nicht immer die aus ökonomischer Sicht erforderliche Mindestteilnehmerzahl erreicht werden kann. Soll trotzdem das Angebot nutzbar gemacht werden, müssen Lösungen gefunden werden, das unternehmerische Risiko der Agentur zu minimieren. Im Zweifelsfall werden jedoch auch schmerzhaft Entscheidungen gegen den

Standort getroffen. So mussten die sieben für das WS 2007/2008 angemeldeten Studierenden im Fernstudium Betriebswirtschaft am Präsenzstandort Pritzwalk auf den Studienstandort Brandenburg a. d. Havel umgeleitet werden, da die erforderliche Mindestteilnehmerzahl unterschritten worden war. Auf der anderen Seite zeigt die Gesamtzahl von 63 neu Immatrikulierten im Fernstudium zum WS 2007/2008 ohne besondere Marketingaktivitäten die Attraktivität des Studienkonzeptes und das Weiterbildungsinteresse und die Qualifizierungsnotwendigkeit in der Region. Als vorteilhaft für den Standort erwiesen sich auch die im Land Brandenburg bisher nicht eingeführten Studiengebühren sowie der Abschluss „Diplom“, der im Fernstudium an der FH Brandenburg noch vergeben wird.

2.2. Inhaltlich-didaktische Service- und Managementaufgaben im E-Learning

Ein weiterer Hochschulverbund beauftragte die Agentur als Dienstleisterin mit dem Management des Projektes „BASA-Online“. Der Verbund besteht aus den Hochschulen Fulda, Koblenz, Potsdam, Münster, München und zukünftig Wiesbaden und bietet einen berufsbegleitenden Onlinestudiengang Soziale Arbeit an. AWW e. V. koordiniert für den Verbund die Arbeit der sog. Modularbeitsgruppen, übernimmt die Rechteverwaltung und bereitet die Onlinestudienmaterialien auf. Die „Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen“ (ZFH) in Koblenz wiederum hat als weiterer Dienstleistungspartner des Verbundes insbesondere administrative Aufgaben inne. Gemeinsam engagieren sich beide Servicepartner im Marketing für den Verbund. Durch ein vielschichtiges Vertragswerk zwischen den Verbundhochschulen untereinander, dem Verbund mit den beiden Dienstleistern und den Dienstleistern untereinander werden sowohl die Überarbeitung und Aktualisierung der Online-Module finanziell und organisatorisch abgesichert als auch die Entgeltzahlungen für die Leistungen der externen Servicepartner geregelt.²

Das praktizierte Modell ist so erfolgreich, dass es als Basis für die Entwicklung weiterer Studiengänge genutzt wird. So bieten die Hochschulen Fulda und Wiesbaden den an BASA-Online anschließenden „Master of Arts: Advanced Professional Studies“ (MAPS) an und weitere Studiengänge sind in Anlehnung an BASA-On-

1 hierzu auch: Strauß, 2007, S. 57–61.

2 Im Detail: Müller, 2007a, S. 33–37.

line in der Vorbereitung. Die Attraktivität des Modells zeigt sich auch in der stetigen Zunahme der Verbundmitglieder, was wiederum die Koordinierungsaufgaben insbesondere hinsichtlich des Vertragsmanagements erweitert, aber auch verkompliziert.

3.3. Fernstudienpezifischer Contentprovider

Die Service-Agentur des HDL innerhalb der AWW e. V. konzentriert sich neben der Beratungstätigkeit für Hochschulen und Studieninteressierte im Bereich Fernstudium vor allem auf die Entwicklung, Herstellung und den Vertrieb der für die an den Verbundhochschulen durchgeführten Studiengänge notwendigen Studienmaterialien. Um die Qualitätssicherung der Materialien zu gewährleisten, wurden für jeden Studiengang des Verbundes Fachgremien gebildet, deren Aufgabe es ist zu entscheiden, welche Materialien zu entwickeln sind, wer als Autor in Erscheinung tritt und ob das jeweilige Manuskript den Qualitätskriterien des Gremiums und damit des Verbundes entspricht. Diese Arbeitsweise beruht auf der ursprünglichen Zielsetzung, dass mehrere Hochschulen den selben bzw. einen nur wenig modifizierten Studiengang anbieten.

Der Bologna-Prozess und die sich zunehmend verschärfende Wettbewerbssituation der Hochschulen hat dazu geführt, dass die ursprünglich beabsichtigte gemeinsame Entwicklung der Curricula und Studienmaterialien für die jeweiligen Fernstudiengänge für die Mitgliedshochschulen zunehmend uninteressant wird. Stattdessen werden Serviceleistungen wie die spezifische Umarbeitung und Anpassung von Materialien an die neuen hochschulindividuellen Bachelor- und Mastercurricula und die Vergabe von Lizenzen zur eigenständigen Modifizierung der Materialien an die Erfordernisse der jeweiligen Studiengänge als Geschäftstätigkeit immer wichtiger.

Die Service-Agentur des HDL muss sich dieser Situation anpassen und tut dies durch stärkere hochschulspezifische Beratung, Lektorats-, Satz- und Lizenzangebote. Auch wird der bestehende umfangreiche Bestand an Studienbriefen zurzeit auf seine Einsetzbarkeit in Bachelor- und Masterstudiengängen hin geprüft und angepasst. Ziel ist es, einen flexibel einsetzbaren Contentbestand zur Verfügung zu stellen, der neben Grundlagenmaterialien durch Ergänzungsmaterialien in Form von Fallbeispielen, Übungsaufgaben und Übungsklausuren, aktuellen Datenmaterialien etc. flankiert wird, für die

digitale Medien neben dem klassischen Printerzeugnissen zunehmend zum Einsatz kommen.

Die Herausforderung: Firmenspezifische Fernstudienangebote in Kooperation mit der Fachhochschule Brandenburg und dem HDL

Die Struktur der AWW e. V. unter Einbindung der Service-Agentur des HDL mit ihrem Know-how und dem umfangreichen Contentbestand sowie der Status der AWW e. V. als Kooperationspartner der FH Brandenburg vergrößern die Möglichkeiten der Agentur und bieten für zukünftige Projekte ein großes Potenzial. Zurzeit wird eine Konzeption und Struktur firmenspezifischer Weiterbildungsangebote in Form von Fernstudiengängen entwickelt, die durch eine maßgeschneiderte Organisation den unternehmerischen Bedürfnissen nachkommen und die Hochschulangebote der FH Brandenburg und der Mitgliedshochschulen des HDL weiter flexibilisieren. Dabei findet die Erfahrung Berücksichtigung, dass auch im Fernstudium regelmäßige Präsenzphasen ein Schlüssel zum Erfolg sind.

Die Flexibilisierung kann auf mehreren Ebenen vonstatten gehen, nämlich

- lokal: Die FH Brandenburg und die weiteren Mitgliedshochschulen des HDL können ihre Studienangebote für Unternehmen an deren Standorten oder anderen Wunschorten über die AWW e. V. organisieren und koordinieren lassen;
- zeitlich: Die Weiterbildungsangebote können sich von einzelnen Kursen oder Modulen bis hin zu ganzen Studiengängen erstrecken. Die Zeitformate können den unternehmerischen Erfordernissen angepasst werden;
- formatspezifisch: Das spezifische Know-how der Agentur sowie der vorhandene Contentbestand liefern eine ideale Basis, um die Modifizierung der dominierenden Präsenzlehre hin zu berufsbegleitender Fernlehre vorzunehmen;
- zielgruppenspezifisch: Neben den klassischen Zielgruppen von Teilnehmern mit Hochschulzugangsberechtigung bzw. erstem Hochschulabschluss bieten verschiedene Instrumente und länderspezifische Regelungen die Möglichkeit, Teilnehmer ohne Hochschulzugangsberechtigung in das Studium zu integrieren.³

3 Müller, 2007b, S. 47ff.

Für einzelne Unternehmen bzw. Gruppen von Unternehmen können so Angebote zugeschnitten werden, die ab einer Teilnehmerzahl von 12 bis 15 Personen durchführbar sind. Die modellhafte Struktur der Studiengänge könnte dabei folgendermaßen gegliedert sein in

- einen Selbststudienanteil von ca. 60 %, der zu Hause abgearbeitet wird (Bearbeitung von Studienbriefen, Betreuung über eine Lernplattform, Blended Learning),
- einen ca. 20%igen Anteil von Präsenzveranstaltungen an der FH Brandenburg oder einer anderen HDL-Mitgliedshochschule (Vorlesungen, Vorträge, Diskussionen, Praktika, mündliche und schriftliche Prüfungen),
- eine betriebliche Studienzeit von ca. 20 % mit der Anwendung des theoretisch erworbenen Wissens in Projekten für den Arbeitgeber am Arbeitsplatz und in Absprache mit der Hochschule (Erarbeitung der Bachelor- bzw. Masterthesis zu Themen aus dem betrieblichen Umfeld). Teile von Studienleistungen können durch unternehmensspezifische Projektarbeiten geleistet und in Form von ECTS-Punkten anerkannt werden.

Die AWW e. V. und der HDL verfolgen damit das Ziel, sich gemeinsam mit der FH Brandenburg als Service-Partner für die inhaltliche Konzeption und die organisatorische Vorbereitung, Entwicklung und Durchführung von akademischen Weiterbildungsangeboten für Mitarbeiter von Unternehmen zu etablieren. Die Ausdifferenzierung des Angebots von zeitlich und inhaltlich begrenzten modularen Weiterbildungen mit Zertifikatsabschluss über grundständige oder duale Weiterbildungen (Abschluss: Bachelor mit Facharbeiter) hin zu Aufbau- bzw. Weiterbildungsstudiengängen (Abschluss: Master) bietet Firmen vielfältige Möglichkeiten, ein passgenaues Produkt zu erhalten. Dies gilt auch für die Spezifizierung der fachlichen Curricula der jeweiligen Maßnahme als Ergebnis einer engen Kooperation zwischen allen beteiligten Projektpartnern.

Damit bietet der Bologna-Prozess den beteiligten Firmen die Möglichkeit, gemeinsam mit Hochschulen Mitarbeiter in kleinen Gruppen entsprechend der firmenspezifischen Personalplanung weiter zu qualifizieren. Den Hochschulen werden neue Zielgruppen erschlossen und das Fachkräftepotenzial für den Arbeitsmarkt vergrößert. Die Option des Studierens ohne Hochschulzugangsberechtigung bietet zum einen interessierten Arbeitnehmern den Ausweg aus der beruflichen Sack-

gasse, den Unternehmen ein größeres Spektrum an Personalentwicklungsoptionen und den Hochschulen eine weitere Ausweitung der Zielgruppe.

4. Schlussbemerkung

Die noch relativ junge Geschichte der AWW e. V. und des HDL zeigt einen ständigen Prozess der Weiterentwicklung des zugrunde liegenden Geschäftsmodells. Dieser Wandel wird durch die sich zunehmend entwickelnde Dynamik des Bologna-Prozesses angestoßen und verstärkt. Hieran anknüpfend bieten sich neue Möglichkeiten und Wege der Gestaltung von Geschäftsfeldern, die es zu nutzen gilt. Grundvoraussetzung für diese Entwicklung war jedoch die bei Gründung der Agentur gefallene Entscheidung, sich auf eine klare Nachfrageorientierung als Basisstrategie für die wissenschaftliche Weiterbildung zu verständigen. Dies bedeutet zwar ein begrenztes Spektrum an Weiterbildungsangeboten, aber durch die gezielte, am Bedarf der Kunden ausgerichtete Arbeitsweise die Entwicklung und Durchführung rentabler Projekte.

Literatur

Müller, P. (2007a): Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit. Berufsbegleitend, internetbasiert und im Hochschulverbund entwickelt, in: Hochschule und Weiterbildung (Hrsg. DGWF, Schwerpunktthema „Konvergenz von Präsenz- und Fernstudium in einer Welt zunehmender Vielfalt“, 1/2007, S. 33–37, Hamburg.

Müller, P. (2007b): Wegweiser Fernstudium. Hintergründe und Tipps für ein Fernstudium an Fachhochschulen, hrsg. v. d. Service-Agentur des HDL, Brandenburg 2007, S. 47ff.

Strauß, A. (2007): Regionalförderung anders – Blended Learning an der Präsenzhochschule, in : Hochschule und Weiterbildung (Hrsg. DGWF): Schwerpunktthema „Konvergenz von Präsenz- und Fernstudium in einer Welt zunehmender Vielfalt“, 1/2007, S. 57–61, Hamburg.

Autorin

Dr. Annette Strauß
E-Mail annette.strauss@aww-brandenburg.de

Universitätslehrgang „Kultur & Organisation“: ein Wiener Kooperationsmodell

KARIN WOLF

Kulturmanagement – ein widersprüchliches Arbeitsfeld

Kulturmanagement bezeichnet jene Berufe, die sich der Organisation, der Planung, Vermarktung und Finanzierung von Kunst und Kultur widmen. Die vorrangige Aufgabe von Kulturmanager/innen ist die Sicherung von Rahmenbedingungen und die Bereitstellung von Ressourcen für kulturelle Veranstaltungen und Produktionen der unterschiedlichsten Disziplinen, d.h. in erster Linie, Verantwortung für alle Aspekte der Finanzierung: Kalkulation und Kostenschätzung, Budgeterstellung, Subventionsanträge.

Ein weiteres Arbeitsfeld ist die Personalverwaltung – wenngleich dieser Bereich in den seltensten Fällen so genannt wird – das Finden von geeigneten, oft temporären Mitarbeiter/innen, die Kompetenzverteilung und Teamführung. Die Vermarktung einer Veranstaltung ist ebenso dem Kulturmanagement zuzurechnen: von Kulturmarketing, Öffentlichkeitsarbeit und Pressearbeit sollte eine professionelle Kulturmanagerin zumindest eine gute Ahnung haben.

Der gängige Karriereverlauf im Kulturmanagement beginnt oft mit einem geistes- oder kulturwissenschaftlichen Studium, Praxiserfahrung durch Praktika und Voluntariate während des Studiums und schließlich projektbezogene Mitarbeit bzw. Anstellung in einer Kulturorganisation. Es zeichnet sich – in verschiedenen Studien festgestellt – ein Trend zur Selbstständigkeit – zum Kulturunternehmertum ab: Aufgrund der knapper werdenden Subventionen und den damit verbundenen Personaleinsparungen, lagern Institutionen Tätigkeitsfelder wie PR oder Presse sehr oft an kleine Einperson-Unternehmen aus. Die Grenzen zwischen Kultur und Wirtschaft verschwimmen ebenso, wie die zwischen Kulturmanagement und Kulturunternehmertum.

Der Kultursektor wird hinsichtlich seiner Attraktivität als Arbeitsmarkt sehr unterschiedlich dargestellt – von prekären Verhältnissen ist die Rede, von unterdotierten

Jobs, aber auch von hochmotivierten Fachleuten und erfolgreichen Kulturunternehmern, von Arbeitsplätzen, die geschaffen werden und hohen Umsätzen, die erzielt werden.

Synthese von Praxis und Theorie

Das Institut für Kulturkonzepte wurde Mitte der 90er-Jahre in Wien gegründet, mit dem Ziel praxisrelevante und kompakte Weiterbildung für den Kultursektor anzubieten.

Ein ganz wesentlicher Bestandteil seiner Identität ist die Unabhängigkeit von Subventionen und damit das Selbstverständnis, als Kulturunternehmen sehr frei und selbst bestimmt agieren zu können. Institutionen, Netzwerke und Verbände aus Kunst und Wissenschaft in ganz Österreich kooperieren mittlerweile mit dem Institut für Kulturkonzepte und führen Schulungen und Beratungen für ihre Mitarbeiter/innen durch.

Die langjährige intensive Beschäftigung mit Inhalten und Lehrmethoden, der ständige Austausch mit den unterschiedlichen Zielgruppen hat zu einem sehr ausdifferenzierten und gut funktionierendem Gesamtprogramm geführt, das einzigartig in Österreich ist: Das Programm ist sehr vielfältig und besteht aus einer Sommerakademie für Studierende, zwei Zertifikatskursen (Kulturmanagement und Kulturvermittlung), sowie einzelnen Seminaren, die österreichweit durchgeführt werden.

Die langjährige Auseinandersetzung mit Curriculumentwicklungen im Kulturmanagement und die Entwicklung von Unterrichtsmethoden, die den Bedürfnissen des Kultursektors entsprechen, brachte vor allem eine ganz wesentliche Erkenntnis: Um Kulturmanagement zeitgemäß und vor allem zukunftsorientiert vermitteln zu können, ist eine Synthese von inhaltlicher, theoretischer Analyse und Reflexion mit anwendungsorientiertem Praxiswissen und konkreten Anleitungen notwendig.

Die Theater-, Film- und Medienwissenschaft in Wien fungiert als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis mit dem Begriffsspektrum „Kultur“ als grundlegende

Konstante für Forschung und Lehre und war somit bestens geeignet, sich wissenschaftlich mit dem interdisziplinären Feld des Kulturmanagements sowohl im

Bereich der Theoriebildung als auch der Qualifizierung zu widmen. Der Vorschlag zur gemeinsamen Entwicklung eines Lehrgangs für Führungskräfte im Kulturbetrieb fand rasch Zustimmung und die jeweiligen Institutsleiterinnen initiierten in diesem Berufsbegleitenden Lehrgang die Konfrontation von Theorie und Praxis, mit dem Ziel, konkrete und praktische Handlungsfelder herzustellen und diese zu reflektieren und zu analysieren.

Nach einer immer stärkeren wirtschaftlichen Ausrichtung des Kulturmanagements in den 80er- und 90er-Jahren, waren sich die Verantwortlichen einig, dass es vor allem auf der Ebene der Postgradualen Weiterbildung eines neuen Verständnisses von Kulturmanagement bedarf, das sich zwar die Techniken aus dem Wirtschaftsbereich zu eigen macht, aber dabei die inhaltlichen, wissenschaftlichen und kulturpolitischen Aspekte in die Arbeit integrieren kann.

Kulturmanager/innen, die im Lehrgang „Kultur & Organisation“ ihre Kompetenzen erweitern wollen, bereichern ihrerseits die akademische Welt um praktisches, unternehmerisches Wissen. Dies führt zu einem lebendigen Austausch von Erfahrungen, der Reflexionen von den Bedingungen des Eigenen ermöglicht und fördert. Den bestehenden Vorurteilen von der Unvereinbarkeit von Unternehmertum und Kultur, von Wissenschaft und ökonomischer Effizienz, von globalisierten Märkten und individueller Selbstbestimmung wird somit ganz konkret entgegengearbeitet.

Für die Universität ist dieses Konzept zukunftsweisend, da die da-

Facts & Figures: Kultur & Organisation

Der berufsbegleitende Universitäts-Lehrgang „Kultur & Organisation“ umfasst zwölf kompakte und intensive Wochenendmodule. Zielgruppe sind Führungskräfte in Kulturbetrieben wie Museen, Theater, Kulturinitiativen, Galerien, Festivals sowie Kulturunternehmer/innen mit innovativen Geschäftsideen. Aktueller Praxisbezug, Internationalität und persönliche Berufsplanung stehen im Mittelpunkt.

Ziel des Lehrgangs ist es, die Karrierechancen der Teilnehmer/innen zu erhöhen und ihre Kompetenzen im Arbeitsalltag zu verstärken. Unter den Dozent/innen finden sich Kulturberater/innen und Journalist/innen ebenso wie Wirtschaftstrainer/innen oder Hochschullehrer/innen. Jede/r Teilnehmer/in kann begleitend zum Besuch des Lehrgangs ein individuelles Karriere-Coaching im Ausmaß von acht Stunden in Anspruch nehmen. Inkludiert ist auch eine viertägige Exkursion nach Brüssel mit einem Besuch der Europäischen Kommission und Kontakten zu kulturellen Netzwerken und Institutionen.

Jede/r Teilnehmer/in bewirbt sich mit einem Projekt, das mit der jeweiligen Berufsrealität in engem Zusammenhang stehen soll. Im Zuge des Lehrgangs wird das Projekt soweit weiterentwickelt, dass es als wesentlicher Teil der Abschlussprüfung vor ExpertInnen präsentiert und zur Diskussion gestellt werden kann.

Themenschwerpunkte

Berufsfeld Kultur – Begriffsfeld Kultur, Projektplanung, Kulturfinanzierung, Pressearbeit, Kulturmarketing, Umgang mit Konflikten, Teambuilding/Leadership, Präsentationstechniken, Internationales Kulturmanagement, Intercultural Communication, Kulturmanagement und Internet, Reflexion – Evaluierung Prüfungsmodul

Ort: Universität Wien

Abschluss: akademische/r Kulturmanager/in

Dauer: zwei Semester, berufsbegleitend

Kosten: 4.800 EUR (exkl. Reisekosten und Brüssel)

Wissenschaftliche Leitung: Univ. Prof. Dr. Johann Hüttner, Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft, Univ. Wien

Wissenschaftliche Leitung, Stellvertretung: Ao. Univ.-Prof. Dr. Monika Meister, Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft, Univ. Wien

Organisatorische Leitung: Mag. Karin Wolf, Institut für Kulturkonzepte

Zulassungsvoraussetzungen: Berufserfahrung im Kulturmanagement (mind. 3 Jahre), individuelles Bewerbungsgespräch, Projekt

Gruppengröße: 15 – 20 Personen

Sprache: Deutsch und Englisch

bei erforderte Interdisziplinarität sich nicht nur über Fachgrenzen hinaus bewegt, sondern auch den ebenso heterogenen Bereich der Praxis mitberücksichtigt und beide Phänomene zusammen denkt. Für das Institut für Kulturkonzepte, mit seinem sehr praxisbezogenen Anspruch, bedeutet die Einbindung akademischer Ansprüche und Methoden eine deutliche Differenzierung gegenüber der Vermittlung von reinem Anwendungswissen, wie es im außeruniversitären Sektor noch weit verbreitet ist.

„Kultur & Organisation“ – Qualifizierung für den Sektor

Der kompakte und intensive Universitätslehrgang „Kultur & Organisation“ dauert zwei Semester und umfasst drei Schwerpunkte: Kulturunternehmertum, Personal Skills und Internationales Arbeiten, sowie individuelles Einzelcoaching und eine Exkursion nach Brüssel. Aktueller Praxisbezug, Internationalität und die persönliche Berufsplanung stehen im Mittelpunkt. Der Lehrgang erhöht die Karrierechancen der Teilnehmer/innen und verstärkt ihre Kompetenzen im Arbeitsalltag. Ein internationales Trainer/innen-Team vermittelt unternehmerisches Handeln und internationale Kooperationen. Absolvent/innen erhalten den Titel: „akademische/r Kulturmanager/in“.

Der Universitätslehrgang richtet sich an organisatorisch tätige Personen aus dem Kunst- und Kulturbereich, die unternehmerisches und internationales Arbeiten für notwendig und wesentlich erachten und dazu den Bedarf an einer Ergänzung ihrer (universitären) Ausbildung sowie ihrer Praxiserfahrung festgestellt haben, sowie an Personen, die eine eigene kulturelle Dienstleistung bzw. Geschäftsidee ausarbeiten und umsetzen möchten. Der Lehrgang hat zum Ziel, Personen mit einer mehrjährigen Berufserfahrung im Kulturmanagement jene theoretischen und praktischen Kenntnisse zu vermitteln, die sie dazu befähigen, Führungsaufgaben in Kunst- und Kulturbetrieben zu übernehmen.

Im Besonderen werden sie qualifiziert,

- kulturelle Programme/Inhalte/Projekte an verschiedene Teilöffentlichkeiten zu kommunizieren und zu vermarkten
- sich am aktuellen kulturellen und kulturpolitischen Diskurs zu beteiligen

- Projekte auf internationaler Ebene zu planen und zu organisieren
- ökonomische Aufgabenstellungen kompetent und sachgemäß zu lösen
- sich innerhalb der Creative Industries zu positionieren
- Netzwerke und Kooperationen über den Kultursektor hinaus zu betreiben
- Neue Technologien in ihre Arbeit zu integrieren

Den komplexen internationalen und ökonomischen Anforderungen in diesem Arbeitsfeld entspricht der Lehrgang mit der Qualifizierung zu

- bildungs- und kulturpolitischer Positionierung
- klarem Argumentieren und Präsentieren von kulturellen Inhalten
- interkultureller Kommunikationskompetenz
- internationaler Kultur-Projektplanung
- Teamfähigkeit und Führungsqualitäten

Tendenzen der Kulturmanagement- Ausbildungen

Aufgrund der Erfahrungen und Beobachtungen, die im Lehrgang „Kultur & Organisation“ bereits gewonnen wurden, lassen sich für die Zukunft drei Tendenzen im Bereich Kulturmanagement festhalten, die notwendig sind, um vor dem Hintergrund sich ständig ändernder Rahmenbedingungen die Qualität von Postgraduate Ausbildungen für den Kultursektor zu gewährleisten.

Überwinden der Spartengrenzen

In der Praxis verschwimmen die Grenzen zwischen Kulturunternehmer/innen und Kulturmanager/innen, und es gibt eine wachsende Zahl von unternehmerisch tätigen Kulturmanager/innen, die freiberuflich oder in Institutionen tätig sind. Gegenwärtig fühlt sich für diese „Berufssparte“ keine Interessensvertretung oder Behörde im Hinblick auf strukturelle und finanzielle Fragen, beziehungsweise Fragen der Ausbildung zuständig.

Agenden der Creative Industries werden eindeutig der Wirtschaftspolitik und -förderung zugeordnet. Die Zielgruppen sind Firmen und Einzelunternehmer/innen, die gewinnorientiert Produkte und Dienstleistungen anbieten.

Für Kulturinstitutionen und Künstler/innen auf der anderen Seite ist die Kulturpolitik und -förderung zuständig. Tendenziell zielt die Kulturförderung ausschließlich auf die Finanzierung von einzelnen Projekten und Produkten, und setzt keinerlei strukturelle Maßnahmen, wie z.B. Förderung von Fortbildung, Bildungsschecks und ähnlichem. Abteilungen wie Bildung und Wissenschaft fühlen sich für Kulturmanagement ebenfalls nicht zuständig und verweisen auf die Kultur.

Da die unternehmerischen Aspekte im Kulturmanagement an Bedeutung gewinnen, wird in naher Zukunft zu klären sein, wer für die Gestaltung der Rahmenbedingung insbesondere im Hinblick auf die Aus- und Weiterbildung von Kulturmanager/innen verantwortlich ist.

Notwendig wäre es, sich von der strengen Abgrenzung zwischen Creative Industries und dem Kultursektor zu verabschieden und auf Basis eines gegenseitigen Informations- und Kommunikationsprozesses Fortbildungs- und Förderangebote für die zahlenmäßig rasch anwachsenden Gruppe von unternehmerischen Kulturmanager/innen zu entwickeln beziehungsweise bestehende Angebote aus Wirtschaft und Kultur aufeinander abzustimmen.

Dabei ist es unbedingt notwendig, sich vom exklusiven Spartendenken – hier Wirtschaft, da Kultur – zu verabschieden und den Fokus auf den Bildungs- und Beratungsbedarf der im Kultursektor im weitesten Sinn tätigen Individuen zu richten.

Personalentwicklung in Kulturinstitutionen

Kulturinstitutionen agieren zunehmend unternehmerisch und wenden Strategien aus der Wirtschaft an – besonders deutlich zeigt sich das in den Bereichen, die sich nach außen richten, wie Marketing, Werbung und in Kooperationen mit Wirtschaft und Tourismus. Nach innen besteht in dieser Hinsicht noch viel Handlungsbedarf: Personalentwicklung, Wissensmanagement und Leadership sind Bereiche, die in Zukunft einen Professionalisierungsschub erfahren sollten.

Die Erweiterung der Kompetenzen und Qualifikationen der Mitarbeiter/innen muss einen höheren Stellenwert als bisher bekommen, und damit können auch von Seiten der Kulturinstitutionen konkretere Ansprüche an Kulturmanagement-Fortbildungen gestellt werden.

Um hier entsprechende strukturelle und finanzielle Rahmenbedingungen zu schaffen, ist in Zukunft ein verstärkter Dialog zwischen Kulturinstitutionen, Fortbildungen und den Fördergebern notwendig. Individuelle Mitarbeiterschulungen, Inhouse-Training und Führungskräfte-Training, wie sie in der Wirtschaftsunternehmen üblich sind, werden auch im Kultursektor Standard werden.

Qualifikation der Dozent/innen und Vortragenden

Die Qualifizierung und Weiterqualifizierung der Vortragenden und Lehrenden im Kulturmanagement gewinnt vor dem Hintergrund sich ändernder Rahmenbedingungen für Kulturmanager/innen an Bedeutung. Es werden von den Ausbildungsinstitutionen Qualitätskriterien für Training im Kulturmanagement zu erstellen sein, die sich mit Fragen des Verhältnisses von akademischer und beruflicher Vorbildung beschäftigen. Die Frage des Trainernachwuchses spielt hier ebenfalls eine große Rolle. Gegenwärtig werden Vortragende für Lehrgänge eher über informelle Wege und Empfehlungen gefunden, es fehlt an verbindlichen Standards und an der Definition, was denn die Kriterien für die jeweilige Auswahl sind.

Da Kultur und Kulturmanagement extrem dynamische und ständigen Veränderungen unterworfenen Felder sind, müssen Universitäten und Lehrgänge in Zukunft verstärkt für die Weiterqualifizierung ihrer Vortragenden und Trainer/innen Sorge tragen. Die Universität Wien nimmt hier – international – eine Vorreiterrolle ein, am Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft wurde ein völlig neuartiger Universitätslehrgang eingerichtet, mit dem die Brücke vom Kulturmanagement zur Kulturwissenschaft geschlagen wird. Das Ziel des Universitätslehrgangs ICMS-International Cultural Management Studies ist es, Dozent/innen und Trainer/innen mit methodischem, institutionellem und anwendungsorientiertem Wissen in den Bereichen Kulturmanagement-Forschung und -Lehre auszustatten.

Der Universitätslehrgang richtet sich europaweit und international an lehrende und forschende Universitätsangehörige und sowie akademisch oder fachspezifisch Lehrende und Forschende aus dem Bereich Kulturwissenschaft und imanagement, sowie Führungskräfte in privaten und universitären Fortbildungsinstitutionen, die sich im Bereich der Curriculumentwicklung, der

Internationalisierung und der professionellen Vermarktung von Bildungsangeboten weiterqualifizieren möchten.

Diskursen. Im Rahmen der Kooperation wird Wissen und Erfahrung aus den beiden Bereichen ausgetauscht und weitergegeben.

Kriterien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit

Im sechsten Jahr seines Bestehens hat der Lehrgang rund 75 Absolvent/innen aus den unterschiedlichsten Bereichen des Kultursektors und erfreut sich einer steigenden Nachfrage. Die Durchführung des Universitätslehrgangs ist durch das Universitätsgesetz geregelt und in einem eigenen Kooperationsvertrag festgehalten, wobei die wissenschaftliche Verantwortung bei der Universität Wien und die organisatorische Verantwortung beim Institut für Kulturkonzepte liegt. Entsprechend der Vorgabe von Seiten der Universität muss sich auch dieser Universitätslehrgang selbst tragen, das heißt, es gibt zusätzlich zu den Einnahmen durch Teilnahmegebühren keine weiteren finanziellen Zuschüsse.

Die Organisationsform „Public Private Partnership“ kann hier als nachahmenswertes Modell für postgraduale Fortbildung ausgewiesen werden, wobei folgende Erfolgskriterien hervorgehoben werden können:

- 1) Ein übereinstimmendes Verständnis vom Bildungsauftrag, der individuelle (Karriere-) ansprüche der Studierenden ebenso berücksichtigt, wie übergeordnete Interessen des Kultur- und Wissenschaftssektors.
- 2) Ein Verständnis von Kooperation, das den beteiligten Partnern genügend Raum gibt, die jeweils sehr unterschiedlichen, manchmal sogar widersprüchlich erscheinenden Qualitäten wie z.B. Wissenschaftlichkeit oder Marktorientiertheit zielgerichtet und einander ergänzend einzusetzen.
- 3) Eine kontinuierliche und intensive Qualitätssicherung, die von beiden Partnern gemeinsam sehr intensiv betrieben wird. In jedem neuen Jahrgang finden methodische und inhaltliche Feinabstimmungen statt. Von der Evaluierung unter verschiedenen Gesichtspunkten und auch der regelmäßigen Diskussion der Ergebnisse profitieren beide Partner.
- 4) Eine Vernetzung und Verankerung des Lehrgangs und der beteiligten Organisationen sowohl in den akademischen als auch in den kulturellen Bereich sowie Teilnahme an den dort jeweils aktuellen

Autorin

Mag. Karin Wolf

E-Mail karin.wolf@kulturkonzepte.at

Barz, Heiner

Innovation in der Weiterbildung. Was Programmverantwortliche heute wissen müssen. Ziel-Verlag, Augsburg 2006, 216 S., 19,90 Euro, ISBN 978-3937210810

Die Weiterbildungsinstitutionen sind aktuell einer Reihe von Impulsen ausgesetzt, die oft euphemistisch als „Innovationen“ bezeichnet werden. Heiner Barz hat versucht, die Vielzahl der Trends zu erfassen und zu ordnen. Sein „trend-scanning“ (S. 13) beruht auf einem „Desk Research“, bei dem „einschlägige ... Quellen inhaltlich analytisch aufbereitet“ (ebd.) wurden. „Das zweite Modul der Trenderkennung bestand aus elf Experten-gesprächen“ (ebd.).

Die „Herausforderung der Weiterbildung“ (ebd. S. 39) bündelt Barz in vier Dimensionen:

Die strukturelle Ebene der Organisationsformen und des Selbstverständnisses

Die Ebene der Adressaten und Zielgruppen

Die inhaltliche Ebene der angebotenen Themen

Die Ebene der Lehr-Lern-Formen und Methoden

Ein Innovationsfokus ist die Herausbildung neuer Strukturen der Organisation der Weiterbildungsinstitutionen (S. 40–56). Barz nennt: Entgrenzung zum Human Resource Management, Kooperationen, Netzwerke, neue Steuerungsmodelle und Betriebsformen (Betrieb statt Behörde), verschwimmende Grenzen zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung, flexible „New Skills“, Auflösung der Institutionalisierung, Integration von Sozialfürsorge, Arbeitslosenversicherung und Weiterbildung, neue Finanzierungsmodelle, z.B. Bildungsgutscheine, Sponsoring durch Unternehmen, Preisdifferenzierung, Qualitätssicherung, Kundenorientierung, Bildungsmarketing. Relaunch von Programmheften und Öffentlichkeitsarbeit u. a.

Weitere Innovationsfoki sind: Neue Methoden (S. 57 bis 86); Neue Themen (S. 87–110) und Neue Zielgruppen (S. 111–128). Was neu ist, scheint gut. Als Beispiel konkreter Innovation (Teil 5) beschreibt Barz die Leistungen der Innovationsdatenbank des Hessischen Volkshochschulverbandes. Abschließend wird gefragt. „Weiterbildung auf neuen Wegen?“ (Teil 6, S. 139–156). Der Rückzug von Staat und Unternehmen erzwingt Eigenverantwortung und neue Formate (S. 143). Die Kri-

se sei als Chance zu nutzen (S. 140). Gelobt wird das Beispiel der VHS Braunschweig, die sich aufgelöst hat in VHS GmbH, VHS Arbeit GmbH. vhs consult, Akademie Alte Waage, VHS Schule, vhs international und Haus der Familie GmbH. Dass damit „die Tradition, ein breites Bildungsprogramm allgemeiner, kultureller und politischer Bildung „Alles in einem Haus“ anzubieten“ (S. 141) endet, wird billigend in Kauf genommen.

Damit sind alle Schlagwörter der Diskussion, wie sie sich in den Köpfen der Experten niederschlagen, genannt. Wenn man „up-to-date“ und „in“ sein will, spielt man mit. Wortführer sind die Gurus der Zukunftsforschung z. B. Matthias Horx und Horst Opaschowski. Die Zukunft entsteht aus dem scheinbar Neuen. Gegenläufige Trends werden weitgehend unterschlagen. Z.B. gibt es eine Ernüchterung durch Netzwerkversagen; Out-sourcing-Modelle werden zurückgeholt; nach dem Hartz-Gesetzen findet eine Abspaltung von Sozialleistungen und Weiterbildungsaktivitäten statt, u. ä.. Es gibt zahlreiche konträre Prozesse und „Innovationsbarrieren“. Nichtsdestoweniger löst die Debatte eine Verunsicherung und Instabilität der Institutionen aus, welche im neoliberalen Kontext durchaus riskant ist. **Peter Faulstich**

Bloch, Roland

Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme, HoF-Arbeitsberichte, Halle-Wittenberg 2006, 96 S., als kostenloser Download: www.hof.uni-halle.de/index,id,3.html#10

Die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg wollte und will sich im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung neu aufstellen. Auch in diesem Zusammenhang hat Roland Bloch eine lesenwerte Zusammenstellung verfasst. Diese war u.a. eine Grundlage eines Beratungsgesprächs, zu dem die DGWF nach Halle eingeladen wurde.

Der Bologna-Prozess ist Ausgangspunkt der Studie. Die Bestandsaufnahme soll Aufschluss darüber geben, welche Chancen sich entwickeln. Sechs Standorte wurden näher betrachtet: Bielefeld, Bochum, Bremen, Hamburg, Hannover und der Technischen Universität Dresden. Festgestellt wird eine große Vielfalt der Organisationsformen und der Angebote. Als wichtig wird eingeschätzt, dass es einen Ansprechpartner und eine

Verantwortlichkeit an einer Hochschule für die wissenschaftliche Weiterbildung gibt, wobei die fachliche Verantwortung zugleich bei den Fachbereichen bzw. Fakultäten bleibt.

Die Studienreform wird unter den drei Themenbereichen Hochschulzugang, flexible Studienorganisation und Qualitätssicherung abgebildet. Die Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung werden ausgeleuchtet in den Bereichen Organisationsformen, Personalstruktur/Lehrdeputat und Finanzierung. Als Grundlage der qualitativen Studie dienen die einschlägige Literatur sowie eine umfangreiche Internetrecherche – und: die Empfehlungen der DGWF.

So fasst der Autor das Ergebnis selbst zusammen: „Die Vielfalt der Angebote erweist sich als klarer Vorteil der wissenschaftlichen Weiterbildung: sie bedient bereits differenzierte Zielgruppen mit ganz unterschiedlichen Angebotsformen und zeichnet sich so durch Nachfrageorientierung aus. Vor diesem Hintergrund erscheinen Reformmaßnahmen wie Modularisierung und die Einführung des ECTS als geeignet, diese Angebotsvielfalt für Nutzer transparent zu gestalten. Wird die wissenschaftliche Weiterbildung in das neue Studiensystem integriert, kann sie wesentlich dazu beitragen, die Durchlässigkeit zwischen Bildungsstufen im Sinne lebenslangen Lernens zu erhöhen und so individuelle Lernbiographien zu ermöglichen.“ (abstract)

Die Veröffentlichung eignet sich insbesondere für diejenige/n, die sich über aktuellere Entwicklungen informieren möchten und Anregungen für die Aufstellung der wissenschaftlichen Weiterbildung an ihrer Hochschule erhalten möchten. **Martin Beyersdorf**

Fromm, Martin/Paschelke, Sarah

Wissenschaftliches Denken und Arbeiten – Eine Einführung und Anleitung für pädagogische Studiengänge, Waxmann Verlag, Münster, 2006, 200 S., 19,90 Euro, ISBN 978-3830916888

Zielgruppe dieses Buches sind insbesondere Studierende der pädagogischen Studiengänge.

Das Werk gliedert sich in neun Kapitel. Nach einer kurzen Einleitung wird im zweiten Kapitel eine Begriffsklärung von Wissenschaft vorgenommen und eine Überleitung zum Alltagsdenken gegeben. Die Begriffe

stehen im Kontext der pädagogischen Studiengänge, so dass Pädagogik und Erziehungswissenschaft gegenübergestellt werden.

Im dritten Kapitel wird eine schlüssige Einteilung der Verwendungszwecke wissenschaftlicher Arbeiten gegeben, die dann im vierten Kapitel näher erläutert und in ihrer Verfahrensweise beschrieben werden. Die Verwendungszwecke werden eingegrenzt in:

- Referat/Präsentation
- Praktikum
- Hausarbeit/Examen
- Prüfung

Formen wissenschaftlichen Arbeitens und die damit verbundenen Anforderungen zur Bewältigung dieser, sind Thema des vierten Kapitels. Es wird hier folgendermaßen vorgegangen:

- sich über eine Thema im Überblick informieren
- Themen suchen und eingrenzen
- Aufbau von empirischen Untersuchungen
- Texte schreiben
- Referat halten/Thema präsentieren

In jedem Unterpunkt wird die Frage beantwortet: „Worauf ist zu achten?“, um dann eine Empfehlung für eine Vertiefung in einem der folgenden Kapitel zu geben. Einige exemplarische Übersichten unterstützen das Verstehen im Zusammenhang.

Das fünfte Kapitel mit seinen Verfahrensweisen wissenschaftlichen Arbeitens bildet den umfangreichsten Abschnitt.

Klar und präzise werden folgende Verfahrensweisen vorgestellt:

- Textsorten unterscheiden
- Literaturrecherche
- Begriffe klären
- Begriffs- und Satzarten unterscheiden
- Aussagen prüfen
- Texte gliedern und strukturieren
- Zitieren
- Quellenangaben
- Layout und Visualisierungen

Wichtige Fakten, die im jeweiligen Kontext zu beachten sind, werden benannt. Beispiele verdeutlichen das.

Eine repräsentative Auswahl an Literatur wird im sechsten Kapitel angegeben. Die Literaturangaben gliedern sich in:

- verwendete Literatur
- grundlegende Literatur: Nachschlagewerke/Allgemeine Einführungen in die Pädagogik/Einführungen in spezielle Gegenstandsbereiche der Pädagogik:
 1. Allgemeine Pädagogik
 2. Historische Pädagogik
 3. Pädagogische Anthropologie
 4. Wissenschafts- und Erkenntnistheorie
 5. Forschungsmethodik
- Einführungen in spezielle Arbeitsfelder der Pädagogik:
 1. Schulpädagogik
 2. Erwachsenenbildung
 3. Medienpädagogik
 4. Sonstiges: wissenschaftliches Arbeiten
- Links für die Recherche im Internet: Pädagogische Fachinformationen/Psychologie/Soziologie/Forschung/Bildungsserver und Institutionen/Bibliothekskataloge, Verbundkataloge, (virtuelle) Bibliotheken/Zeitschriften-Datenbanken, E-Journals, Dokumentlieferservice

Wer diesen Ratgeber gelesen hat, wird zufrieden feststellen, dass man nun eine solide Basis für das wissenschaftliche Arbeiten hat. Allen (besonders zukünftigen und/oder „frischen“) Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaftlern ist dieses Buch sehr zu empfehlen. Aber auch Dozenten, die in diesem Fach lehren, werden didaktisch und inhaltlich viele Anregungen finden. **Maria Kondratjuk**

Gnahn, Dieter

Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studentexte für Erwachsenenbildung. DIE. Bertelsmann, Bielefeld 2007, 140 S., 18,90 Euro, ISBN 978-3763919444

Rundum wird im Bildungsbereich von Kompetenzen geredet. Dabei ist der Wortgebrauch ungeklärt, beliebig und teilweise verworren. Insofern ist es verdienstvoll, wenn Dieter Gnahn, der sich mit diesem Gegenstand schon längere Zeit beschäftigt, den Versuch unternimmt, klärend zu ordnen; er legt in der Reihe Studentexte des DIE einen Überblicksband vor, der die wesentlichen Probleme der Debatte aufnimmt.

Nach einer kurzen Einführung und Beschreibung der Ziele, beginnt Gnahn – zweitens – begriffliche Grundlagen offen zu legen. Dabei geht er zunächst auf die bildungspolitischen Kontexte ein und auf die „Konjunktur des Kompetenzbegriffs“ (S. 15), den er abgrenzt gegen verwandte Begriffe wie Qualifikationen oder gar Bildung. Allerdings ist der Versuch, „Klarheit in den Begriffsdschungel zu bringen“ noch knapp und ungenau. Gnahn sieht dies selbst: „Der hier verwendete Kompetenzbegriff ist in dieser Hinsicht neutral oder – negativ ausgedrückt – beliebig“ (S. 23/24).

Als Bausteine von Kompetenz (Teil 2.3) unterscheidet Gnahn Wissen, Fertigkeiten und Dispositionen und des weiteren Werte, Motivationen und umfassend Fähigkeiten. Nach dieser Einordnung werden „zur weiteren Verfeinerung der Begrifflichkeit Arten von Kompetenzen (2.4.) vorgestellt. Es werden Differenzierungen und Aufspaltungen des Kompetenzbegriffs auch in ihrer Beliebigkeit präsentiert und kritisiert. Durchgesetzt hat sich im Wesentlichen die Unterscheidung in Fachkompetenz und überfachliche Kompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozialkompetenz und personale Kompetenz (Abbildung 2, 28).

Damit gerät der Kompetenzbegriff in Konkurrenz zu anderen Interpretationen wie zum Beispiel dem Kanon von Schlüsselkompetenzen, den die EU postuliert (S. 29) oder dem bereits in den 70iger-Jahren ausgebreiteten Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ (S. 29). Wichtig ist es, das im Kompetenzbegriff vermutete Leistungsprofil (S. 31) nicht von seiner Entstehung abzutrennen. Dies wird unternommen unter dem Titel „Kompetenzgenese“ (Teil 3), wobei die „Aneignungswege für Kompetenzen“ (Abbildung 3, 32) unterschieden werden in

Sozialisation, formales Lernen, nicht formales Lernen und informelles Lernen. Daneben steht „Lernen“ „en passant“.

Knapp werden „Lerntheoretische Zugänge“ (3.6) vorgestellt. Eingegangen wird dabei auf Lerntheorie in der Tradition des Behaviorismus, des Konstruktivismus und subjektwissenschaftliche Begründungen (S. 46). Dabei wird ein „integratives Konzept“ (S. 47) gefordert. Dies bleibt allerdings wage und unbestimmt.

Im vierten Hauptteil geht es dann um „Kompetenzerfassungen und Kompetenzmessungen“ (S. 51). Zertifizierung, Beurteilung, Selbsteinschätzung und Teilnahmebescheinigungen werden als Möglichkeiten vorgestellt. Versucht wird „methodische Grundlagen“ (4.1) aufzudecken. Dabei geht es um Operationalisierung. Indikatoren sowie Messprobleme wie Skalenniveaus und Gütekriterien, wobei die klassischen Standards Objektivität, Reliabilität und Validität genannt werden. Als häufigste Methoden der Kompetenzbeurteilung werden Beobachtungen und Tests skizziert.

Erfassung und Beurteilung von Kompetenz sind mittlerweile in vielfältigen Anwendungsfeldern (Teil 5) entstanden: in Weiterbildungseinrichtungen, Betrieben und in der Forschung. Es geht dabei um Beratung, Einstufung, Überprüfung, Prüfung, Personalentwicklung, Zeugnisse und um diagnostische Instrumente.

„Instrumente zur Erfassung und Vergleichbarmachung von Kompetenzen und Qualifikationen“ werden an ausgewählten Beispielen ausgebreitet (Teil 6). Vorgestellt werden: Profilpass, EU-Sprachenportfolio, der European Qualifications Framework (EQF), der Leitfaden für Personalbeurteilungsgespräche der Firma WELEDA, der Persönlichkeitstest „Big Five“, das Selbstbeurteilungsinstrument DIALANG und der „Adult Literary and Liveskills Survey“ (ALL). Die Auswahl dieser Instrumente ist nicht unmittelbar einsichtig; insgesamt gilt für alle, dass sie wenig theoretisch fundiert sind. Dazu gehört auch der Persönlichkeitstest „big five“, der Merkmale bündelt nach: Neurotizismus, Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit sowie Offenheit für neue Erfahrungen. Diese mit Hilfe von Faktorenanalysen gewonnene Merkmalsbündelung ist eins sicherlich nicht: theoretisch basiert.

Insgesamt scheint mir der Text „quantitativ“ überwuchert. Qualitative Verfahren werden eher am Rande behandelt. Auch für die Perspektiven (Teil 7) werden

Verfahren, die auf Beobachtungen und Messen abstellen, priorisiert. Ich selbst bin da wesentlich skeptischer: Es könnte sein, dass das Beobachtbare nicht das Wirkliche der Kompetenzen sieht; es könnte sein, dass das Messbare nicht das Wichtige erfasst. Nichtsdestoweniger gibt der Band von Dieter Gnahn einen guten Überblick über die aktuelle Diskussion und ist als Grundlage für das Eindringen in Probleme der Kompetenzerfassung und der damit verbundenen Erhebungsinstrumenten sehr geeignet. **Peter Faulstich**

Hanft, Anke/Simmel, Annika

Vermarktung von Hochschulweiterbildung – Theorie und Praxis, Waxmann, Münster 2007, 192 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3830917854

Das Werk fasst die Chancen und Probleme in der Vermarktung von Hochschulweiterbildung anschaulich und knapp zusammen. Wie der Untertitel vermuten lässt, stellt das Buch zum einen einen Leitfaden dar für Praktiker der wiss. Weiterbildung von Wissenschaftler bis hin zu Wissenschaftsmanagern. Zum anderen ermöglicht es „Neueinsteigern“ den Überblick und das nötige Basiswissen für den Bereich Vermarktung von Hochschulweiterbildung, zumal jeder Artikel eine zusammenfassende Literaturübersicht enthält. Gewähr hierfür bieten bis zu 20 Autoren und Autorentams aus Wissenschaft und Praxis des Wissenschaftsmarketings. Das Buch gliedert sich in vier grundlegende Kapitel: Profilierung, Reputation und Kooperation (1); Markterschließung durch neue Geschäftsfelder (2); Kommunikationspolitik (3); Preisgestaltung und Finanzierung.

Fundierte Aussagen und Tipps zur praktische Gestaltung und Verbesserung werden auf der Grundlage maßgeblicher wissenschaftlicher Untersuchungen zum Marketing allgemein und zum Wissenschaftsmarketing im Besonderen gemacht.

Im Rahmen des Kapitels 1 hebt Heinke Rübken (Die Rolle der Hochschulreputation bei der Vermarktung von Weiterbildung, S. 13 ff.) die Auswirkungen der akademischen Reputation einer Einrichtungen und die hierfür maßgeblichen Faktoren auf die wiss. Weiterbildung auf Vermarktungsstrategien und möglichen Alleinstellungsmerkmale hervor. In Kapitel 2 wird der Prozess der Entwicklung eines hochwertigen E-Learning-Angebotes und die Nutzbarkeit desselben in der Vermarktung der wiss. Weiterbildung deutlich gemacht.

In Kapitel 3 werden neue innovative Strategien zur Vermarktung der Hochschulweiterbildung, die über traditionelle Maßnahmen des Wissenschaftsmarketings (wie z.B. Alumni-Arbeit) hinausgehen, dargestellt.

Die Vermarktung der Hochschulweiterbildung im Spannungsfeld zwischen der wiss. Weiterbildung als öffentlicher Aufgabe und der Professionalisierung des Wissenschaftsmanagements fasst folgendes Zitat aus dem Kapitel 2 (Gerhard Wilhelms/Andreas Renner, Nachfrageorientierte Angebotsentwicklung am Beispiel des ZWW der Universität Augsburg, S. 105 ff., S. 108) zusammen: „Universitäre Weiterbildungsanbieter müssen daher lernen, wie Unternehmen zu agieren und unternehmerisches Risiko als Bestandteil ihrer Arbeit akzeptieren.“ **Johannes C. Mayer**

Hessische Blätter für Volksbildung

Systemumbau der Erwachsenenbildung. Hefte 1 und 2/2007, W. Bertelsmann Verlag, 2007, 9,90 Euro, 96 S., ISSN 0341-339X

Wenn nach dem „Systemumbau in der Erwachsenenbildung“ gefragt wird, ist im ersten Zugriff weder klar von wo und auch nicht nach wo. Dennoch ist das Thema dreifach schön und zeitgemäß gewählt:

- Zum einen zeigen sich zahlreiche Umbrüche in der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung selbst,
- zum Zweiten gibt es neue Versuche einer Standortbestimmung und Steuerung im gesellschaftlichen und funktionalen Kontext und
- zum Dritten spricht es viele an: die „alten“ Vertreter der Kritischen Theorie (die „Dogmatiker“ treten ja fast nicht mehr auf), die Systemtheoretiker luhmannscher Prägung, die Theoretiker sozialer Systeme mit Rückbezug auf Berger/Luckmann, die systemischen Konstruktivisten sowie die Systemisch-Therapeutischen und sicher noch mehr.

Aber ist Erwachsenenbildung tatsächlich jemals zu einem System geworden, zu einem hinreichend geschlossenen sozialen System, zu einem Machtsystem, zur vierten Säule des Bildungssystems, zu einem System der Aufklärung oder zum stabilen System des Systemerhalts und zur Zurichtung des Humankapitals?

Natürlich können die beiden Hefte Fragen dieser Größe nicht klären und es liegt nahe, es auf der Ebene „mittlerer Systematisierung“ zu versuchen – aber auch ein solcher Versuch aus einem Guss bleibt bei den beiden Sammelbänden aus.

Die Wirklichkeit ist in Wirklichkeit ganz anders ... und vielfältiger. Darin liegen der Verdienst und der Reiz der beiden Hefte mit ihren insgesamt gut 200 Seiten. Aus der Perspektive der Wissenschaft und aus der der Praxis werden Entwicklungslinien nachgezeichnet, ausgedeutet und nach vorn verlängert. Die ganz großen Erzählungen mit teleologischem Charakter scheinen ohnehin ausgedient zu haben; so kommt es darauf an, die Vielfalt und auch die Widersprüchlichkeit des Neuen zu entdecken und die Chancen darin zu suchen.

Im ersten Heft überwiegt der wissenschaftliche Zugang; anregend ist das praktische Beispiel eines doppelten Tagebuches von Marianne Ebsen-Lenz und Gerhard Kadelbach (Tagebuch aus der erwachsenenbildnerischen Praxis). Ludwig A. Pongartz argumentiert im Rückbezug auf die Kritische Theorie, dass der Systemumbau bereits so weit fortgeschritten sei, dass sich Erwachsenenbildung nur noch als Institut der Anpassung darstelle. Hermann J. Forneck erarbeitet aus machtheoretischer Perspektive die sozialen Beziehungen in der Erwachsenenbildung und konstatiert einen Wechsel von der pastoralen zur strategischen Beziehung in der Weiterbildung; Gouvernamentalität wird dabei das zentrale Element. Thomas Hallmeyer und Hubertus Niedermaier fragen prinzipieller: „Welches System? Welcher Umbau?“ und stellen heraus, dass sich soziale Systeme „hinter dem Rücken der Akteure“ ausschließlich im Selbstkontakt umbauen. Anke Grotlüschen und Horst Rippien interpretieren Ergebnisse aus zwei empirischen Studien zur Rolle des pädagogischen Personals: Innovationen für neue Lernkulturen versickerten leicht über die (prekäre) Position der freiberuflich Lehrenden. Nicole Hoffmann und Jochen Kaul zeigen am Beispiel der „Communities of Practise“ die Lernhaltigkeit von Arbeit und Gesellschaft mit den Konsequenzen für das Gefüge zwischen formellem und informellem Lernen. Julia Franz schließlich thematisiert den schleichenden Systemumbau durch den gängigen demografischen Wandel; intergenerationelles Lernen prägte die Praxis unmittelbar immer stärker – auch ohne vorher lange verhandelt und dann instruiert zu sein.

Das zweite Heft legt den Fokus auf den Lernort im weiteren Sinne. Auch in der Folge der Erfahrungen

mit den Lernenden Regionen stehen Lernzentren, in Hessen „ZLL – Zentren Lebensbegleitenden Lernens“ im Mittelpunkt. Mit diesen Zentren legt Hessen einen ambitionierten Versuch vor, die bisherigen Strukturen der Erwachsenen- und Weiterbildung in neue hinein zu entwickeln. Klaus Meisel geht mit einem kritisch-konstruktiven Blick den Strukturwandel der öffentlichen Weiterbildungsorganisationen an. Auch Dieter Nittel hebt Paradoxien und Spannungen hervor: „Die widersprüchliche Einheit von „Systemstärkung“ und „Systemschwächung“. Anmerkung zur gegenwärtigen Lage der Erwachsenenbildung“. Klaus Harney, Hans-Peter Hochstätter und Wilfried Kruse liefern den Begründungszusammenhang für die ZLL als strategisches Projekt der Hessischen Landesregierung; die titelgebende Frage beantwortet der Beitrag überwiegend positiv: „Lebensbegleitendes Lernen – ein struktureller Fortschritt im Bildungssektor?“ Rainer Brödel schließlich stellt anhand einer empirischen Begleitforschung Kompetenzen und Qualifikationen vor, die für den Aufbau regionaler Tätigkeits- und Lernagenturen – wie auch bei den ZLL – benötigt werden.

Der Praxisteil zeigt sich deutlich umfangreicher als im ersten Heft. Eine Autor/innen-Gruppe stellt Ergebnisse einer hessischen Befragung zu den Entwicklungspartnerschaften ZLL vor. Die Technical Colleges in Wisconsin werden von Edeltraud Moss-Czech als Modelle für ZLL geprüft. Hans-Peter Hochstätter und Wolfgang Schönfeld kommentieren aus eher konträren Positionen die Novelle und die ersten Ergebnisse des Hessischen Weiterbildungsgesetzes aus Mitte 2006. Mit seinem Fazit zum praktischen Systemumbau gibt Volker Otto eine mögliche Wegrichtung vor: „Vielmehr sollen Angebots- und Marktsynergien wirksam, Übergänge im Bildungssystem erleichtert und die Wirkungen lebensbegleitenden Lernens vertieft werden. Die hessischen Volkshochschulen wollen sich dafür engagieren, dürfen aber ihre Stellung und Aufgabe im Bildungssystem an tradierten und bewährten Orientierung nicht aufgeben.“ (ebd., S. 161) **Martin Beyersdorf**

Kade, Sylvia

Altern und Bildung. Eine Einführung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2007, 253 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3763933297

In Zeiten, in denen dem lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernen immer größere Bedeutung beigegeben wird, wundert es nicht, dass nun verstärkt auch diejenigen Zielgruppen in den Fokus der erziehungswissenschaftlichen Aufmerksamkeit gelangen, die vor noch gar nicht allzu langer Zeit in bildungspolitischen Diskussionen ein eher randständiges Dasein fristeten: Dies gilt beispielsweise für die frühkindliche Bildung ebenso wie für die Altersbildung. Heutzutage kann gar nicht früh genug mit dem Lernen begonnen werden, Bildungsprozesse ziehen sich mittlerweile bis ins hohe Alter durch das menschliche (Alltags)Leben.

Dass Lernanlässe, Bildungsinhalte, Lernmotivation und -intensität, je nach Alter und Lebenssituation, völlig unterschiedlich sind, liegt auf der Hand. Dass auch die Altersbildung einer differenziellen Betrachtung und einer Didaktik der differenziellen Bildung bedarf, das führt uns Sylvia Kade in ihrer gut lesbaren Einführung in die Altersbildung sehr plausibel vor Augen.

Kade geht darin der Frage nach: „Was hat Altern eigentlich mit Bildung zu tun?“ und zeigt auf, dass kontinuierliches Lernen bis ins (hohe) Alter zunehmend an Bedeutung gewinnt. Bildung und bürgerschaftliches Engagement können in einer Gesellschaft, in der die Menschen nach dem Ausscheiden aus dem Beruf und/oder der Familienarbeit durchschnittlich 30 aktive Lebensjahre bei relativ guter Gesundheit vor sich haben, die zentralen Sinnquellen im Alter darstellen und vermögen daher die Lebensqualität nachhaltig zu verbessern. Da aber wegen der Vielfalt der Alterns- und Lernstile gerade im höheren Alter die Leistungspotenziale sehr verschieden sind, da Alter aufgrund fehlender gesellschaftlicher Regularien individuell gestaltet werden muss, genügt es in der Altersbildung nicht, einer „Didaktik für alle“ zu folgen. Plurale Lernmodelle im Alter sind nötig, und man darf sich nicht, so Kade, ausschließlich mit dem Lernen im Alter beschäftigen. Es bedarf in der Altersbildung der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Facetten der Altersbildung (S. 127 ff), nämlich

- der Bildung im Alter („für mich“; Biographiebezug)
- der Bildung für das Alter („für uns“; Lebensphasenbezug)

- der Bildung mit Älteren („mit anderen“; Generationsbezug) und
- der Bildung im Umgang mit Älteren („für andere“; Erfahrungsbezug)

Um ihre Forderung nach einer Didaktik der differenziellen Bildung zu untermauern, setzt sich Kade zu Beginn ihrer Einführung zunächst mit verschiedenen Konstruktionen des Alters, mit dem demographischen Wandel, mit Altersmilieus und Diskursen des Alters auseinander und gibt einen breiten Einblick in die Komplexität des Praxisfeldes (S. 14–50). Es folgt ein Überblick zur Vorgeschichte der Altersbildung, die sich in den 60er-Jahren erst allmählich aus der sozialen Alten- und Sozialarbeit heraus entwickelt hat (vgl. S. 51). Träger der Altersbildung (u.a. auch die Hochschulen) werden ebenso vorgestellt wie Bildungs- und Engagementprofile Älterer (S. 61–114). Kade unterscheidet in Anlehnung an Bubolz-Lutz in der derzeitigen Altersbildung vier Paradigmen, die unterschiedliche Funktionen bearbeiten: „das (1) Bildungs-, (2) Orientierungs-, (3) Entwicklungs- und (4) Bewältigungsparadigma.“ (S. 116) Diese, derzeit noch von verschiedenen Leitdisziplinen (Pädagogik und Psychologie) vertretenen, Paradigmen allein reichen jedoch nicht (mehr) aus, um die komplexen Bildungs- und Bewältigungsprozesse zu durchlaufen.

Hier bietet sich nun das Konzept einer Didaktik für das Lernen im Lebenslauf, eine Didaktik der differenziellen Bildung an, in der die verschiedenen Dimensionen von Bildung, Orientierung, Entwicklung und Bewältigung miteinander vereint werden. In ihrem umfangreichen und ausführlichen Abschlusskapitel setzt sich Kade mit Inhalten und Methoden, Herausforderungen und Charakteristika dieser vier Lernbereiche auseinander und macht deutlich, dass lebensphasenbezogenes Lernen nicht erst im Alter beginnt. „Angehörige aller Altersgruppen bieten den Kontext, um ‚für das Alter‘ zu lernen.“ (S. 183)

Altersbildung, das wird nach der Lektüre von Kades Einführung mehr als deutlich, darf nicht reduziert werden auf „Seniorenbildung“, auf spezielle Angebote für die Zielgruppe der Älteren. Bildungsinstitutionen, die Altersbildung im umfassenden Sinne betreiben wollen, müssen dies vor dem Hintergrund einer differenziellen Didaktik und einer durchaus heterogenen Zielgruppe tun (die Hälfte des Lebens wird heute dem Alter zugerechnet, was zur Folge hat, dass in Grup-

pen Älterer Menschen zwischen 50 und 100 Jahren zu finden sind!; vgl. S. 130), sie müssen Beratungs-, Bildungs-, Vernetzungskonzepte miteinander in Einklang bringen und sowohl angebots- als auch verstärkt nachfrageorientiert handeln. Auch Hochschulen müssten zukünftig noch einiges an ihren Konzepten und Strukturen verändern, wenn sie als Institutionen des lebenslangen Lernens die Altersbildung bedarfsgerecht integrieren wollen. **Christiane Brokmann-Nooren**

Knoll, Jörg/Lehnert, Marion Annett/ Otto, Volker (Hrsg.)

Gestalt und Ziel. Beiträge zur Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung, Pro Leipzig 2007, 15 Euro, 224 S., ISBN 978-3936508277

Die Leipziger Erwachsenenbildung meldet sich zu Wort und erzählt ihre eigene Geschichte. Mitarbeiterinnen und Vertreter im Umfeld des Lehrstuhls an der Universität liefern meist personenbezogene Beiträge zu den Stationen der Tradition. Dabei folgen sie dem nicht unüblichen Prinzip, Historie auf sich selbst zuzuschreiben. So steht Jörg Knolls Beitrag „Der Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig“ 1993 bis 2006 (S. 184–216) am Ende. Es gibt allerdings auch Leerstellen und Lücken.

Zunächst fällt auf, dass die Vorgeschichte ausgeblendet bleibt. Man weiß, dass Arbeiterbildung und Sozialdemokratie untrennbar mit der Stadt Leipzig verbunden waren: spätestens seit 1848, als die „Arbeiterverbrüderung“ ihren Sitz nach Leipzig verlegte, 1864 der zweite Vereinstag der deutschen Arbeiterbildungsvereine dort stattfand und das Wirken Lassalles einerseits und Bebel und Liebknechts andererseits hier zusammentraf. Das fehlt. Immerhin beginnt die Zeittafel (S. 217) mit den „Volkstümlichen Hochschulkursen“ an der Universität 1897 und der Gründung des Arbeiter-Bildungsinstituts 1907. Aber auch darüber erfährt man wenig (außer S. 32–33). Es wäre spannend gewesen, zu fragen, inwieweit ein lokales Milieu der Bildungsarbeit sich über Generationen fortsetzt.

Der erste Beitrag (S. 11–31) – von Volker Otto – ist dem Wirken Herrmann Hellers (1891–1933) gewidmet, der 1918 nach Leipzig kam, um seine Habilitation vorzubereiten. Nach zwischenzeitlicher Rückkehr nach Kiel arbeitete er von 1922 bis 1924 als Leiter des „Amtes für Volksbildung“. In dieser Position war er Begründer

der „Leipziger Richtung“, deren Hauptziel war, „Volksbildung als Arbeiterbildung“ zu begründen und zu betreiben (Dazu auch die Beiträge von Adam und Meisel über die Volkshochschularbeit ; S. 32–43 und S. 44–52), Meisel über Gertrud Hermes (S. 52–67), Mösenfeld über Fritz Borinski (S. 68–81), Lehnert/Ebert über das „Seminar für freies Volksbildungswesen“ (S. 82–96)). Diese Intention bleibt allerdings blass – vielleicht deshalb, weil Heller selbst in dem Beitrag Ottos wenig zu Wort kommt.

Otto hat sich auch zu einigen Vorurteilen hinreißen lassen. Er schreibt: „Die Orientierung an der arbeitenden Bevölkerung ist dabei ebenso unverkennbar wie ein Bemühen um politische Mitgestaltung“ (S. 25). So weit so gut. Aber dann: „Beides wurde rasch unter den Bedingungen der Nachkriegszeit und der neuen sozialistischen Staatlichkeit der DDR erstickt“ (a.a.O.). So scheint es, als habe es zwischenzeitlich den Nationalsozialismus nicht gegeben – worauf Wolfgang Keim (S. 97–123) nachdrücklich hinweist, und ebenso wenig das Wirken Herbert Schallers und des Instituts für Erwachsenenbildung 1949 bis 1968 an der Universität (Naumann S. 136–148). Die Spannungen beim Aufbau der Erwachsenenbildung im Nachkriegsdeutschland (Grimmel-Bruns S. 125–135 nach einer akribischen Arbeit im Stadtarchiv Leipzig) zeigen sich vor allem in den Vorgaben der sowjetischen Militäradministration für die Volksbildungsarbeit in der SBZ einerseits; andererseits wird gleichzeitig mit Herbert Schaller zum 1. Februar 1946 ein Leiter der Volkshochschule berufen, der der Weimarer Diskussion vielfältig verpflichtet war und der seit 1924 beim Volksbildungsamt angestellt war. Schaller hat auch 1949 das erste Institut für Erwachsenenbildung an einer deutschen Universität gegründet.

Solchen Brüchen und Widersprüchen nachzugehen, bleibt Aufgabe der weiteren Forschung und gemeinsamen Diskussion, weil sich eine eindeutige Traditionslinie nicht herstellen lässt, die Jörg Knoll auch nur allgemein andeutet als Leitideen der Arbeit seines Lehrstuhls (S. 185): Erwachsenenbildung 1. in Zusammenhängen, 2. im Handlungsfeld, 3. mit Personenbezug, 4. aus Reflexivität und 5. in Verbindung zur Hochschuldidaktik. Mir fehlt hier das soziale Engagement für Gerechtigkeit und Gleichheit, das Lassalle, Bebel, Liebknecht und dann Heller, Hermes und auch Schaller trug. **Peter Faulstich**

von Küchler, Felicitas (Hrsg.)

Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen. Vier Fallbeschreibungen für den Wandel in der Weiterbildung, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld 2007, 115 S., 17,90 Euro, ISBN 978-3763919451

Rechtsformänderung, Fusionierung, Neupositionierung und Netzwerke bilden: Dies sind die vier im Buch beschriebenen Strategien zur Zukunftssicherung von Weiterbildungseinrichtungen. Jeweils eine dieser Strategien steht im Mittelpunkt der vier im Buch enthaltenen Fallbeschreibungen. Herausgebende Institution ist das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das mit seinen Studien zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung vermitteln möchte.

Die vier Fallbeschreibungen zeigen jeweils exemplarisch Prozesse von Organisationsveränderungen auf. Dass sie von Prozessbeteiligten geschrieben wurden, macht die Schilderungen sehr anschaulich und glaubwürdig. Hier liegt auch der besondere Wert des Buches.

Ziel der Darstellungen ist es, Erfahrungswissen zur Verfügung zu stellen, praktische Handlungsanregungen zu geben sowie für die bei Organisationsveränderungen anstehenden Entwicklungsanforderungen zu sensibilisieren. Der Band möchte damit einen Beitrag zur Zukunftssicherung und Qualitätsverbesserung von Weiterbildungseinrichtungen leisten.

Hauptzielgruppen des Buches sind demnach Leitende oder Mitarbeitende in Institutionen der Weiterbildung, die bereits an Organisationsveränderungen arbeiten oder diese in naher Zukunft angehen möchten.

Obwohl keine der vier Fallbeschreibungen aus dem Hochschulbereich kommt – überwiegend stammen die Fallbeispiele aus dem Bereich von Volkshochschulen – können auch Vertreter/innen hochschulischer Weiterbildung von den Erfahrungsberichten profitieren. Die aufgeworfenen Fragen und Lösungsmöglichkeiten betreffen alle Einrichtungen, die auch zukünftig qualitativ hochwertige Weiterbildungen anbieten möchten. Dazu müssen sie über die richtigen Rahmenbedingungen verfügen, die es ihnen ermöglichen, sich flexibel wandelnden Anforderungen zu stellen. Rahmenbedingungen, die wie im Beispiel der Volkshochschule Braunschweig eventuell erst durch eine neue Rechtsform geschaffen

werden müssen. Die Frage der Rechtsform, auch dies wird in dem Band deutlich, wird aber häufig überbewertet. Sie ist Mittel zum Zweck und sollte daher pragmatisch diskutiert und ausgewählt werden. Eine der Leitfragen, auch für die hochschulische Weiterbildung, lautet daher: Welche Rechtsform nutzt den Zielen am meisten?

Marktanalysen und Neupositionierungen, um sich auf veränderte Kundenmärkte einzustellen, die Erschließung neuer Geschäftsfelder, z.B. durch Kooperationen, die Bildung von Netzwerken oder auch von Fusionen sind zukunftssichernde Strategien, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung alles andere als unbekannt sind, sondern vielfach diskutiert und auch umgesetzt werden.

Die Fallbeispiele machen aber nochmals sehr deutlich, was Weiterbildungsinstitutionen brauchen. Letztlich brauchen sie etwas von allen in den vier Fallbeschreibungen im Mittelpunkt stehenden Strategien. Sie müssen ihr Angebot und ihre Preispolitik flexibel gestalten können, sie brauchen Netzwerke und Kooperationen und müssen kundenorientiert arbeiten. Und die Akteure brauchen oft sehr viel Engagement und einen langen Atem.

Nicht zuletzt aber brauchen sie den Erfahrungsaustausch darüber, wie all dies in der Praxis umgesetzt werden kann, wo die Fallstricke und möglichen Probleme von Organisationsveränderungen liegen und wie diese langfristig gemeistert werden können. Hierzu leistet das Buch einen nicht gering zu schätzenden Beitrag. **Berthe Khayat**

Ojstersek, Nadine

Betreuungskonzepte beim Blended Learning. Gestaltung und Organisation tutorieller Betreuung. Band 41 „Medien in der Wissenschaft“, Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V., Waxmann Verlag GmbH, Münster 2007, 252 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3-8309-1814-1

Die Autorin ist seit 2002 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement der Universität Duisburg-Essen. Die vorliegende Arbeit ist in die Abschnitte „Stand der bisherigen Forschung“ und „empirische Untersuchung“ gegliedert.

Im ersten Teil dieses Buches wird der Frage nachgegangen, inwiefern die tutorielle Unterstützung ein Erfolgsfaktor für E-Learning bzw. Blended Learning darstellt. Ferner werden die Betreuungsaufgaben unter Berücksichtigung unterschiedlicher Betreuungsphasen beleuchtet sowie Gestaltungs- und Organisationsmöglichkeiten tutorieller Betreuung aufgezeigt. Zentraler Punkt bei der empirischen Untersuchung ist die Frage, ob sich die Erwartungen an die Betreuenden im Verlauf des Lernangebotes ändern und welche Konsequenzen sich hieraus ergeben können.

Der Teil A der Arbeit „Betreuung beim Blended Learning“ ist im Einzelnen in die Kapitel „Erfolgsfaktor Betreuung?!, Bedeutung und Notwendigkeit tutorieller Betreuung“, „Betreuung als Gestaltungsbereich des Didaktischen Designs“, sowie „Organisation und Betreuung“ gegliedert. Dazu führt die Autorin ergänzend Beispiele aus der Praxis an und fasst ihre Ausführungen in einem Fazit zusammen, welches etwas knapp ausfällt und eher eine Einleitung für den zweiten, empirischen Teil der Arbeit darstellt.

Der Abschnitt der umfangreichen empirischen Untersuchung beinhaltet die „Fragestellungen und Ziele der Untersuchung“, das „Untersuchungsdesign“ und die „Darstellung der Ergebnisse“. Am Ende steht auch hier wieder eine recht kurze Zusammenfassung der Ergebnisse.

Allerdings folgt im Anschluss eine äußerst ausführliche Diskussion der Gesamtergebnisse (nicht repräsentativ) unter Berücksichtigung der vorgestellten theoretischen Erkenntnisse.

Alles in allem stellt die vorliegende Arbeit eine gute Orientierungshilfe für die Planung und Gestaltung von Betreuungskonzepten für E-Learning-Szenarien dar. Besonders für E-Moderator/innen bietet das Buch Hinweise für das eigene Betreuungsverhalten bzw. -konzept. Der E-Learner wandelt sich von der unbekannteren Variablen x zu einer durchschaubareren Größe, auf deren Bedürfnisse zukünftig noch gezielter eingegangen werden kann. **Günter Dresselhaus**

Przybylska, Ewa (Uniwersytet Mikolaja Kopernika) (Hrsg.)

TEACH – Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education – Qualifizierung von Weiterbildungspersonal – neue Wege in Europa, Torun/Polen 2006, 153 S., ISBN 83-72045341

TEACH ist ein Projekt, das aus dem Programm SOCRATES/GRUNDTVIG 1 finanziert wurde. Herausgeber ist die Universität Mikolaja Kopernika.

Das Buch ist in vier Teile gegliedert:

TEIL I beschäftigt sich mit dem Modul: Erwachsenenbildung des Bachelor-Studiengangs für Pädagogik.

TEIL II stellt einen alternativen Studienplan für Erwachsenenbildung als Schwerpunktthema im Bachelor-Studiengang für Pädagogik vor.

TEIL III hat das Rahmenwerk des europäischen Programms Master-Studiengang für Erwachsenenbildung zum Inhalt.

TEIL IV gibt einen Einblick in das Postgraduate-Programm Europäische Erwachsenenbildung.

Jeder der vier Teile ist in sich gegliedert. So erhält man eine Einsicht in Hintergründe, formale Struktur und Modulbeschreibungen des jeweiligen Programms. TEIL I enthält Literaturhinweise für die einzelnen Module. TEIL III bildet mit der Beschreibung des Rahmenwerks des europäischen Programms Master-Studiengang für Erwachsenenbildung das umfangreichste Kapitel.

Das Buch ist eine Publikation der Ergebnisse des Projektes TEACH – Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education. Es wird über den Hintergrund und den Projekt-Kontext berichtet. Zielgruppen und Partner werden benannt. Die einzelnen Programme vom Bachelor bis zum Master werden inhaltlich in den einzelnen Modulen vorgestellt.

TEACH kann für Hochschulmitarbeiter, die sich im Zuge von Bologna und GATS der Modularisierung von Studiengängen widmen, als Beispiel dienen, sowie eine Empfehlung für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung für in der Erwachsenenbildung Tätigen sein.

Maria Kondratjuk

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Blick zurück nach vorn – 30 Jahre Report, 30. Jahrgang, 2/2007, DIE (Hrsg.), verantwortliche Herausgeber/innen Ekkehard Nuissl, Christiane Schiersmann, Elke Gruber, Gastherausgeber: Martin Beyersdorf, Bonn 2007, 96 S., 12,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1938-3

Die Zeitschrift REPORT feiert sich selbst: Seit 30 Jahren gibt es sie bereits. Dass der Jubiläumsband nicht zu einer uninteressanten Selbst-Darstellung und Beweihräucherung gerät, verdankt er seiner Machart. Martin Beyersdorf hat als Gastherausgeber die vorliegende Ausgabe 2/2007 übernommen. Im „Editorial“ erfährt man mehr zum Konzept des Bändchens: Zwei Interviews fungieren als Klammern der Aufsätze. Es beginnt mit einem Interview mit den beiden Initiatoren der Zeitschrift, Horst Siebert und Johannes Weinberg, und endet mit einem Interview mit den derzeitigen Herausgeberinnen Christiane Schiersmann, Elke Gruber sowie dem Herausgeber Ekkehard Nuissl. Die Gespräche führt jeweils Beyersdorf bzw. Rüdiger Rhein.

Die Interviews geben Auskunft über die Geschichte der Zeitschrift, ihren Weg von einer Rezensionszeitschrift hin zu einem wissenschaftlichen Organ. REPORT, so erfährt man z.B., ist die meistgelesene Zeitschrift für diesen Bereich.

Dazwischen stehen sechs Beiträge zu sechs Themenkomplexen, die aus den REPORT-Beiträgen Sieberts und Weinbergs als die wichtigsten identifiziert und gebündelt wurden, nämlich: Didaktik in der Erwachsenenbildung, Weiterbildungsbeteiligung, Theorien, Lehr-Lern-Forschung, Politische Bildung und Konstruktivismus.

Schultz geht in seinem Beitrag zur Didaktik durchaus kritisch mit Siebert und Weinberg zu Gericht (etwa S. 25). Schiersmann widmet sich mit der Weiterbildungsbeteiligung einem Thema, das erst in den letzten Jahren in den Fokus der Betrachtung gerückt ist. Entsprechend fällt die reflektierte Auseinandersetzung mit den beiden Autoren etwas kürzer, die Betrachtungen der aktuellen Diskussion länger aus. Weinberg ist aus Schiersmanns Sicht der modernere der beiden insofern, als er sich implizit bereits früh mit dem Thema des informellen Lernens auseinandergesetzt hat. Wittpoth hat sich mit seinem Beitrag zu Theorie(n) der Erwachsenenbildung den Kern der Beiträge Sieberts und Weinbergs vorge-

nommen. Wie im hermeneutischen Lehrbuch setzt er sich kritisch und überzeugend mit dem in Zehn-Jahres-Abständen betrachteten Wandel und der Bestimmung des Begriffs der Bildung seit den 80er-Jahren auseinander. Im Lichte seiner Überlegungen drängt sich der Verdacht auf, dass die Debatte um den Bildungs- vs. den Kompetenzbegriff eine Scheindebatte ist (vgl. S. 50). Schrader widmet sich der Lehr-Lern-Forschung und vergleicht Sieberts und Weinbergs Positionen: Beide setzen sich für eine Stärkung der Lehr-Lern-Forschung ein, mit jedoch unterschiedlichen Akzenten insbesondere hinsichtlich der methodischen Zugänge (S. 58 ff.).

Nuissl widmet sich in dem Kapitel „Politischen Erwachsenenbildung und ihre Krisen“ einem grundsätzlichen Aufsatz Sieberts von 1987. Nuissl skizziert dabei, wie die Politische Bildung bei Siebert von der „Staatsbürgererziehung“ zu seiner subjekt- und teilnehmerorientierten Bestimmung wird. Die Rede von der „Krise“ ist laut Nuissl das Dauer-Lamento, das die politische Bildung seit jeher begleitet. Arnold zeichnet auf der Basis von drei Texten Sieberts aus den 90er Jahren auf, inwiefern Siebert die Grundlage für die Theorie eines emotionalen Konstruktivismus gelegt hat (vgl. S. 76) und welche Analysen für die Zukunft noch ausstehen. Arnolds Beitrag kann als gutes Beispiel für die Forderung des neuen Herausgeberteams gelten, sich publizistisch zu verbessern und „wissenschaftlich fundierte Ergebnisse leserwirksam aufzubereiten“ (E.N., S. 87). Mit diesem Anspruch harmoniert auch der der Internationalisierung (S. 88). Eine Orientierung der meist trockenen deutschen Wissenschaftssprache etwa an der guten angelsächsischen Tradition der unterhaltsamen und humorvollen Aufbereitung von Wissen käme auch den Leserinnen und Lesern der Zeitschrift REPORT sehr zugute. **Beate Hörr**

Schemmann, Michael

Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank (Reihe: DIE Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), Bertelsmann Bielefeld, 2007, 264 S., 26,90 Euro, ISBN 978-3763919413

Im Zuge der Globalisierung gewinnen internationale Organisationen auch im Bildungsbereich an Bedeutung. Der Autor Michael Schemmann analysiert in seiner Habilitationsschrift sehr systematisch die weiterbildungs-

politischen Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, Unesco und der Weltbank. Mit diesem Hintergrundwissen zeigt er die Einflussmöglichkeiten inter- und supranationaler Organisationen auf nationaler Bildungspolitikenebene. In seiner Studie setzt Schemmann Theorieansätze international vergleichender Bildungsforschung in Beziehung zur Globalisierungsdebatte, die hier erstmals für die Weiterbildung aufgearbeitet wird.

Mit der vorliegenden Arbeit über internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung schließt Schemmann eine Informationslücke innerhalb der international vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung und bietet durch seinen Pioniercharakter allen Interessierten, Studenten und Professionellen einen gelungenen Einstieg in das Thema. Neben den weiterbildungspolitischen Orientierungen und Aktivitäten der so genannten Global Player widmet sich der Autor allgemeinen Tendenzen des globalen Weiterbildungsdiskurses, deren er sich neutral annähert. Mittels dieser Darstellung und der logischen Abfolge der Arbeit wird dem Leser die internationale Weiterbildungspolitik, insbesondere seit den 90er-Jahren veranschaulicht.

Eine Einführung der Thematik wird dem Leser im ersten Kapitel gegeben. Schemmann stellt fest, dass sich die Globalisierungsdebatte in Bezug auf inter- und supranationale Organisationen weder in der Erziehungswissenschaft noch in der Erwachsenenbildung als bildungspolitische Dimension etabliert hat. Das Konzept der „Globalisierung“ wird als eine Herausforderung für die interdisziplinären Wissenschaften herausgestellt. Supranationale Organisationen werden in diesem Zusammenhang einerseits als Phänomen der Globalisierung identifiziert und andererseits als Akteure im globalen Politikprozess gesehen.

Kriterien für die Auswahl der Organisationen sind nach Schemmann deren Bedeutungsausmaß, der jeweilige Organisationstyp und der programmatische Bezug zur Weiterbildung.

Das zweite Kapitel widmet sich der Globalisierung als Kontext zeitgenössischer Bildungsforschung. Dieser Abriss bildet somit den theoretischen Rahmen der Arbeit. Schemmann stellt die klassischen Globalisierungstheorien von Giddens und Waters, über Ohmae, Reich, Bauman und Held, bis hin zu Rosenau und Robertson vor, um anschließend eine Systematisierung dieser unterschiedlichen Erklärungsansätze von Globalisierung vorzunehmen und eine Debatte um ihre Pole zu führen.

Schemmann stellt fest, dass in der erziehungswissenschaftlichen Debatte nur zwei Pole vorherrschen, während der Ansatz der Transformationalisten bisher unbeachtet scheint.

In den folgenden Kapiteln werden alle vier internationalen Organisationen vorgestellt. Beginnend mit der OECD, über die EU und die Unesco schließlich zur Weltbank, wird dem Leser systematisch und unter gleichen Aspekten die Arbeitsweise der jeweiligen Institution dargestellt. Parameter wie strukturelle Bedingungen und allgemeine Aufgaben werden beleuchtet, um später einen Vergleich durchführen zu können. Im Anschluss daran analysiert Schemmann den Bildungsbereich und weiterbildungspolitische Orientierungen, durch die institutionsspezifische Aspekte deutlich werden. Die theoretischen Befunde stellt Schemmann den tatsächlichen Aktivitäten und Initiativen entgegen und analysiert sie in Bezug auf ihre Folgen.

Im siebten und vorletzten Kapitel wird eine vergleichende Analyse der Befunde vorgenommen. Die in den vorangeführten Kapiteln vorgestellten Ergebnisse der einzelnen internationalen Organisationen werden hier unter den Gesichtspunkten der Konvergenz und Divergenz betrachtet. Es ist in Bezug auf die bildungspolitische Orientierung eine zunehmende Wertschätzung der Weiterbildung zu beobachten. Zudem orientiert sich das Bildungskonzept bei allen Organisationen am Lebenslangen Lernen. Zunehmende Bedeutung wird Informations- und Kommunikationstechnologien zugeschrieben und Qualität gilt als zentrales Kriterium.

In seiner Schlussbemerkung versucht Schemmann einige der konstatierten Phänomene auf Aspekte der diskutieren Globalisierungstheorien zu beziehen. In diesem Kapitel geht es um eine Systematisierung und Analyse. Dominante Dimensionen, wie die der finanziellen Mittel, werden herausgearbeitet. Dabei führt Schemmann Kategorien ein, die dann in Bezug auf ihren Einfluss auf die nationale Bildungspolitik untersucht werden.

Schemmann selbst weist auf methodische Schwierigkeiten bei der Erhebung hin und bezeichnet seine Arbeit als erste Systematisierung und Analyse auf diesem Gebiet, die weiterer Forschung in dieser Richtung bedarf. Diese Untersuchungen können und sollen demnach dazu anregen, weitere Forschungen zu betreiben. **Maria Kondratjuk**

Treptow, Eva

Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede, Waxmann Verlag, 2006, Münster, 290 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3830916208

Die dargestellte empirische Studie geht den Fragen nach, warum junge Menschen den Lehrer/innenberuf ergreifen und wie ihre Bildungsbiografie vor allem unter geschlechtsspezifischen Aspekten verläuft. In zwei Erhebungsabschnitten wurden 2001 zusammen 74 Studienreferendarinnen und 68 Studienreferendare mit Hilfe eines Fragebogens über ihre bisherige Bildungsbiografie, ihre Berufswahlmotivation, ihre Zukunftsplanung und zu Statuspassagen ihrer schulischen Biografie befragt. Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung im Mai 2002 waren 90 % der befragten Lehrer/innen in den Schuldienst eingemündet, so dass sie zu ihrer privaten Lebenssituation, der aktuellen beruflichen Situation und anstehenden Veränderungen sowohl im Privatbereich als auch im beruflichen Bereich befragt werden konnten. Den theoretischen Rahmen für die Arbeit lieferte Pierre Bourdieu mit seinem Habituskonzept.

Untersucht wurden im Einzelnen Konzepte zur geschlechtsspezifischen Sozialisation im Kindes- und Jugendalter, der Zusammenhang von Geschlecht und Schulkarriere, Grundzüge des wissenschaftlichen Diskurses zur sozialen Ungleichheit von Frauen und Männern im Prozess der Berufswahl und auf dem Arbeitsmarkt und die unterschiedliche Karriere- und Lebensplanung von Frauen und Männern. Geschlechtsspezifische Unterschiede finden sich hinsichtlich der Rückzugsstrategien sowie der Möglichkeit zur Pflege sozialer Kontakte trotz Berufstätigkeit.

Die Position von Lehrerinnen in diesem Beruf ist in größerem Ausmaß von Diskontinuität, einer allgemein geringeren Partizipation am Berufsleben und daraus folgend von einer gesellschaftshierarchisch geringeren Position gekennzeichnet im Vergleich zu der der männlichen Lehrer-Kollegen, da die Ausgangsbedingungen für die Aufnahme einer Karriere bereits beim Einstieg in den Beruf andere sind. Bei Lehrerinnen ist der entscheidende Punkt die Übernahme von Verantwortung für Familie und häusliche Aufgaben. Bei dem Versuch, eine Lösung für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu finden, verzichten sie häufig auf Karriere.

Die Berufsentscheidung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer ist durch spezifische familiäre, außerschulische (z.B. Freizeitgestaltung) und schulische bildungsbiografische Bedingungen erklärbar. Soziale Herkunft und Geschlecht hingegen sind für die Entscheidung zum Lehrer/innenberuf weniger relevant (z.B. Terhart 1994; Willer 1994).

Die außerschulische Bildungsbiografie wird vorrangig vom Erwerb kultureller Kompetenzen geprägt; Befragte aus bildungsnahen Milieus erlangen kulturelle Kompetenzen über Bildungsniveau und Berufsfeld der Eltern; Befragte aus bildungsfernen Milieus gleichen diesen Mangel durch die Ausübung einer hochkulturellen Freizeitgestaltung aus. Die Freizeitinteressen der Befragten im Kindesalter variierten je nach Geschlecht. Auch bei der späteren angestrebten Berufs- und Familienplanung lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen. Äußerungen zur Zukunftsplanung spiegeln eine geschlechtsspezifisch unterschiedliche gesellschaftliche Teilhabe.

Shirin Reinhard

Zentrum Demografischer Wandel der Technischen Universität Dresden

Hochschulen im demografischen Wandel. Die Lage in Sachsen. Erstellt im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst. Projektleiter: Winfried Killisch / Karl Lenz. Bearbeiter/innen: Gabriela B. Christmann / Dana Frohwieser / Mike Kühne / Marit Kunis-Michel / Rüdiger Laskowski / Stephan Rudolph, Dresden, 2007, 404 S., als PDF kostenlos unter: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zdw/publikationen

Seit Mitte 2007 liegt diese Studie vor. Die Ausgangsfragen lauten: Gehen den Hochschulen in Sachsen die Studierenden aus? Stehen dem Arbeitsmarkt in Sachsen in Zukunft noch genügend Akademiker zur Verfügung? Neben aktuellen Prognosen zu Hochschulen und Arbeitsmarkt hat die Studie auch die Reaktionen der Hochschulen und der Politik auf die demografische Herausforderung untersucht. Die Hochschulen werden erst in den nächsten Jahren von dem starken Geburtenrückgang nach der Wende in Ostdeutschland betroffen sein. Die Auswirkungen hängen davon ab, wie viele junge Menschen eines Altersjahrgangs eine Studienberechtigung erwerben, wie viele dann tatsächlich ein Studium anfangen und auch davon, wo sie das tun.

Dargestellt werden unterschiedliche Szenarien; wahrscheinlich ist, dass die Anzahl der Studienanfänger bis zum Jahr 2015 nur noch 51 % des Nachfragehöhepunktes aus dem Jahr 2003 erreichen wird. Durch die derzeitige Zulassungs- und Studienplatzpolitik droht ein weiteres Schrumpfen der Studienanfängerzahlen. Die Stellenstreichungen im Hochschulbereich und die Folgen der Umstellung auf die konsekutive Studienstruktur mit Bachelor- und Masterstudiengängen zwingen die Hochschulen zu einem starken Studienplatzabbau. Zugleich gibt es aber in Wirtschaft und Gesellschaft einen steigenden Bedarf an Akademikern – die Schere öffnet sich also weiter.

Die Studie ist differenziert aufgebaut und in ihrer Grundlage verlässlich. Neben der Interpretation vorhandener Daten wurden u.a. Delphi-Befragungen durchgeführt, um unterschiedliche Zukünfte auszudeuten. Nicht überraschend ist, dass die Hochschulen in verstärkter Profilbildung und Exzellenzorientierung besondere Chancen sehen. Interessant ist, dass gerade der wissenschaftlichen Weiterbildung und den Teilzeitstudien in den neuen Bundesländern eine gute Perspektive vorausgesagt wird: „An sächsischen Hochschulen hat man – ohne demografische Entwicklungen im Hintergrund der Planungen zu haben – auf die Einführung und Planung von berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengängen gesetzt. An zweiter Stelle stehen marktorientierte Studienangebote, an dritter Teilzeit- und an letzter duale Studiengänge. Für die berufsbegleitenden Weiterbildungsangebote gibt es in Sachsen wie auch in anderen neuen Ländern eine langjährige Tradition, die aus Zeiten der DDR stammt.

Die Expert/innen in den neuen Ländern gaben an, dass sich bis heute ein hoher Bedarf an akademischer beruflicher Weiterbildung zeige, weshalb die Angebote auch kontinuierlich ausgebaut werden konnten. Dies ist in den alten Ländern anders. Dort wartet man noch auf eine stabile Nachfrage. Entsprechend kann man bei den Hochschulen auf der Bundesebene auch andere Gewichtungen im Hinblick auf die Einführung und Planung der besonderen Studiengangsformen beobachten. Dort stehen Teilzeitstudiengänge an erster Stelle, gefolgt von dualen und marktorientierten Angeboten. An letzter Stelle stehen Studienangebote, die berufsbegleitend der akademischen Weiterbildung dienen sollen.

Im Rahmen der qualitativen Experteninterviews stellte sich heraus, dass die hohen Zahlen, die in der Umfrage für den Bereich der Teilzeitstudiengänge erzielt wurden,

dadurch zustande kommen, dass viele Länder in ihren Hochschulgesetzen jenen Studierenden ein Teilzeitstudium ermöglichen, die aus bestimmten Gründen kein Vollzeitstudium absolvieren können.“ (S. viii f.)

Da ist sehr zu hoffen, dass diese Zukunftsstrategie der neuen Bundesländer auch tragendes Element der Hochschulpolitik und der Politik der Hochschulen der alten Bundesländer werden wird. **Martin Beyersdorf**

Kooperation in der Weiterbildung I: Bayerische Hochschulen gründen die W3AKADEMIE

Stärken bündeln, ein gemeinsamer Auftritt nach außen, verstärkte Kooperation mit regionalen Clustern und strategischen Partnerschaften, abgestimmte Angebote an verschiedenen Standorten, kombinierbare Module – das sind die Ansprüche der W3AKADEMIE.

Wissen. Weitblick. Weiterbildung. Unter dieser Marke kooperieren künftig sieben bayerische Hochschulen im Bereich der Weiterbildung. Eine Auftaktveranstaltung mit MD Ulrich Hörlein (Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst) fand am 9. Oktober 2007 an der FH Regensburg statt. Erste Seminarangebote starten im November 2007.

Mit im Boot sind die Fachhochschulen Amberg-Weiden, Deggendorf, Ingolstadt, Landshut und Regensburg sowie die Universitäten Passau und Regensburg. „Die W3Akademie vereint die Kompetenzen der beteiligten Einrichtungen – gemeinsam können wir daher Weiterbildungsangebote unterbreiten, die die einzelnen Hochschulen so nicht anbieten können“, erläutert Prof. Dr. Josef Eckstein, Präsident der FH Regensburg. An den jeweiligen Standorten vorhandene Ressourcen sollen durch die Zusammenarbeit synergetisch genutzt und im Ergebnis optimiert werden. „Mit der W3AKADEMIE werden wir am Markt besser wahrgenommen; einzeln spielt man in der Regionalliga, gemeinsam in der Bundesliga“, so Professor Dr. Walter Schweitzer, Rektor der Universität Passau.

Im Angebot sind zunächst Seminare zur interkulturellen Kompetenz und zur Sensorik. Geplant ist eine Vertiefung und Erweiterung des Angebotes bis hin zu eigenständigen Masterstudiengängen. Das Programmangebot wird von den beteiligten Hochschulen gemeinschaftlich in einem Arbeitskreis entwickelt und dezentral durchgeführt. Dabei gelten die jeweiligen AGB der durchführenden Einrichtung. Die W3Akademie wird durch Mittel des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert. Weitere Informationen unter www.w3akademie.de. **Thomas Hecht**

Kooperation in der Weiterbildung II: Bavarian Academy of Management and Technology gGmbH – BAMT

Das Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft (bbw) und fünf Hochschulen des südbayerischen Hochschulnetzwerks „Greater Munich Area“ (München, Landshut, Ingolstadt, Augsburg und Rosenheim) gehen mit der gemeinsam gegründeten „Bavarian Academy of Management and Technology – Bayerische Akademie für Management und Technik gGmbH (BAMT)“ neue Wege. Ziel der Public-Private-Partnership ist es, durch die enge Kooperation von Wirtschaft und Hochschule eine wirtschaftsnahe wissenschaftliche Qualifizierung von Fach- und Führungskräften zu ermöglichen und dem Fachkräftemangel durch eine lückenlose berufliche Weiterbildung entgegenzuwirken.

Angesichts des bereits bestehenden Fachkräftemangels zeichnet sich ab, dass sich der Bedarf an qualifizierten Kräften künftig nicht mehr allein durch die Zahl der Erststudiumsabsolventen decken lässt. Bis zum Jahr 2050 wird das Angebot an Fach- und Führungskräften sogar um schätzungsweise fast ein Viertel sinken. Ein dauerhafter wirtschaftlicher Erfolg ist künftig nur dann aufrecht zu erhalten, wenn sich Beschäftigte während ihrer Berufstätigkeit kontinuierlich berufsrelevante Kompetenzen aneignen können. Das gilt insbesondere für technische Wirtschaftszweige, die von kurzlebigen Produktzyklen und stetigen Innovationen geprägt sind.

Oberste Prämisse ist die Praxisnähe der Angebote, und so versteht sich die Akademie als Plattform für den Kompetenztransfer zwischen anwendungsorientierter Wissenschaft und wissenschaftsbasierter Praxis in Wirtschaft und Gesellschaft.

Besonderheit und Novum dieser institutionellen Zusammenarbeit zwischen Wirtschaft und Hochschule ist die gemeinsame Entwicklung der Curricula. In so genannten Entwicklungstandems arbeiten Expert/innen der Unternehmensgruppe des Bildungswerks der Bayerischen Wirtschaft und der beteiligten Hochschulen Hand in Hand. Um die erforderliche Aktualität der Inhalte zu gewährleisten, werden zudem Dozent/innen der beteiligten Hochschulen und Institute sowie Lehrbeauftragte aus Unternehmen, Verbänden, Bildungsforschung, Organisationspädagogik und Consulting eingebunden.

Kernpunkt der Weiterbildungen ist die Abkehr von punktuellen Angeboten hin zu integrierten Bildungskonzepten in den Themenfeldern:

- Gesundheit und Soziales
- Vertrieb und Marketing
- Personal/Führung/Management
- Technik und IT

Vorgehalten wird ein breites Spektrum an Zertifikatskursen bis hin zu weiterbildenden Studiengängen. Bislang handelt es sich um die Angebote "Sales Manager", "IT-Sicherheit" und "Management von Sozial- und Gesundheitsdienstleistungen" sowie um einen weiterbildenden Masterstudiengang "Sozialmanagement", der bereits im Oktober 2007 begonnen hat. Weitere Starttermine sind für den Frühsommer 2008 vorgesehen.

Die Finanzierung der Akademie erfolgt ausschließlich über Teilnehmerentgelte und nicht über Fördermittel. Weitere Informationen: www.bbwbfbz-seminare.de/pfk/was/wissenschaftlicheWeiterbildung.rsys. **Thomas Freiling**

Die Gutachter kommen: Weiterbildung an der Universität Hamburg

Mit fast 40.000 Studierenden gehört die Universität Hamburg zu den größten Hochschulen Deutschlands – und auch in Sachen Weiterbildung ist die Uni bedeutend. Mindestens drei Einrichtungen widmen sich dem Thema.

Die Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW) wurde 1975 gegründet und ist die zentrale Einrichtung der Universität Hamburg für die Weiterbildung. Sie unterhält ein breites Spektrum an berufsbezogenen Weiterbildungsstudien, betreut das „Allgemeine Vorlesungswesen“ mit kostenlosen Ringvorlesungen für jedermann und das „Kontaktstudium für ältere Erwachsene“. Ferner ist die AWW Fernstudienzentrum für die Studierenden der FernUniversität Hagen und der britischen Open University. 27 feste Mitarbeiter/innen und studentische Hilfskräfte betreuen pro Jahr ca. 9000 Teilnehmende. Bisher war die AWW eine Einrichtung des Akademischen Senats. Nachdem die Stellung der Fakultäten aufgewertet worden ist, strebt die AWW eine fakultätsübergreifende Stellung an.

Das Institut für Weiterbildung e.V. wurde 1997 als Weiterbildungseinrichtung der einstmals selbstständigen Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik (HWP) gegründet. 2005 kam es durch die Integration der HWP in die Universität Hamburg zur Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Ein Team von 18 Mitarbeiter/innen betreut pro Jahr ca. 5000 Teilnehmende in drei berufsbegleitenden Kontaktstudiengängen, zwei Masterstudiengängen, mehreren Seminarreihen sowie Inhouse-Qualifizierungen.

Das International Center for Graduate Studies (ICGS) hat sich auf die Weiterbildung ausländischer Berufstätiger aus aller Welt spezialisiert. Es bietet weiterführende Masterprogramme (Master, LL.M., MBA), Auftragsprogramme sowie Service-/Betreuungsangebote und Dienstleistungen für ca. 100 internationale Studierende pro Jahr. Das ICGS startete 1999 und ist eine GmbH der Universität Hamburg.

Darüber hinaus bieten noch einige weitere Einrichtungen der Universität Hamburg Weiterbildung an, wenn auch nur in geringem Umfang: das Institut für Friedensforschung und Sicherheitspolitik, das Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung sowie die Gruppe „Beratung und Training“ am Fachbereich Psychologie. Eine Sonderstellung nimmt die Universitäre Bildungsakademie am Universitätsklinikum Eppendorf mit seinem großen Fort- und Weiterbildungsprogramm ein.

Das Nebeneinander mehrerer Weiterbildungsinstitutionen war für die seit November 2006 amtierende neue Hochschulleitung Anlass, die Einsetzung einer Kommission auswärtiger Experten für ein „Gutachten zur Neuordnung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Hamburg“ zu beschließen. Auch der Hochschulrat hat diesem Verfahren zugestimmt – es scheint, als könnten die Experten Prof. Dr. Ada Pellert (Krems), Prof. Dr. Karl Weber (Bern) und Prof. Dr. Andrä Wolter (Dresden) bald mit ihrer Arbeit beginnen. **Jörg Gensel**

ANKOM-Fachtagung

„Perspektive Durchlässigkeit – Anrechnung gestalten! Chancen für die berufliche und hochschulische Bildung“

Wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen erfordern die Gestaltung eines modernen europäischen Bildungs- und Hochschulraumes, der sich durch eine

größere horizontale und vertikale Durchlässigkeit auszeichnet. Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge ist ein wesentlicher Bestandteil dieser Gestaltungsaufgabe.

Die BMBF-Initiative „ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ leistet hierzu einen Beitrag. In dieser vom Hochschulinformations-System (HIS), der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH (VDI/VDE IT) und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) wissenschaftlich begleiteten Initiative entwickeln elf Entwicklungsprojekte aus sechs Bundesländern ganz konkrete Anrechnungsverfahren.

Am 18. und 19. September 2007 trafen sich 180 Experten aus Wirtschaft, Wissenschaft und Politik zur ANKOM-Fachtagung „Perspektive Durchlässigkeit – Anrechnung gestalten! Chancen für die berufliche und hochschulische Bildung“. Keynote-Speaker waren Dr. Werner Dostal und Prof. Dr. Peter Dehnbostel, den Dinner-Talk gestalteten Prof. Dr. Rita Süßmuth und Prof. Dr. George Turner.

In der Tagung wurde deutlich, dass Pionierhochschulen die strategische Bedeutung von Anrechnung und Durchlässigkeit für sich erkannt haben und aktiv berufserfahrene Studierende durch berufsbegleitende Studienangebote ansprechen.

Beispiele für pauschale und individuelle Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen sind die Projekte der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin (ASFH):

- Uni Oldenburg: Die Anrechnung beruflicher Weiterbildungsabschlüsse (u. a. Industriefachwirt/-in, Industriemeister/-in) auf den weiterbildenden Bachelorstudiengang „Business Administration in mittelständischen Unternehmen“ wurde pauschal geregelt und in die Prüfungsordnung eingebracht. Darüber hinaus ist auch die individuelle Anrechnung berufspraktischer Kompetenzen möglich und wird praktiziert.
- ASFH: Die Anrechnung der Weiterbildung zur Erzieherin/zum Erzieher auf den Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ wird – teilweise pauschal, teilweise individuell – praktiziert; die Anrechnung wurde in der Prüfungsordnung verankert. Ein Anrechnungsausschuss wurde

an der Hochschule eingerichtet. Der Senat der ASFH plant ein studiengangübergreifendes Handbuch zur Anrechnung.

In den anderen Projekten deuten sich ähnliche Verfahrenswege an.

Teilnehmer/innen aus der Wirtschaft berichteten, dass Betriebe nach Möglichkeiten suchen, dem Fachkräftemangel zu begegnen und ihre Mitarbeiter auf hohem Niveau weiterzubilden. Sie erkennen, dass Anrechnung – im Kontext akademischer Weiterbildungsangebote – einen Beitrag zur Lösung dieser Probleme leisten kann.

Weiterhin gibt es – auch bedingt durch den technisch-organisatorischen Wandel und die gestiegenen Anforderungen an Kompetenzen von Beschäftigten – Potenziale des wissenschaftlichen Lernens im Prozess der Arbeit. Dieses Potenzial kann durch die Schaffung von Studiengängen ausgeschöpft werden, die dieses Lernen im Arbeitsprozess mit dem hochschulischen Lernen verknüpfen.

Es wurde auch deutlich, dass Fragen der Anrechnung in die Qualitätssicherungssysteme der Hochschulen und der beruflichen Bildung integriert werden müssen. Die Diskussion um die Veränderung der Qualitätssicherungssysteme stellt eine Chance dar, die Anrechnungsverfahren qualitätsgesichert zu integrieren.

Zurzeit öffnet sich ein „Möglichkeitenfenster“ für die Umsetzung von Anrechnungsmodellen und neuen Formen der akademischen Weiterbildung. Einerseits erkennen Unternehmen, dass Anrechnung und Durchlässigkeit einen Beitrag leisten können, um dem durch den Fachkräftemangel bestehenden Problemdruck zu begegnen. Andererseits befinden sich die Hochschulen durch den Bologna-Prozess in einem Veränderungsprozess, in den Aspekte der Anrechnung und Durchlässigkeit integriert werden können. **Ernst A. Hartmann**

The Bologna Process and University Lifelong Learning – BeFlex

The State of Play and the Future Direction

Die Deutsche Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) und die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg waren die deutschen Partner im BeFlex-Projekt. Das Projekt basierte jedoch auf Informationen

aus ausführlichen Fragebögen, Interviews in Universitäten und Case Studies. Eine Vielzahl von deutschen Hochschulen war in der einen oder anderen Form an der Erstellung des Berichtes zur Situation in Europa beteiligt. Ein ausführlicher Bericht erfolgt Ende des Jahres 2007 auf der Website von EUCEN. Gleichzeitig hat auch im Vorseminar der Jahrestagung in Bern Michel Feutrie, Präsident von EUCEN, über erste Ergebnisse berichtet. Die Powerpoint-Präsentation ist auf der entsprechenden Seite der DGWF im Internet zu finden. In der Dokumentation der Tagung wird sein Bericht auch in deutscher Sprache veröffentlicht.

Das Projekt war in erster Linie darauf orientiert, für die Bologna Follow-up Konferenz in London Entscheidungshilfe für die Zukunft des Verhältnisses von Lifelong Learning und dem Bologna Prozess zu geben. Dies war aufgrund der knappen Zeitverhältnisse nur in Ansätzen möglich, so dass die EU bereit ist, ein Folgeprojekt zu finanzieren, um für die nächste Bologna-Konferenz in Leuven ausführlichere Unterlagen zur Verfügung zu haben. Auch hierzu benötigen die Projektbeteiligten die Unterstützung der Hochschulen. Nur aus der Erfahrung an der Basis kann eine Rückkopplung für die politische Ebene erfolgen.

Allen Beteiligten noch einmal ein herzliches Dankeschön für die jeweiligen Aktivitäten im Rahmen des Projektes, und wir hoffen auch weiterhin auf eine konstruktive Beteiligung.

BeFlex – Benchmarking Flexibility in the Bologna Reforms – is funded by the Socrates programme for Europe-wide participation projects contributing to the realisation of the European Higher Education Area (Bologna Process). All information is available on the project website: www.eucen.org/BeFlex/Index.html

Why the BeFlex project?

University Lifelong Learning (ULLL) was not a high priority in the early years of the Bologna Process. In general Ministers have counted on the B-M-D structure and the mobility tools – ECTS, the Diploma Supplement and so on – to provide flexibility and therefore to encourage the development of ULLL.

However, the Trends report for the Berlin Bologna meeting in 2003 included a section on LLL which, not surprisingly, reported very patchy development of LLL strategies at institutional level with significant

differences between countries, and pointed out that the „most salient problem is clearly the lack of integration of LLL provision in the general strategies, core processes and decision making of the institution“.

The Ministerial communiqué following that meeting, called for the qualifications frameworks that were being developed to „encompass a wide range of flexible learning paths, opportunities and techniques and to make appropriate use of ECTS credits“. It also stressed the need to improve opportunities for all citizens to follow LLL paths into and within higher education.

But again, the Trends report prepared for the following meeting in Bergen in 2005 had no specific focus on LLL and the short section on „the recognition of non-formal/non-academic qualifications“ stated: ‘the topic is part of the wider theme of lifelong learning that has been much neglected so far in the Bologna discussion“.

The Bergen communiqué stated: „We see the development of national and European frameworks for qualifications as an opportunity to further embed lifelong learning in higher education. We will work with higher education institutions and others to improve recognition of prior learning, including where possible non-formal and informal learning for access to and as elements in, higher education programmes“. Ministers also said they would expect progress in 2007 in „creating opportunities for flexible learning paths in higher education, including procedures for the recognition of prior learning“.

However, as yet there has been no systematic monitoring of the development of policy or the implementation of arrangements and practice at institutional level.

The BeFlex project is a response to that issue: it provides a review of the state of play in 2006–7 and a baseline for measuring future developments; it assesses the impact of the Bologna Process and the extent to which flexibility has been established and is being exploited by institutions for ULLL.

What has BeFlex done?

The project has collected: 150 questionnaire responses, 50 case studies and conducted 20 site visits. Three consultation events have been held in Poland, France and Slovenia and national dissemination seminars held in Belgium, Finland, France, Germany, Ireland, Portugal,

and Sweden. Additional presentations have been made at international conferences in Trondheim (Norway), Krems (Austria) and Hanover (Germany).

Three technical reports and a thematic report with executive summary have been also been produced. All working papers, reports and presentations can be found on the website: www.eucen.org/BeFlex/Index.html.

The BeFlex partners: The project was coordinated by EUCEN with the universities of Louvain (BE), Lille (FR), Helsinki (FI), Oldenburg (DE), Limerick (IE), Aveiro (PT), and Lund (SE).

What are the results?

Two big themes have emerged: diversity and separation/integration

1. Diversity – a definition and indicators

LLL is a field of enormous complexity and diversity. What counts as ULLL varies between universities in the same country, between countries and sometimes between faculties in the same institution. The management and organisation similarly varies with a wide range of different structures and arrangements. The provision of services to support learners following different and flexible paths into and through the institution is extremely patchy and variously organised. In order to measure future progress a definition is required that can accommodate this diversity. We propose the following:

ULLL is the provision by higher education institutions of learning opportunities, services and research for:

- the personal and professional development of a wide range of individuals – lifelong and lifewide
- the social, cultural and economic development of communities and the region.

It is often developed and/or provided in collaboration with stakeholders and external actors. It is at university level and underpinned by research.

We propose that a bank of indicators (rather than a single set) must be used in order to capture the diversity and to serve the range of purposes for measurement.

2. Separation or integration

This issue relates to the curriculum of ULLL – integrated into the B-M-D structure or separate special courses and services? It also relates to the management of ULL, the relationship with stakeholders and regional collaboration: should these be integrated into the faculty structure, organised separately within the university by a central unit or separately by some external foundation or company owned by the university? These are complex questions with no easy of definitive answers. The project provides a range of models and examples with discussion of the strengths and weaknesses of each.

A base-line for the future

The study provides a base-line for monitoring future developments and EUCEN has been successful in obtaining a follow-up study to do just that for the Leuven meeting of the Bologna Follow-Up Group in 2009. **Pat Davies, Ina Grieb**

Jahrestagung des französischen Netzwerks

Vom 6. bis 8. Juni 2007 fand die Jahrestagung des französischen Netzwerkes CDSUFC (Conférence des Directeurs de Services Universitaires de Formation Continue) und der Vizepräsidenten des CEVU (Conseils des Etudes et de la Vie Universitaire) in Pau statt. Das Thema der Veranstaltung war „L'Université: Une chance pour la formation tout au long de la vie“. Insgesamt hatte die Veranstaltung über 300 Teilnehmende, die sowohl aus dem Bereich der Weiterbildung an Hochschulen kamen, als auch die verantwortlichen Vizepräsidenten für Weiterbildungen.

Diese Zusammensetzung ist aus dem französischen Kontext gesehen sehr erfolgreich, da viele übergreifende Probleme in den Hochschulen als auch hochschulübergreifende Probleme mit den jeweils Verantwortlichen diskutiert werden konnten. Eine Konstellation, die es bezogen auf die deutsche Situation, bedauerlicherweise bei uns so nicht gibt. Die hohe Zahl der Teilnehmenden kommt auch dadurch zustande, dass häufig Teams aus den jeweiligen Universitäten anwesend sind, die diese Konferenz auch dazu benutzen, sich als Team fortzubilden. Ein Aspekt, den wir auch für unsere Jahreskonferenz überlegen sollten.

Neben nationalen Themen, die sich sowohl auf die Praxis und die Probleme von „RPL“ (recognition of prior learning) beziehen, als auch pädagogisch-didaktische Fragen, das Verhältnis von Universität und Region u.a., standen Fragen der europäischen Entwicklung zum Thema Lebenslanges Lernen in Hochschulen im Zentrum der Tagung. Die DGWF war eingeladen, zum Thema „Der Bologna Prozess und die Aufgaben Lebenslangen Lernens an Hochschulen am Beispiel Deutschlands“ zu sprechen. Es folgte eine ausführliche Diskussion, die, da der Vortrag von Ina Grieb auf Französisch gehalten wurde, sowohl in Deutsch als auch Französisch stattfand. Da auch das Problem der Sprachenvielfalt in der Kommunikation in Europa ein Thema war, zeigte die Praxis, wie durch gemeinsame Bemühungen, d.h. beide Seiten sprechen die Sprache des anderen Landes, eine exzellente Kommunikation hergestellt werden kann – und dies auch außerhalb des angelsächsischen Sprachraumes.

Das französische Netzwerk lädt immer auch Vertreter anderer nationaler Netzwerke ein, auch dieses könnte für unsere Jahreskonferenzen ein Vorbild sein. Zurzeit haben wir im Rahmen der Vorkonferenzen auch jeweils einen europäischen Referenten, so dass die Möglichkeit besteht, aus erster Hand entsprechende Informationen zu erhalten. In diesem Jahr war es Michel Feutrie, Präsident von EUCEN, in Frankreich war es ein Vertreter der europäischen Kommission.

Ina Grieb

Vorankündigung: Leitfaden zur Evaluation von Weiterbildungsstudiengängen

Die von der Koordinationsstelle für Weiterbildung (KWB) an der Universität Bern veröffentlichte Schrift leitet zur Begleitung und Bewertung von Studiengängen der wissenschaftlichen Weiterbildung an. Die Publikation bietet einen methodologischen Rahmen, ein schrittweise gegliedertes Planungsschema, Beispiele für Evaluationspläne, Erhebungsinstrumente, Auswertungen und Berichte – darüber hinaus Hinweise für Peer-Evaluationen sowie praktische Anregungen.

Konkretisiert für die KWB als Träger wissenschaftlicher Weiterbildung wird aufgezeigt, wie ein Evaluationskonzept mit universitären Vorgaben der Qualitätssicherung verbunden wird. Am Programm „Weiterbildungsmanagement“ werden Gesamtplanung und Teilevaluati-

onen mit Schwerpunkt bei Instrumenten nachvollziehbar gemacht. Der Leitfaden ist so konzipiert, dass er durch andere Träger von Weiterbildungsstudiengängen genutzt werden kann. Auch für das grundständige Studium und die berufliche Bildung bestehen Anknüpfungspunkte. Dabei ist immer eine Adaption an die Besonderheiten des jeweiligen Bildungsangebotes in seinem bildungspolitischen und institutionellen Kontext erforderlich.

Dokumentiert sind auch Umsetzungsworkshops des Leitfadens mit Verantwortlichen von Weiterbildungsstudiengängen der Universität Bern, die dem Ziel dienen, Evaluationsvermögen und Evaluationskompetenz zu fördern.

Beywl, W./unter Mitarbeit von Fischer, A. und Senn, P. (2007): KWB-Studiengänge begleiten und bewerten. Leitfaden zur Evaluation von Weiterbildungsstudiengängen. Bern: Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung – Reihe: Arbeitsberichte (Hg.: Karl Weber), Nr. 36, ISBN 978-3906587288

Erfahrungsbericht I: DGWF-Jahrestagung in Bern 2007

Hauptreden

Besucht wurden die Hauptreden (bzw. sonstigen Plenumsvorträge) „Die Krise des Bildungsbegriffs – Über die Rolle der Skepsis angesichts automatisierter Techno-Kommunikation“ (Maja Wicki-Vogt), „Neue Impulse für die Universitäre Weiterbildung“ (Karl Weber) sowie „Die Integration der wissenschaftlichen Weiterbildung und der Bologna-Kontext“ (Erich Schäfer).

Die Referenten der Keynotes waren sowohl regional als auch inhaltlich sehr gut gewählt, was nicht zuletzt auch durch die rege Teilnahme der Besucher während der Hauptreden bis zum letzten Tag belegt wurde. Den Einstieg in eine Jahrestagung über eine/n hoch reputierte/n Dozent/in aus dem Themengebiet sowie der Region sollte auch für zukünftige Jahrestagungen beibehalten werden.

Inhaltlich war mir der Vortrag von Frau Wicki-Vogt etwas fremd, wenngleich ich ihn dennoch sehr anregend fand. Im Sinne des Titels der Tagung „Wa(h)re Bildung“ war dieser Beitrag eher auf einer Metaebene angesiedelt, wohingegen die anderen Hauptreden konkrete

Forschungsergebnisse darstellten bzw. spezifischer auf den Zusammenhang zwischen marktlicher Ausrichtung der Weiterbildung und den universitären Ansprüchen eingingen.

Arbeitsgruppen

Arbeitsgruppe 2a: Finanzierung und Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung

Vorgestellt wurden die Themen „Strategiewechsel und Auswirkungen auf die Finanzierung und Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Isabell Braumandl) sowie „Finanzierung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Zusammenhang mit berufsbegleitenden Masterprogrammen aus der Universität Zürich“ (Andrea Schenker-Wicki).

Interessant war die Gegensätzlichkeit der dargestellten Präsentationen. Dies u.a. aufgrund des unterschiedlichen „Reifegrads“ der vorgestellten Projekte. War das Projekt von Frau Braumandl noch in den Anfängen begriffen, so konnte Frau Schenker-Wicki bereits Ergebnisse einer Evaluation aufzeigen. Diese Gegensätzlichkeit habe ich als positiv empfunden, um die Diskussion, zu der in dieser Arbeitsgruppe ausreichend Zeit war, entsprechend zu führen. In den Arbeitsgruppen sollte den Referenten auch Platz gelassen werden, eigene Fragen zu ihrem Thema zu äußern (was ja auch Vorgabe war). Dies konnte speziell für den Beitrag von Frau Braumandl auch umgesetzt werden. Thematisch haben beide Vorträge sehr gut zum Oberthema der Tagung gepasst.

Arbeitsgruppe 4b: Wissenschaftliche Weiterbildung als Ware

Vorgestellt wurden die Themen „Bildungsprodukt oder Produkt der Bildung?“ (Lilia Monika Hirsch), „Beziehungsorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Attila Pausits) sowie „Vom Bildungs- zum Servicemanagement“ (Burkhard Lehmann).

Die beiden Vorträge von Frau Hirsch und Herrn Pausits haben thematisch das Feld der „Vermarktung“ tangiert und passten insofern sehr gut zueinander und zum Thema der Arbeitsgruppe. Herr Lehmann hingegen hat versucht, eine definitorische Abgrenzung zwischen Bildungs- und Servicemanagement zu ziehen. Hierbei wurde der Schwerpunkt nicht auf die Vermarktung ge-

legt, sondern auf die abstrakten definitorischen Unterschiede. Abgesehen davon, dass ich den Ausführungen von Herrn Lehmann nicht zustimmen kann, weil m.M. nach wesentliche Ebenen in dem von ihm angeführten Verständnis fehlen und hierdurch der Begriff Servicemanagement nicht geeignet ist, den des Bildungsmanagements abzulösen, habe ich die Passung zu den anderen beiden Vorträgen etwas vermisst. Bildungsmanagement ist m.M. nach insofern nicht mit Servicemanagement gleich zu setzen, weil Letzteres nur einen Teilbereich umfasst, die Angebots- und Teilnehmerorientierung, die Führung und Organisationsentwicklung sowie sämtliche didaktischen Elemente, die ebenso im Bildungsmanagement verhaftet sind, wie das Management als Solches, fehlen indes.

Arbeitsgruppe 5a: Bologna-Prozess und wissenschaftliche Weiterbildung

Integriert waren die Vorträge „Profilbildung in der universitären Weiterbildung: Ein Klassifikationsversuch“ (Hans-Rudolf Frey), „Stellenwert und Struktur von kurzen Weiterbildungsstudiengängen in der Hochschullandschaft Schweiz“ (Alexandra Müller) und „Wissenschaftliche Weiterbildung im System des lebensbegleitenden Lernens“ (Michaela Knust).

Das Thema der Arbeitsgruppe war sehr breit, insofern verwundert es nicht, wenn auch die einzelnen Referate ein breites Spektrum abdeckten. Gleichwohl habe ich die Zusammenstellung nicht als „künstlich“, sondern eher als sich ergänzend empfunden, denn das Thema „Bologna“ ist in sich ja bereits sehr breit aufgestellt.

Die Diskussion bzgl. des Klassifikationsversuchs von Hr. Frey verlief aus meiner Sicht leider viel zu kurz, denn dieses Instrument hat ggf. tatsächlich das Potenzial, entsprechende Programme umfassender zu klassifizieren.

Zeitkontingent in den Arbeitsgruppen

Das Zeitkontingent innerhalb der Arbeitsgruppen, in denen drei Vortragende eingebunden waren, habe ich als zu knapp bemessen erlebt. Eine wirkliche Diskussion konnte in diesen Fällen kaum aufkommen, hier wurden vielfach nur Verständnisfragen gestellt.

Ich rege an, dass man in einer 1,5-stündigen Arbeitsgruppe standardmäßig nicht mehr als zwei Referate à 20 Min. platziert, so dass entsprechend mehr Zeit zum Diskutieren bleibt (bei drei Referenten à 20 Minuten sollten mindestens 120 Minuten angesetzt werden). Die Referenten profitieren hierbei, indem die eingereichten Arbeiten die Informationen aus der Diskussion aufgreifen können. Zudem kann auch versucht werden, die Diskussion durch Fragen, die seitens des Moderators eingestreut werden, in eine bestimmte Richtung zu intensivieren, sollten von den Teilnehmenden nur Verständnisnachfragen kommen.

Moderatorenrolle

Die Rolle der Moderatoren ist sehr wichtig und sollte zukünftig beibehalten werden. Das frühe Kontaktieren seitens Hr. Schilling habe ich als positiv empfunden, so dass anstehende Fragen rechtzeitig geklärt werden konnten. Das „Einschwören“ auf die zur Verfügung stehende Zeit hat sich als gut erwiesen, weil hierdurch eine hohe Disziplin bzgl. der Einhaltung der Zeitkontingente innerhalb der einzelnen Arbeitsgruppen erzielt werden konnte.

Allgemeines

Anregen möchte ich, dass die Arbeitsgruppen ggf. etwas strenger nach praktisch orientierten Themen und eher wissenschaftlich orientierten bzw. Meta-Themen getrennt werden, so dass man sich noch gezielter zuordnen kann (evtl. ist dieser Mix aber auch explizit erwünscht gewesen?).

Zudem wäre es aus meiner Sicht wünschenswert, wenn Vorträge, die sich speziell mit einem praxisorientierten Thema auseinandersetzen, stets durch eigene Erfahrungen (kurze Fallstudie) ergänzt werden. Am Beispiel konkretisiert: Ein Vortrag, der z.B. kaum mehr als Lehrbuchwissen im Bereich der Kommunikationspolitik vermittelt, ohne eine tatsächliche „Fallstudie“ zu präsentieren, wie denn Kommunikationspolitik an der eigenen Hochschule/Einrichtung praktiziert wird, wo die Stricke liegen, über die man fallen kann und welche positiven Erfahrungen mit welchen Medien/Mitteln gemacht wurden, greift m.M. nach zu kurz für das anwesende Publikum.

Tagungsort und Tagungsorganisation

Die Räumlichkeiten in der Universität Bern, die für die Dinner-Speech sowie die Hauptreden, Arbeitsgruppen und Social Events genutzt waren, waren gut gewählt. Die Akustik war in allen Räumlichkeiten sehr gut gegeben, insbesondere in den großen Sälen war ebenso die visuelle Darbietung teilweise über zwei Beamer der Gruppengröße sehr angemessen.

Das Rahmenprogramm war sehr gut gewählt – sowohl von der Lokalität als auch der Darbietung (sehr interessant, Weiterbildung einmal anders zu erleben!). Das Catering am ersten Abend habe ich als etwas „mager“ empfunden. Nach einer langen Anreise und der Ankündigung im Programm hatte ich hier etwas mehr erwartet. Das Catering am zweiten Abend war hingegen hervorragend.

Eine onlinebasierte Evaluation nach der Veranstaltung durchzuführen habe ich positiv empfunden. Die Fragen waren gut gestellt, und der zeitliche Rahmen für das Ausfüllen war angemessen.

Insgesamt verlief die Tagungsorganisation sehr unauffällig, was ich in diesem Zusammenhang als sehr positiv hervorhebe, denn in der Regel fallen stets nur negative Dinge wirklich auf, die positiven nimmt man häufig unreflektiert einfach so hin (sehr positiv: Internetzugang für Teilnehmende, Druckmöglichkeiten für Referenten, sehr nette Aufsichtspersonen, reibungslose Technik). Die Leistung des Tagungsmanagements ist insofern lobend hervorzuheben.

Lediglich eine Anmerkung zur Anmeldung: Bei der Anmeldung hatte ich zunächst Probleme als ich mich nicht für die Vorseminare anmelden wollte, weil ich es fahrtechnisch nicht realisieren konnte. Dies wurde seitens des Systems als Fehler gewertet, weshalb meine Anmeldung nicht akzeptiert wurde. Ein Hinweis, dass ein Eintrag bei den Vorseminaren fehlte, wurde allerdings nicht automatisiert gegeben, so dass ich telefonisch nachfassen musste. Ggf. kann dies als Hinweis für zukünftige elektronische Anmeldungen berücksichtigt werden (also: genauere Spezifizierung welcher Fehler aufgetreten ist). **Michaela Knus**

Erfahrungsbericht II: Report on the Participation at the DGWF-Jahrestagung 2007

The annual conference of the German Association for University Continuing and Distance Education (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. – DGWF) was held at University of Bern. The conference focused on a wide range of topics related to the issue of the role and course of University Continuing Education in the era of University transformations denoted with the Bologna Process and GATS and the general trend towards market-orientation of educational processes.

The conference consisted of the keynote presentation and parallel sessions, which included four workgroups discussing specific topics, also a poster session took place.

My interest in the conference was related to the fact that the topic of the conference was closely connected to the doctoral research that I carry at the Friedrich-Schiller University of Jena. The dissertation work, being already at the final stage of its implementation, is entitled the „University reform and the concept of Lifelong Learning”, in which I set to analyze the ways how Lifelong Learning concepts are being integrated into University structures under the on-going Bologna Process. The research includes an intercultural comparison of the issue in two different educational systems: German (as an example of an EU educational system) and Armenia (as an example of CIS educational system) and is based on a number of interviews with experts and leaders of the respective academic communities. When applying to participate in the conference I hoped that it will help me to get a better insight into the state of art of the German system of University Lifelong Learning, the problems, issues of debate, concerns and future perspectives. My expectations were totally satisfied.

1. Pre-seminars

I have participated to the Pre-seminar 2 presented by Dr. Michel Feutrie, president of the European Universities Continuing education Network and Ina Grieb from University of Oldenburg. This was one of the papers much relevant to the topic of my research. The presentation entitled „Bologna Process New Challenges in Europe” dealt with the concepts of continuing education,

lifelong and lifewide learning, defining the differences between them, the trend of shift from continuing education to Lifelong Learning, outlining challenges and tensions in relation to the Bologna Process and Lisbon Process. Also the general situation in Europe regarding the issue of Lifelong Learning in Bologna Process was presented.

I find the pre-seminars very helpful and important from several points:

- these were a kind of introductory presentations to the topic of the conference;
- helped with orientation in the first moments regarding the conference, the topics, even organizational questions and prepared for the next intensive days of work;
- the topics of the pre-seminars were thoroughly selected.

2. Keynote Presentations

All the keynote presentations were very interesting though only some were relevant to the topic of my research.

Prof. Dr. Thomas Cottier from the University of Bern talked about the impact of GATS on Continuing Education at Universities. The problematic of University CE in the light of GATS, the basic principles of GATS in relation to education and training were discussed.

Prof. Dr. Jürgen Oelkers from the University of Zurich touched upon one of the key issues of the conference: if education can be a good, in sense if we regard continuing education as a product offered in the big market of education. His presentation entitled: „Kann Bildung eine Ware sein?” raised the question of the traditional German definition of „Bildung” – a question which was many times raised in the conference, also very critically reflected by Dr. Maya Wicki in her Dinner speech. The problem of definition of „Bildung”, the question if its original meaning and significance are yielding to the new modern understanding was discussed and debated. The talk was interesting for me from the point that in my research I touch upon the question of the changing role of the Universities in the modern society and the reflections on Education, „Bildung”, interaction of the society with the University and the readiness of the University to reply to the needs of the market are very much interconnected.

Finally, the key speech of Prof. Dr. Erich Schäfer from Fachhochschule Jena discussed the issue of integration of Continuing Education in Universities under the Bologna Context. Here Prof. Schäfer presented the developments of the issue of Lifelong Learning in the Bologna Process starting the Prague conference and up to ministerial conference in London, discussed the issue of definition of University Lifelong Learning and the general state of Lifelong Learning at Universities in Germany, including the market, management, offer, co-operation, etc. and the aspects of integration of Lifelong Learning in Universities. This presentation was directly connected to the topic of my research and was of high significance for me.

3. Workgroups

Although most of the papers in the workgroups were interesting, there were very few papers that were directly relevant to my research. I have participated in the Workgroup 1.a, 4.a and 5.b, where I had my own presentation.

The Workgroup 1.a was under the title of University Lifelong Learning between the demand and supply. Dr. Maik Adomßent from Lüneburg reported about the role of the Universities in the Knowledge society. He talked about the transforming aspects of Higher Education, like commercialization, privatization, modification of academic knowledge and discussed the two aspects of so called „globalization mainstreaming” of Universities, namely on divergence and convergence.

The following presentation that I want to mention was done by Isabelle Le Mouillour from Bonn. She reported on the University Lifelong Learning in France. This was a part of a BMBF-project „International Comparative Study of Structure and Organization of Lifelong Learning in Universities” conducted in several European countries. The French outcomes of this study were presented. I find this kind of country reports very helpful and interesting, they help to get an insight into similar problems in a different country, to compare, to reflect once more and thus to better understand the issue of one’s own country under study.

The topic of Workgroup 4.a was University Lifelong Learning as a good. Once again we came back to the issues what is the real „Bildung”? Is the real „Bildung” marketable? Dr. Martin Liechti from Basel talked about

the transformation of understanding of education and the University, proposing the definitions of Education in the context of University Lifelong Learning.

Alexander Bruns from Kaiserslautern reported on GATS Agreement, outlining its basic principles and its impact and importance for the Universities and Continuing Education.

4. My Presentations

I had a presentation in the Working group 5.b entitled „Armenia towards Bologna and Lifelong Learning” and a poster. The presentation was a part of my dissertation project, outlining the Armenian side of the research, depicting how the Armenian universities are coping with social and cultural changes, the degree and ways of their involvement in new conceptions of education in a society in which learning should potentially involve all its citizens.

I’ve organized the talk in the following way:

First, I gave a brief description of educational system in Armenia to provide the better understanding of the topic. Then, I described the ongoing reforms, going deeper into the problems and concerns; after that I reported on the system of Lifelong Learning in Armenia and the LLL problematic. Finally some conclusions were drawn and the two questions posed for discussion.

My presentation went well but unfortunately I got very little feedback. I relate it to the fact that it was held in English and somehow stood out from the main stream of the topics discussed in the group. However after the session several participants approached me and told that it was very interesting to learn about the developments in Armenia and asked questions on my topic and my research.

5. Summary

The conference offered me a great opportunity to interact with many researchers in the area of University Lifelong Learning. It provided me with an opportunity to learn about other viewpoints in the area which assisted me to come up with a few new ideas relevant for my research.

All in all I find that the conference was an extreme success. It was very well organized, the timing was quite good and the informal part and the events organized by the University and the City were fabulous. I enjoyed it much.

However, I had a small organizational problem related to the hotel reservation. I was not able to get the special price for DGWF-participants as it was noted on the website. I've contacted the person responsible for that from Bern University but got no reply.

Also, I am sharing the opinion of Mrs. Grieb, that it would be good to have more presentation in English. That would give the opportunity to researchers from non-German speaking world to participate in the conference and will lay the way for more international interaction.

Finally, I would like to thank the Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V for providing the funds that allowed me to travel to Bern and present my paper and to participate to that wonderful conference. **Hasmik Hunanyan**

Von der Erwachsenenpädagogik zu „Begabungsforschung und Kompetenzentwicklung“

Die Neuordnung der Studiengänge an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig bringt es mit sich, dass der Magisterstudiengang Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenpädagogik ausläuft. Neu angeboten wird ab Wintersemester 2009/2010 ein Masterstudiengang „Begabungsforschung und Kompetenzentwicklung“. Der Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik wird in diesem neuen Studiengang den Schwerpunkt „Kompetenzentwicklung“ tragen.

- Baumgartner, P./Reinmann, G. (Hrsg.) (2007): Überwindung von Schranken durch E-Learning. Festschrift für Rolf Schulmeister, Band 1. StudienVerlag, Innsbruck u.a., 270 S., 33,90 Euro, ISBN: 978-3706544962
- Bohlinger, S. (2007): Modernisierung beruflicher Bildung. Leitziele und Prioritäten auf dem Weg zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt. Cuvillier, Göttingen, 124 S., 19 Euro, ISBN 978-3867271547
- Bretschneider, F./Wildt, J.: Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. Bertelsmann, Bielefeld; vollst. überarb. 2. Auflage, 486 S., 34,90 Euro, ISBN 978-3763932900
- Faulstich, P./Haberzeth, E. (2007): Recht und Politik. Studententexte für Erwachsenenbildung. Bertelsmann, Bielefeld, 144 S., 18,90 Euro, ISBN 978-3763919499
- Focali, E. (2007): Pädagogik in der globalisierten Moderne. Ziele, Aufgaben und Funktion von Pädagogik im Spannungsfeld von Globalisierung und Regionalisierung. Waxmann. Münster u.a., 231 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3830917762
- Friebe, J. (2007): Weiterbildung in einer alternden Gesellschaft. Bestandsaufnahme der demografischen Entwicklungen, des Lernens im höheren Lebensalter und der Perspektiven für die Weiterbildung (Working Paper), texte online, DIE, Bonn, 31 S., www.die-bonn.de/doks/friebe0602.pdf
- Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.) (2007): Evangelische Akademien in der DDR. Bildungsstätten zwischen Widerstand und Anpassung. Evangelisches Verlagshaus, Leipzig, 712 S., 48 Euro, ISBN 978-3374024650
- Frommer, H. (2007): 50 Jahre Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg: Die pädagogische Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung und ihre Kooperationspartner 1954–2004. Neckar-Verlag, Villingen-Schwenningen, 344 S., 28 Euro, ISBN 978-3788308919
- Gieseke, W. (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Bertelsmann, Bielefeld, 280 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3763933310
- Graf, J. (2007): Weiterbildungsszene Deutschland 2007. Studie über den deutschen Weiterbildungsmarkt. managerSeminare Verlag, Bonn, 184 S., 99,90 Euro, ISBN 978-3936075618
- Grözinger, G. (Hrsg.) (2007): Perspektiven der Bildungsforschung. Lang, Frankfurt am Main u.a., 179 S., 35 Euro, ISBN 978-3631548059
- Käpplinger, B. (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. BIBB, Bertelsmann, Bielefeld, 253 S., 19,90 Euro, ISBN 978-3763910939
- Kaiser, M. (Hrsg.) (2007): Studium im Alter – Eine Investition in Zukunft?! Waxmann, Münster u.a., 210 S., 16,90 Euro, ISBN 978-3830919070
- Kruse, A. (2007): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Bertelsmann, Bielefeld. 220 S., 24,90 Euro, ISBN 978-3763919475
- Länge, T. W./Menke, B. (2007): Generation 40plus. Demografischer Wandel und Anforderungen an die Arbeitswelt. Bertelsmann, Bielefeld, 172 S., 19,90 Euro, ISBN 978-3763935406
- Lippoth, K. U./Schultze, W./Schweres, M. (2007): Arbeitswissenschaft als Weiterbildung. Schneider Verlag, Hohengehren, 208 S., 17 Euro, ISBN 978-3834001504
- Meilhammer, E./Koerrenz, R./Schneider, K. (Hrsg.) (2007): Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung. IKS Garamond, Jena, 640 S., 48 Euro, ISBN 978-3938203514
- Merkt, M./Mayrberger, K. (Hrsg.) (2007): Die Qualität akademischer Lehre – Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Festschrift für Rolf Schulmeister, Band 1. StudienVerlag, Innsbruck u.a., 246 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3706544979
- Merkt, M./Mayrberger, K./Schulmeister, R. Berk, I. v. d. (Hrsg.) (2007): Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken. Waxmann, Münster, 432 S., 25,50 Euro, ISBN 978-3830918776
- Müller, H.-R./Stravoravdis, W. (2007): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Vs Verlag, Wiesbaden, 256 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3531155616

- Nuissl, E. v. R./Dollhausen, K. (Hrsg.) (2007): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung. Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden, 155 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3835060425
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2007): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2007. Bertelsmann, Bielefeld, 501 S., 65 Euro, ISBN 978-3763935048
- Overwien, B./Pregel, A. (2007): Recht auf Bildung. Budrich, Opladen, 321 S., 29,90 Euro, ISBN 978-3866490765
- Reutter, G./Ambos, I./Klein, R. (2007): Neue Lernkonzepte – selbstorganisiertes Lernen auf dem Prüfstand. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Berlin, 84 S.
- Seitter, W. (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bertelsmann, Bielefeld, 3. Auflage, 200 S., 19,90 Euro, 978-3763919468
- Schiersmann, Ch. (2007): Berufliche Weiterbildung. Vs Verlag, Wiesbaden, 277 S., 19,90 Euro, ISBN 978-3810038913
- Schreiber-Barsch, S. (2007): Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens. Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis. Bertelsmann, Bielefeld, 348 S., 34,90 Euro, ISBN 978-3763933327
- Schweikert, T. (2006): Erwachsenenbildung weiterdenken: Theorien der Erwachsenenbildung und ihre Kritik. Peter Lang, Frankfurt, 154 S., 34 Euro, ISBN 978-3631559185
- Sevsay-Tegethoff, N. (2007): Bildung und anderes Wissen. Vs Verlag, Wiesbaden, 265 S., 32,90 Euro, ISBN 978-3531153711
- Siebers, R./Erwachsenen-Pädagogisches Institut/Heuer, U. (Hrsg.) (2007): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Waxmann, Münster u.a., 496 S., ISBN 978-3830918110
- Tippelt, R./Reich, J./Hippel, A.v. (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieu-marketing implementieren. Bertelsmann, Bielefeld, 164 S., 39,90 Euro, ISBN 978-3763919437
- Wessel, K.-F. (Hrsg.) (2007): Die Zukunft der Bildung und die Bildung für die Zukunft. Festschrift zum 70. Geburtstag von Dieter Kirchhöfer. Kleine Verlag, Bielefeld, 130 S., 16,80 Euro, ISBN 978-3893704293

14.–15. Januar in Berlin

Ludwig Erhard Haus
Weiterbildung im Elfenbeinturm !?
Zum Wissenstransfer zwischen Wissenschaft,
Wirtschaft und Gesellschaft
www.web.uni-oldenburg.de/tagung2008

29.–31. Januar in Karlsruhe

Messe Karlsruhe
Learntec – 16. Internationaler Kongress und Fach-
messe für Bildungs- und Informationstechnologie
www.learntec.de

19.–23. Februar in Stuttgart

Neue Messe Stuttgart
didacta 2008: Bildung und Wissen für jedes Alter
www.didacta-stuttgart.de

16.–19. März in Dresden

TU Dresden
„Kulturen der Bildung“ – 21. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
In mehr als 130 wissenschaftlichen Veranstaltun-
gen werden Themen diskutiert wie ungleiche Bil-
dungschancen, neue Ergebnisse der Iglu-Studie, alter-
native Schulmodelle, Neue Medien in der Pädagogik.
www.dgfe2008.de

15.–16. April in Wiesbaden

12. MUWIT – IRR Kongress für Weiterbildung und
Personalentwicklung
www.muwit.de

5.–7. Juni in Edinburgh (UK)

„Promoting Active Citizenship in Europe. The role of
UCE/ULLL“
www.eucen.org

5.–6. Juni in Wiesbaden

Rhein-Main-Hallen
DGFP-Kongress Personal & Weiterbildung
www.personalundweiterbildung.de

9.–10. Juni in Dresden

AG-F-Tagung, Programm wird noch bekannt gegeben.
www.ag-fernstudium.de

12.–13. Juni in Oldenburg

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Frühjahrstagung Arbeitsgruppe der Einrichtungen für
Weiterbildung an Hochschulen (AG-E) zum Thema
„Formate wissenschaftlicher Weiterbildung“.
www.dgwf.net/age

19.–20. Juni in Berlin

9. Learning World
www.e-learning-congress.de

17.–19. September in Bochum

Ruhr-Universität Bochum
DGWF-Jahrestagung 2008: „Strukturwandel der Ar-
beit – Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung“
Zu beobachten ist ein anhaltender Strukturwandel der
Arbeit und ein ausgeprägter demographischer Wandel
sowie eine Individualisierung und Biographisierung
von Arbeit und Bildung. Diese Prozesse erfassen auch
die Hochschulen und die wissenschaftliche Weiter-
bildung. Für die wissenschaftliche Weiterbildung
stellen sich damit Fragen nach neuen Inhalten, Ver-
mittlungsformen und Zielgruppen, nach einem auch
prospektiven Umgang mit diesen Problembereichen
sowie nach Möglichkeiten und Chancen wissenschaft-
licher Weiterbildung unter Berücksichtigung von Regi-
onalität und demographischer Entwicklung einerseits
sowie einer sinnvollen Passung von Bildungs- und
Beschäftigungssystem andererseits.
www.dgwf.net

open-access-Plattform

Seit Mitte 2007 können sich Wissenschaftler/innen auf der neuen Informationsplattform www.open-access.net umfassend über Open-Access-Publikationsmöglichkeiten informieren – auch im Bereich der Erziehungswissenschaften. Die von den Universitäten Bielefeld, Göttingen, Konstanz sowie der Freien Universität Berlin aufgebaute Plattform greift die zunehmende wissenschaftspolitische Bedeutung des Themas Open Access auf. Erstmals wurde für den deutschsprachigen Raum eine zentrale Informations- und Kommunikationsplattform erstellt, die mit praxisnahen Handreichungen Wissenschaftler/innen und Institutionen bei der Umsetzung von Open Access unterstützt. Sie bietet u.a. Informationen zu Publikationsstrategien, Kosten und rechtlichen Aspekten sowie Argumentationshilfen rund ums Thema und richtet sich auch an Fachverbände, Forschungseinrichtungen, Hochschulen, Bibliotheken und Verlage.

Till Kreutzer hat im Auftrag des Multimedia Kontor Hamburg einen Leitfaden „Rechtsfragen bei E-Learning“ erstellt. Dieser wurde unter einer Creative Commons Lizenz veröffentlicht und steht bereit zum kostenfreien Download: www.mmkh.de/upload/dokumente/Leitfaden_E-Learning_und_Recht_creative-commons_MMKH.pdf

bap-Newsletter

Seit Frühjahr 2007 erscheint beim Bundesausschuss für Politische Bildung (bap) ein E-Mail-Newsletter. Er informiert in der Regel einmal im Monat über relevante Entwicklungen im Bereich der politischen Bildung sowie weiterbildungsbereichsübergreifend über aktuelle Themen. Der Newsletter kann über die Homepage www.bap-politischebildung.de abonniert werden und steht dort auch zum Download bereit.

Leitfaden „Rechtsfragen bei E-Learning“

Im Hochschulbereich geht man bei der Verwendung von Inhalten aus dem Internet und in der Produktion von E-Learning-Modulen gerne davon aus, dass Texte, Inhalte, Fotos oder Filme frei verwendet werden dürfen, da ja die Zielgruppe begrenzt ist. Dass dem nicht so ist und viele Rechtsfragen bei der Nutzung und Weiterverwendung von Inhalten aus dem Internet beachtet werden müssen, erklärte Till Kreutzer, Rechtsanwalt in Hamburg und Experte für Rechtsfragen im Internet, im Interview auf www.podcampus.de. Ebenso sind Open Content und Open Source keine rechtsfreien Räume, sondern auch hier gelten besondere Nutzungsbedingungen, auf die Till Kreutzer eingeht: www.podcampus.de/node/852

Bologna-Prozess, Hochschulentwicklung und wissenschaftliche Weiterbildung

BERNHARD CHRISTMANN
MARTIN BEYERSDORF
HELMUT VOGT
ULRIKE STRATE

Bericht zum Strategie-Workshop der Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E) am 9. bis 11. Mai 2007 an der Brandenburgischen Technische Universität Cottbus

I Ausschreibung des Workshops Problemaufriss

Die wissenschaftliche Weiterbildung wird in den Communiqués zum Bologna-Prozess wenig konkret behandelt. Die Thematisierung des lebenslangen Lernens erfolgt mit starker Fokussierung auf den Aspekt der Anerkennung vorgängigen Lernens. Die Strukturfrage wird nicht thematisiert.

Die Hochschulen haben bei der Umsetzung der Vorgaben aus dem Bologna-Prozess den Schwerpunkt auf die Reform der Studienstrukturen der grundständigen Angebote gelegt. Durch die Umsetzung neuer Steuerungsmodelle und eine zunehmende Orientierung an Exzellenz in der Forschung sind weitere Prioritäten gesetzt; die Weiterbildung wird an vielen Standorten nachrangig behandelt.

Die Debatte um lebenslanges Lernen beinhaltet (auch als Auftrag an die Hochschulen) ein neues Verständnis von Bildungs- und Berufsverläufen. Der wiederkehrende Wechsel von Ausbildung/Studium und Berufstätigkeit, ausgelöst durch Erfordernisse des Arbeitsmarktes oder persönliche Bildungs- und Berufsplanung wird zunehmend zum Anforderungsprofil für Weiterbildungsanbieter. Der Wissenschaftsrat hebt in seinen Empfehlungen vom Januar 2006 den Zusammenhang von zunehmendem Weiterbildungsbedarf, Erfordernissen des lebenslangen Lernens und dessen Umsetzung durch die Hochschulen im Zuge der Studienstrukturreform (Bologna-Prozess) hervor.

Konsequenzen für die Weiterbildungseinrichtungen ...

wären eine erhebliche Veränderung ihrer Rolle und ihres Aufgabenspektrums: Bisher sind sie zuständig, in Kooperation mit den Fakultäten/Fachbereichen, nachfrageorientierte Weiterbildungsangebote zu entwickeln und durchzuführen. Diese Angebote liegen fast ausschließlich unterhalb formaler Hochschulabschlüsse. Sie haben daher kaum oder keine Zusammenhänge oder Auswirkungen auf Bestrebungen der Studienstrukturreform.

Erst mit den Hochschulgesetzen der Länder wird die Möglichkeit gegeben, Weiterbildende Masterstudiengänge anzubieten; so kommt die Weiterbildung (zumindest formal) in den Kontext des Bologna-Prozesses.

Ziele des Workshops ...

sind der systematische Erfahrungsaustausch und die Entwicklung von Perspektiven und Strategien zu den (möglichen) Auswirkungen des Bologna-Prozesses und des Strukturwandels der Hochschulen auf

- den inhaltlichen und strategischen Stellenwert der wissenschaftlichen Weiterbildung,
- die Einbindung der wissenschaftlichen Weiterbildung in die neue Studienstruktur und
- die künftigen Aufgaben, Organisationsstruktur und Institutionalisierung der Einrichtungen für Weiterbildung.

Tagungsablauf und Methodik

Kurze Vorträge führen in die Problemstellung und ihre Teilaspekte ein. Moderierte Arbeitsgruppen ermöglichen den systematischen Erfahrungsaustausch und die Entwicklung von Perspektiven und Strategien für die Weiterbildungseinrichtungen.

II Thesen zur Einführung in die Thematik der Tagung

Strategische Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung

Lebenslanges Lernen

Das vor etwa 40 Jahren ausgerufene Konzept ist inzwischen aufgrund des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels unverzichtbar in Theorie (Begründung, Legitimation) und Praxis (Anpassungszwänge, individuelle Chancen) geworden. Lebenslanges Lernen kann die restriktive Verteilung von gesellschaftlichen Lebenschancen auflösen, wenn es als personales Motiv und als institutionale Struktur früh und verlässlich gesetzt wird.

Lebenslanges Lernen ist nicht nur eine Antwort auf die Herausforderungen der so genannten Wissensgesellschaft, sondern auch auf die lebenspraktische Frage nach Unsicherheit und dem Umgang mit Nicht-Wissen. Es geht im Zentrum also nicht nur um Anpassungsqualifizierung, sondern um kognitive, emotionale und habituelle Landkarten für Orientierung und Bedeutsamkeit – oft kurz oder verkürzt dargestellt als Schlüsselkompetenzen.

Lebensweisheit (Wolfgang Schmid) ist ein Ergebnis Lebenslangen Lernens und seiner – auch durch das Alter geläuterten – Reflexion.

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist hier herausgefordert, das Besondere dieser Wissensform personell und institutional früh zu verankern (forschendes Lernen, Aufklärung usw.).

Biographisierung der Bildungsprozesse

Die sich laufend verändernden Anforderungen an die Menschen zur Bewältigung ihres persönlichen und ihres beruflichen Alltags führen im Rahmen der Individualisierung, Entinstitutionalisierung und Enttraditionalisierung dazu, dass die Biographie zur letzten Bastion von Kontinuität und Sinnstiftung wird. Die von Beck u.a. erwarteten Reinstitutionalisierungsprozesse greifen tatsächlich weniger schnell und wenn, dann sehr plural – wenn nicht gar irritierend (statt stabilisierend) vielfältig.

Die Durchsetzung des Konstruktivismus als eine aktuelle Leittheorie der Bildungswissenschaften erscheint dies zu reflektieren: Individuum und Umwelt sind lose gekoppelte (soziale) Systeme, wobei sich jede/r sein individuelles Bild von der Wirklichkeit per Anschauung, Begriff und Handlung selbst konstruiert.

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist hier herausgefordert, identitätsbildend und -stärkend (personale und soziale Identität sowie Sachidentität) zu wirken, um biographische Handlungsoptionen zu öffnen.

Recognition of prior learning

Zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Transparenz im Bildungssystem ist es unverzichtbar, dass Abschlüsse verstärkt Anchlüsse werden. Dazu bedarf es der Normierungen von Qualität (Anschlussniveau) und Quantität (aufgewandte Zeit). Mit diesen Normierungen geht eine engere Strukturierung von Lernverläufen einher, die über die bisherigen losen Koppelungen der Teilsysteme deutlich hinausgeht. Damit sich der formale Aufwand nicht verlängert ([Aus-]Bildungsdauer) und sich der inhaltliche Aufwand nicht doppelt ([Aus-]Bildungsinhalte) werden nicht nur die formellen Abschlüsse, sondern auch die informellen Leistungen vorgängigen Lernens für die Anchlüsse berücksichtigt.

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist herausgefordert, flexible Instrumente zu entwickeln, welches trotz Normierungen differenzierte Eignungsfeststellungen bei einem angemessenen Aufwand dafür ermöglicht.

Markt und Märkte

Der wissenschaftlichen Weiterbildung ist äußerlich wesentlich, dass sie an Hochschulen und mit hochschulischer Zertifizierung stattfindet. Innerlich wesentlich ist ihr, dass sie nicht nur die wissenschaftlichen Inhalte, sondern auch die Bedingungen ihrer Produktion und damit die Wert- und Handlungsstrukturen dieser Gemeinschaft vermittelt.

Mit der universellen Durchsetzung von Marktprinzipien nach dem Diktat betriebswirtschaftlicher Ökonomie entwickeln sich erhebliche Chancen und Risiken für die wissenschaftliche Weiterbildung.

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist hier herausgefordert, im Supermarkt von Wissensformen und ihren Verwendungskontexten ihre Eigenständigkeit zu bewahren – was sich allerdings nicht allein in der Verteidigung der Trägerschaft (Hochschulen) auszeichnen kann. **Martin Beyersdorf**

Stellenwert der wissenschaftlichen Weiterbildung in der aktuellen Hochschulentwicklung

1. Die gegenwärtige hochschulpolitische Diskussion wird durch die folgenden Themen bestimmt:

- Bologna-Prozess
- Hochschulpakt 2020
- Exzellenzinitiative
- Budgetierung/Zielvereinbarungen
- Studiengebühren/-beiträge

Die Reihenfolge stellt keine Rangreihe dar. Die Bedeutung der Themen ist in unterschiedlichen Zusammenhängen unterschiedlich hoch.

2. In der Auseinandersetzung um den Bologna-Prozess spielen die Aspekte BA/MA-System, Leistungspunkte/Arbeitspensum, Modularisierung, Akkreditierung/Qualitätssicherung, Anerkennung mitgebrachter Kompetenzen (RPL) und Beschäftigungsfähigkeit/Learning Outcomes die wesentliche Rolle. Wissenschaftliche Weiterbildung und berufsbegleitendes Studium tauchen im Hauptstrom der Diskussion nur am Rande auf. Das könnte anders sein, weil durch die Einführung des Weiterbildungs-Masters erstmals auch die Vergabe eines akademischen Abschlusses beim weiterbildenden Stu-

dium möglich geworden ist und die Anerkennung mitgebrachter Kompetenzen die Anschlussfähigkeit auch von anderen Formaten der wissenschaftlichen Weiterbildung erheblich fördert.

3. Der Hochschulpakt 2020, der im Rahmen der Bundesländer-Kommission (BLK) am 20. November 2006 ausgehandelt worden ist und der Anfang Juni 2007 unterzeichnet werden soll, umfasst zwei Programmlinien: Lehre und Overhead. Die Programmlinie „Overhead“ bezieht sich auf die Einführung einer Programmkostenpauschale von 20 % bei DFG-finanzierten Forschungsprojekten, die vollständig vom Bund übernommen wird. Sie ist rein forschungsbezogen und bleibt damit für das Thema wissenschaftliche Weiterbildung ohne Bedeutung. Bei der Programmlinie „Lehre“ steht die Erweiterung der Studienplätze in Deutschland im Mittelpunkt. Bis zum Jahr 2010 sollen die Länder die Aufnahme von 90.000 zusätzlichen Studienanfängern ermöglichen. Der Bund beteiligt sich an den Kosten mit 50 %. Zwar mahnt die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in ihrer Entschließung vom 23. November 2005 an, die Chance des Hochschulpaktes 2020 auch zu einer Institutionalisierung des Teilzeitstudiums zu nutzen. Davon ist aber in den Verlautbarungen des BMBF, nachdem der Pakt in den Grundzügen verabschiedet worden ist, an keiner Stelle die Rede. Auch Fragen der Durchlässigkeit zwischen dem Berufsbildungssystem und dem Hochschulsystem mit möglichen Implikationen für die wissenschaftliche Weiterbildung spielen in der gesamten Diskussion keine Rolle.

4. Die Exzellenzinitiative hat die Förderung der Spitzenforschung in Deutschland zum Gegenstand. Im Einzelnen geht es um Graduiertenschulen, Exzellenzcluster und Konzepte zum Ausbau universitärer Spitzenforschung. Die wissenschaftliche Weiterbildung spielt in den dabei diskutierten Zusammenhängen naturgemäß nur eine sehr untergeordnete Rolle. Allerdings sind auch die geringen Chancen für die wissenschaftliche Weiterbildung zum Beispiel im Zusammenhang mit Konzepten für berufsbegleitende Programme an Graduiertenschulen bisher – soweit erkennbar – ungenutzt geblieben.

5. Die inzwischen wohl weitgehend überall realisierte Budgetierung der Hochschulhaushalte bedeutet, dass der Staat den Hochschulen die staatlichen Mittel nur noch pauschal zuweist und die Verteilung auf die Teilaufgaben der Hochschul-Autonomie überlässt. Seine Lenkungsfunction nimmt er budgetierten Hochschulen

gegenüber durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen wahr. Die Verteilung der Haushaltsmittel innerhalb der Hochschulen geschieht mittels zweier Instrumente: der Kennzahlen und – wiederum – der Ziel- und Leistungsvereinbarungen, nun aber zwischen dem Präsidium/Rektorat und den Teilgliederungen der Hochschule. In allen drei Regelungskreisen (Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen, Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Hochschulleitungen und Teilgliederungen und Gewinnung von Kriterien für die Kennzahlendefinition) sind Anknüpfungspunkte für die wissenschaftliche Weiterbildung vorhanden. Soweit erkennbar, werden diese auch in Einzelfällen genutzt, allerdings wohl noch nirgends, um wissenschaftliche Weiterbildung als strategisches Ziel der Hochschule in den Vereinbarungen zu verankern.

6. In den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Saarland sind Gesetze zu Erhebung von Studiengebühren/-beiträgen verabschiedet worden. Man kann vermuten, dass die übrigen Bundesländer in absehbarer Zeit folgen werden. Die mit der Diskussion um die Studiengebühren verbundene breite Debatte zur Hochschulfinanzierung hätte die Chance geboten, auch die Finanzierung der wissenschaftlichen Weiterbildung zu thematisieren. Das ist erkennbar an keiner Stelle der Fall gewesen. **Helmut Vogt**

Wissenschaftliche Weiterbildung und die neue Studienstruktur Bologna-Prozess und wissenschaftliche Weiterbildung

Lebenslanges, auch berufsbegleitendes Lernen, muss zu einem Leitprinzip werden, von dem her sich die Bildungsangebote der Universitäten künftig organisieren, um einem veränderten Bildungsverhalten mit stärker individualisierten Bildungs- und Berufsbiographien und dem Qualifikationsbedarf des Beschäftigungswesen Rechnung tragen zu können (Wissenschaftsrat 2006). Bisher wird die Reform der Studienstruktur im Zuge des Bologna-Prozesses weitgehend oder gar ausschließlich als Umstellung vormals einzügiger Studiengänge auf das Modell der gestuften Bachelor- und Masterstudiengänge verstanden und auch umgesetzt. Berufserfahrene Absolventen sollen bzw. können dann zu einem späteren Zeitpunkt in der Masterphase ihre wissenschaftliche Ausbildung vertiefen und/oder erweitern.

Die bisher entwickelten konsekutiven und nicht konsekutiven Masterstudiengänge sind jedoch von ihrer Zielsetzung, ihrem inhaltlichen Aufbau, ihrer zeitlichen Struktur und Methodik nicht auf einen solchen Bedarf ausgerichtet. Die weiterbildenden Masterstudiengänge hingegen greifen zwar den Bildungsbedarf sowie die zeitlichen und sozialen Rahmenbedingungen berufstätiger Studierender auf, sind jedoch aufgrund rechtlicher Rahmenbedingungen von den anderen Masterstudiengängen abgeschottet: Verzahnung und Durchlässigkeit sind in der Regel nicht realisierbar.

Angesichts der für Berufstätige notwendigen zeitlichen und inhaltlichen Flexibilität der Angebote für Weiterbildung bei gleichzeitiger Option auf einen akademischen Abschluss ist die Umsetzung der Studienreform im Zuge des Bologna-Prozesses für die Realisierung des Beitrages der Hochschulen zum Lebenslangen Lernen zu nutzen.

Vielfalt der Angebotsformate

Nachfrageorientierung, Vielfalt der Zielgruppen, zeitliche und inhaltliche Flexibilität erfordern eine Pluralität von Programmen und können nicht auf einen Angebotstypus reduziert werden. Vielmehr ist diese Pluralität ein wichtiges Profilmerkmal der Hochschulen gegenüber anderen Anbietern, die sich eher auf eine Zielgruppe und eingegrenzte Angebotstypen beschränken können. „Nicht der Bachelor alleine, sondern der Bachelor kombiniert mit einem vielfältigen Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung, soll künftig die typische Qualifikationsgrundlage hoch qualifizierter Arbeitskräfte sein“ (WR 2006). Hierbei sind Zugang und Anschlussfähigkeit für Interessenten aus anderen als Hochschulausbildungsgängen offen zu halten.

Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext der Reform der Studienstruktur bedeutet die flexible Koppelung von Aus- und Weiterbildung über eine konsequente Modularisierung der Angebote.

Modularisierung

Module sind auf einen Arbeitszusammenhang bezogene Aus- und Weiterbildungsabschnitte mit einem bewerteten Abschluss in Form eines Zertifikates; sie können wie Bausteine zu einem Gesamtabschluss zusammengesetzt werden. Entscheidend für solche Modul-Kon-

zepte ist, inwieweit sie Kerne von Kompetenzprofilen sichern. Module sind nicht Wissensbruchstücke.

Eine profilorientierte Modularisierungsstrategie (Faulstich 2005) in den verschiedenen Bildungsbereichen liefert die Optionen für zentrale Reformimpulse:

- Flexibilität im Verhältnis von Beschäftigungs- und Bildungssystem
- Horizontale Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen
- Vertikale Einheit von Aus- und Weiterbildung
- Berücksichtigung individueller Lerninteressen und Voraussetzungen
- Verbindung verschiedener Lernorte

Die Modularisierung kann zudem die Einbeziehung außerhochschulischer Lehrleistung (externe Anbieter) erleichtern. Eine Modularisierung der Weiterbildungsangebote mit dem Ziel der Verknüpfung mit grundständigen Studienangeboten erfordert daher auch die Entwicklung und Vereinbarung von Standards für solche Module.

Weitergedacht bietet die Modularisierung Chancen – und auch Risiken – für das gesamte Bildungssystem. Die Diskussion wird auf Bundesebene und in den Spitzenverbänden zzt. aufgenommen.

Finanzierung

Im Zuge der Modularisierung, Standardisierung und Qualitätssicherung ist zumindest eine flexible Kopplung von grundständigen und weiterbildenden Studienangeboten realisierbar. Hemmend für diese Entwicklung wirkt sich die unterschiedliche Form der Finanzierung aus: öffentliche Finanzierung (zunehmend ergänzt um Studiengebühren), abgebildet durch Kapazitäten und Lehrdeputat einerseits, privatrechtliche (kostendeckende) Finanzierung über Teilnahmeentgelte andererseits.

Lebenslanges Lernen braucht verlässliche Formen einer öffentlich getragenen Grundfinanzierung. Maßgeblich erscheinen hier nach wir vor die Ergebnisse der Expertenkommission zu Finanzierungsmodellen Lebenslangen Lernens (vgl. Timmermann, DGWF-JaTa 2004), die dazu eine Mischform vorsieht:

- Staat (direkte Anteilsfinanzierung der Einrichtungen und ggf. weitere steuerliche Entlastung von Teilnehmenden),
- Individuum (Bildungssparen) und
- Wirtschaft/Unternehmen als Abnehmer.

Bernhard Christmann

Qualitätssicherung und Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung zeichnet sich bisher durch ein breites Angebotsspektrum aus. Dies bezieht sich nicht nur auf die Unterscheidung von berufsorientierter oder allgemeiner wissenschaftlicher Weiterbildung. Auch die Angebotsformen sind heterogen und reichen von abschlussbezogenen „Weiterbildungsstudiengängen“ mit Prüfungsordnungen, Weiterbildenden Studien mit Zertifikaten und geringerem zeitlichen Umfang bis hin zu Modulen und Einzelveranstaltungen (Tagungen, Workshops u.ä.). Durch den Bologna-Prozess und die derzeitige Umstellung auf konsekutive Bachelor- und Master-Studiengänge sowie auf weiterbildende Master-Studiengänge kommt der wiss. Weiterbildung eine neue Bedeutung zu.

Die Arbeitsgruppe „Akkreditierung von weiterbildenden Studiengängen“ des Akkreditierungsrates soll bis Oktober 2007 Kriterien zur Akkreditierung von weiterbildenden Studiengängen entwickeln entsprechend der besonderen Problemlage des „Sonderfalls“ weiterbildender Studiengänge.

Aufgrund der derzeitigen Akkreditierungspraxis und der Ökonomisierungstendenzen der wiss. Weiterbildung treten u.a. folgende Probleme auf:

- Wissenschaftliche Weiterbildungsstudiengänge mit akademischem Abschluss sind zwar nur ein Standbein der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie gewinnen aber für die Hochschulen auf Grund der – nicht immer realistisch bewerteten – Vermarktungschancen an Bedeutung. Sie unterliegen als einzige Weiterbildungsangebote dem Akkreditierungsverfahren (Programmakkreditierung). Wiss. Weiterbildung droht in diesem Kontext in ihrer Bedeutung auf Weiterbildungs-Master reduziert zu werden. Sowohl die Angebote der allgemeinen als auch der nicht abschlussbezogenen wissenschaftliche Weiterbildung sind von Hochschulen

- aber im lebenslangen Lernzyklus und aufgrund der gesellschaftlichen Erfordernisse auch jenseits von ökonomischen Orientierungen vorzuhalten.
- Die fachliche Verantwortung für die wiss. Weiterbildungsstudiengänge und die Vergabe der akademischen Abschlüsse müssen bei den durchführenden Hochschulen bzw. Fachgebieten liegen, ebenso die Auswahl der Dozent/innen. Dies kann nicht auf externe Einrichtungen übertragen werden.
 - Laut KMK-Beschluss ist die Vergabe des Mastertitels für einen weiterbildenden Studiengang an dieselben Bedingungen wie bei konsekutiven Masterstudiengängen geknüpft (300 Credits unter Einbeziehung des vorangegangenen Studiums). Eine Vielzahl, auch mittlerweile akkreditierter berufsbegleitender Weiterbildungs-Master umfassen realistische 60 – 90 Credits. Der Übergang von einem „normalen“ Bachelor mit 180 Credits zum Weiterbildungs-Master ist ggf. nicht immer möglich bzw. im Anschluss die Zulassung zur Promotion/zum Promotionsstudium nicht gegeben.
 - Die Festschreibung eines ersten Hochschulabschlusses neben einer mindestens einjährigen Berufstätigkeit für die Zulassung zum Weiterbildungs-Masterstudiengang schließt kompetente Berufspraktiker ohne Hochschulabschluss von diesem Weiterbildungsweg aus. Die deutsche Umsetzung von Bologna führt hier nicht zur Durchlässigkeit (Bildungsanschlüsse) sondern zum Ausschluss von Weiterbildungsmöglichkeiten. Die bisherigen Zulassungsmöglichkeiten zum Studium nicht nur ohne Hochschulabschluss, sondern auch ohne Hochschulzugangsberechtigung (Abitur) sind zu erhalten und auszubauen.
 - Neben Weiterbildungs-Masterstudiengängen sollten Weiterbildungs-Bachelorstudiengänge möglich sein, deren Zugangsvoraussetzung im Kontext mit der dualen Ausbildung eine spezifische berufliche Komponente hat.
 - Bisher existiert kein transparentes Verfahren, um Prior Learning (vorgängig erworbene Kompetenzen in Beruf und sonstigen Tätigkeiten) als ECTS-Äquivalent umzurechnen (personen- bzw. institutionenbezogene Zulassungs- und Eignungsprüfungen).
 - Aufgrund der besonderen Studiensituation von Berufstätigen sollte bei Weiterbildungsstudiengängen statt einer Regelstudienzeit eine flexible Handhabung der zu erbringenden Leistungen ermöglicht werden – entsprechend der individuellen Leistungsfähigkeit der Teilnehmer.
 - Viele Angebote der wiss. Einrichtungen sind nicht mehr ohne weiteres in wissenschaftliche Weiterbildungsstudiengänge zu implementieren, da sie bisher außerhalb des Akkreditierungsverfahrens von Studiengängen stehen. Die in der Diskussion befindliche Ablösung der Programmakkreditierung durch eine Systemakkreditierung sowie eine durchgängige Modularisierung möglichst aller Hochschulangebote würde flexible, durchlässige Angebotsstrukturen der Hochschulen ermöglichen. Dadurch könnten auch stärker unterschiedliche Bildungsbiographien berücksichtigt werden. Für Weiterbildungsangebote, die nicht auf einen formalen Abschluss bezogen sind, bietet sich die neue Chance der Verwertbarkeit durch Modularisierung und Leistungspunkte.
 - Voraussetzung für eine Systemakkreditierung ist die Vorhaltung eines entsprechenden Qualitätsmanagements. Die Kriterien der Qualitätssicherung beziehen sich sowohl auf die Einrichtungen, die wissenschaftliche Weiterbildung anbieten, als auch auf die Angebote, ihre Durchführungs- und Ergebnisqualitätssicherung. (vgl. hierzu DGWF- Empfehlungen: Qualitätssicherung und Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildung, Nov. 2005)
 - Unabhängig von der Form der Akkreditierung verbleibt – je nach der hochschulinternen Kultur – für die Einrichtungen der wiss. Weiterbildung das Problem, wie sie überhaupt in dieses Geschäft kommen: Überfachliche Angebote? Qualitätsberater und -sicherer, didaktische Berater, administrative Abwickler, Vermarkter? Vorhalter von Weiterbildungsangeboten neben dem Hauptstrom: PUSH und öffentliche Wissenschaft? Nicht abschlussbezogen wiss. Weiterbildung jenseits der ökonomischen Orientierungen, aber bei Bedarf von dieser subventioniert? **Ulrike Strate**

III Verlauf und Ergebnisse des Workshops

Der Workshop wurde eröffnet mit einer moderierten Runde zum Kennenlernen der Teilnehmer/innen. Daran anschließend wurden die Thesenpapiere als Einführung in die wesentlichen Aspekte des Themas vorgestellt. Eine Kartenabfrage verdeutlichte in Form von Aussagen und Fragen die thematischen Interessen der Teilnehmenden. Das Spektrum der Äußerungen war weit gespannt, von Grundsatzfragen etwa nach der Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung im „Bologna-Prozess“, der Klärung von Begrifflichkeiten wie wissenschaftliche Weiterbildung und Lebenslanges Lernen bis hin zum konkreten Wunsch nach Erfahrungsaustausch beispielsweise zu erfolgreichen Anreizstrukturen oder Ideen für neue Angebote. Der Schwerpunkt der Erwartungen und Interessen lag jedoch eindeutig bei komplexeren Themen und Fragestellungen zur Strukturierung und Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den zu beobachtenden Entwicklungsprozessen im Kontext der Bildungslandschaft.

Die Clusterung der Themen führte zu vier Schwerpunkten, die sich stark an denen der Thesenpapiere anlehnten; hierzu bildeten sich Arbeitsgruppen, die weitgehend selbstorganisiert in mehreren Arbeitsschritten die jeweilige Fragestellung bearbeiteten.

Da einige zentrale Themen in mehreren Arbeitsgruppen diskutiert wurden, wird nachfolgend eine an diesen Themen orientierte Zusammenfassung der Diskussionen und Ergebnisse gegeben. Die Reihenfolge gibt die Häufigkeit der Behandlung in den einzelnen Arbeitsgruppen wieder.

Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung

Formate sind sowohl in ihrer allgemeinen Bedeutung für die Strukturierung der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung als auch im Zusammenhang mit einer möglichen Verzahnung mit den neuen Studienformaten der grundständigen Angebote ein herausragendes Thema für die Weiterbildungsverantwortlichen der Hochschulen. Dabei orientiert sich die Frage nach den formalen Merkmalen vorwiegend an den inhaltlichen, didaktischen und organisatorischen Anforderungen und Rahmenbedingungen der jeweiligen Thematik des Angebotes und ihrer Zielgruppe. Der konkrete Nutzen

eines Formates ergibt sich aus der Umsetzung einer an der Nachfrage orientierten Angebotsgestaltung. Hinzu kommen Merkmale, die eher hochschulspezifisch sind, wie etwa das eines angemessenen zeitlichen Umfangs, der eine vertiefenden Behandlung eines Themas ermöglicht.

Trotz einer als notwendig und sinnvoll angesehenen Verzahnung mit Formaten des grundständigen Studiums wird aus der Erfahrung heraus grundsätzlich an einer begrenzten Vielfalt von Formaten für die Weiterbildung festgehalten bzw. die Frage aufgeworfen, ob und wie eine solche Vielfalt im „Bologna-Prozess“ durchsetzbar sei.

In einer Modularisierung entsprechend den neueren Anforderungen und Kriterien werden durchaus Vorteile vermutet; in der Einhaltung solcher Standards wird z.B. die Realisierbarkeit von vertikaler und horizontaler Durchlässigkeit, formale und inhaltliche Vergleichbarkeit von Angeboten und Studienleistungen. Abschlüsse (z.B. von modularisierten Weiterbildenden Studien) können so zu Anschlüssen werden, die die Weiterbildung noch attraktiver machen. Dass eine Modularisierung die Vielfalt der Formate einschränke, wird nicht befürchtet; eher sieht man bei einer geschickten Gestaltung die Möglichkeit vermehrter Kombination von Modulen entsprechend individueller Weiterbildungsbedarfe. Die Notwendigkeit einer durchgängigen Modularisierung aller Angebote wird nicht gesehen; es solle auch weiterhin Angebote geben, die den damit verbundenen Kriterien nicht unterliegen müssen (Seminareihen u. ä.).

Einen separaten Stellenwert hatte die Diskussion um die „Bologna-Formate“ der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Bei den Weiterbildenden Masterstudiengängen wird einerseits die Möglichkeit des Erwerbs eines Hochschulgrades begrüßt, andererseits der restriktive Zugang (berufsqualifizierender Hochschulabschluss) kritisch gesehen. Da hier eine Änderung (vergl. den nächsten Punkt) kaum in Aussicht ist, wurden Möglichkeiten einer flexibleren Gestaltung der Masterstudiengänge diskutiert. Berichtet wurde von Fällen, in denen die Möglichkeit besteht, einzelne thematische Schwerpunkte eines Studienganges zu absolvieren, bei denen Studienleistungen mit einem Zertifikat bescheinigt werden und gleichzeitig die Option eines kumulativen Erwerbs des Masterabschlusses gegeben sei. Hieraus

wurde die Idee entwickelt, vorhandene Weiterbildende Studien, die solchen Schwerpunkten in vielen Aspekten ähnlich sind, in Weiterbildende Master zu integrieren oder zu solchen auszubauen. Die restriktive Regelung des Zugangs würde durch eine solche Flexibilisierung jedoch nicht gelöst, auch wenn zu den Schwerpunkten unter bestimmten Voraussetzung auch Bewerber ohne die formalen Voraussetzungen zugelassen würden, jedoch nur ein Zertifikat erwerben könnten.

Für Weiterbildende Bachelorstudiengänge (die es bisher formal nicht gibt) wird ein zunehmender Bedarf gesehen; Weiterbildungsinteressierten, die nach dem Erwerb einer Hochschulzulassung eine Berufsausbildung absolvieren und anschließend (berufsbegleitend) mit dem Ziel eines Hochschulgrades studieren möchten, werden hierfür von den Präsenzhochschulen bisher kaum Angebote bereit gestellt. In diesem Zusammenhang wurde die Vermutung geäußert, dass berufs begleitende Studiengänge, die sowohl grundständig als auch weiterbildend angelegt sein könnten, tendenziell die Weiterbildungsangebote ablösen werden. Dem steht entgegen, dass es sich hierbei nur um abschlussbezogene Angebote handeln würde, die anders gelagerte Weiterbildungsbedarfe nicht berücksichtigen.

Die Diskussion in den einzelnen Arbeitsgruppen führte zu der selbstgestellten Forderung nach der Entwicklung von Standards für Weiterbildungsformate, um Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit zu gewährleisten. Als Grundlage für die Erarbeitung wurde auf die Empfehlungen der DGWF verwiesen.

Zugangsregelungen

Traditionell orientieren sich die Zugangsregeln für Weiterbildende Studien mit Zertifikat an der beruflichen Ausbildung und den Erfahrungen der Bewerber/innen und erst in zweiter Linie an dem Nachweis eines Hochschulstudiums. Diese bisher wenig elaborierte Praxis findet in den aktuellen bildungspolitischen Debatten um Recognition of prior learning und Qualifikationsrahmen eine systematische Behandlung. Weitergehendes Ziel ist hierbei eine verstärkt ermöglichte Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung (einschließlich der durch berufliche Erfahrung erworbener Kompetenzen) und Hochschulstudium. Entsprechende Instrumente und Verfahren sollen zu einer Abbildung von Kenntnissen und Kompetenzen in Credit Points führen, die auch einen Hochschulzugang ermöglichen.

In der Diskussion wurde die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit solcher Verfahren erneut ausdrücklich hervorgehoben. Gleichzeitig wurde konstatiert, dass diese Debatte in den Hochschulen und bei den bildungspolitisch Verantwortlichen noch nicht (ausreichend) aufgegriffen wird.

Als notwendige Konsequenz wird einerseits die Forcierung der Debatte um diese neuen Zugangsregelungen für abschlussbezogene Studiengänge gesehen, die auch zunehmend in die Entwicklung von Verfahren münden müssen, und andererseits die Beibehaltung von Formaten und Angeboten, die einen Zugang über berufliche Erfahrung ermöglichen.

Akkreditierung

Modelle einer Verzahnung von Zertifikats-Formaten und weiterbildenden Studiengängen über den Weg der Modularisierung führen zwangsläufig zur Frage der Möglichkeit der Akkreditierung solcher Konstrukte. Bisher gibt es keine Verfahren zur Akkreditierung von Angeboten unterhalb von Studiengängen. Die zuständige Arbeitsgruppe des Akkreditierungsrates wird Empfehlungen hierzu voraussichtlich im Oktober d. J. fertig stellen.

Ob eine Systemakkreditierung, zu deren Durchführung der Akkreditierungsrat kürzlich Regeln und Verfahrenshinweisen veröffentlicht hat, hierbei Erleichterung bringen wird, wurde in der Diskussion als fraglich angesehen. Denn auch im Rahmen einer Systemakkreditierung sind die gleichen Anforderungen an eine Programmgestaltung zu beachten wie bisher.

Rolle und Aufgabe der (zentralen) Weiterbildungsrichtungen

Angesichts der in den Thesenpapieren aufgeführten Veränderungsprozesse, denen die Hochschulen insgesamt und die wissenschaftliche Weiterbildung in spezieller Weise unterliegen, und den in den Arbeitsgruppen diskutierten Strategieansätzen, stellte sich dann auch – zum wiederholten Male – die Frage nach der künftigen Rolle und Aufgabe der Weiterbildungseinrichtungen. Hier zeigte sich in den Diskussionen ein Selbstbewusstsein um die zunehmende Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung für das Profil der Hochschulen und die eigene Kompetenz zur Gestaltung der anstehenden Pro-

zesse und Verfahren, das deutlich pragmatischer ausgeprägt ist als noch vor wenigen Jahren. Trotz der auch weiterhin schwierigen Rahmenbedingungen in den einzelnen Hochschulen, wenn es etwa darum geht, der Weiterbildung als gleichberechtigter Aufgabe neben Forschung und Lehre Geltung zu verschaffen, werden zunehmend anstehende Veränderungsprozesse genutzt, auch die Weiterbildung zur Sprache zu bringen. Hierbei sehen sich die Weiterbildungsverantwortlichen z.B. in der Lage, das Selbstverständnis der wissenschaftlichen Weiterbildung und des Lebenslagen Lernens zu profilieren und in diesen Prozessen auch zu kommunizieren.

Zunehmend geht es bei diesen Strategien darum, die Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Weiterentwicklung des Profils einer Hochschule überzeugend ins Gespräch zu bringen. Konsequenzen hieraus können sein, dass die Hochschulleitung eine Weiterbildungsstrategie beschließt, dass diese im Leitbild der Hochschule aufgenommen wird und das damit wichtige Entscheidungen zur Etablierung und Verstärkung dieses Bereiches getroffen werden.

Im Unterschied zu früheren Strategien auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtungen, die stärker orientiert waren an der Verstärkung von Angeboten, wird jetzt vermehrt das Augenmerk auf die strukturelle Einbindung der Weiterbildung in die Hochschulentwicklung geachtet. Hilfreich für den Erfolg eines solchen Vorgehens können strategische Partnerschaften innerhalb der Hochschule sein, mit denen es gelingt, Anliegen und Zielsetzungen abzustimmen und zu bündeln.

IV Schlussfolgerungen für die Arbeit der AG-E

Das abschließende Plenum formulierte Zielsetzungen für die weitere Bearbeitung einzelner Themenbereiche.

Von zentraler Bedeutung ist für die Mehrheit der Teilnehmenden die vertiefende Behandlung der Gestaltung von Formaten der wissenschaftlichen Weiterbildung einschließlich der Verfahrensregelung für Zugang und Durchlässigkeit. Speziell soll auch die Debatte um den Weiterbildenden Bachelorstudiengang verfolgt werden. Dieser Arbeitsprozess solle insgesamt in Empfehlungen der DGWF münden. Um den Arbeitsprozess fruchtbar zu gestalten, werden der Sprecherrat der AG-E und der DGWF-Vorstand aufgefordert, geeignete Erfahrungen

und Materialien zu diesem Themenbereich zu systematisieren und der Mitgliedschaft in geeigneter Form zugänglich zu machen.

Für die AG-E wird beschlossen, auf der Frühjahrstagung 2008 die Diskussion zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung vertiefend weiter zu führen. Ziel soll es sein, Kriterien für die Ausgestaltung einzelner Formate und ihrer Kombination zu formulieren. Die Arbeitsformen der diesjährigen Tagung sollen beibehalten werden.

Vom „Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg“ ergeht die Einladung an die AG-E, ihre Tagung 2008 in Oldenburg durchzuführen.

Diese Tagung werden die Teilnehmenden in guter Erinnerung behalten, weil sie als anregend, abwechslungsreich, atmosphärisch angenehm und inhaltlich nutzbringend empfunden wurde. Dies ist das Ergebnis gelungener Vorbereitung, professioneller Organisation und einer ausgeprägten Wertschätzung der Teilnehmenden. Es sei daher allen gedankt, die an der Planung, Organisation und Durchführung mitgewirkt haben. Ein besonderer Dank gilt jedoch unserer Kollegin Birgit Hendrichke und ihren Mitarbeiterinnen Kerstin Schneider und Grit Scheppan von der Zentralstelle für Weiterbildung der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus. Sie haben uns – über eine reibungslose Organisation der Tagung hinaus – auf charmante Weise in die nähere und weitere Umgebung von Cottbus entführt und uns damit amüsante und heitere Stunden beschert. **Bernhard Christmann**

Autor/innen

Bernhard Christmann
bernhard.christmann@rub.de

Dr. Martin Beyersdorf
m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de

Helmut Vogt
h.vogt@aww.uni-hamburg.de

Ulrike Strate
VP3@tu-berlin.de

Hochschule und Weiterbildung 1 | 2008

Das Forum der nächsten Ausgabe von „Hochschule und Weiterbildung“ befasst sich mit dem Thema

Nachfrage und Angebot – neue Steuerungsmodelle?

In den letzten Jahren hat sich Diskussion darum verstärkt, für wen und für was die wissenschaftliche Weiterbildung Angebote machen soll. Häufig wird despektierlich umgegangen mit der Angebotsorientierung, die sich allerdings über Jahrzehnte bewährt hat und die auch nie an der Nachfrage vorbei arbeiten konnte – sonst wären die Veranstaltungen ausgefallen. Soll dieser sich immer wiederholende Praxistest – ob denn Angebote vom Markt angenommen werden oder eben nicht – aufgegeben werden?

Gegen eine Angebotsorientierung wird ins Feld gebracht, dass sie sich in der Regel ja „nur“ an Teilnehmende richtet und nicht an Unternehmen, Verbände und Vereine. Damit werde eine zu individuelle Ausrichtung von Bildung verfolgt. Vielmehr solle – im Profil der jeweiligen Hochschule – über Machbarkeitsstudien die wirkliche Nachfrage von Wirtschaft und Gesellschaft von der regionalen bis zur internationalen Perspektive festgestellt werden, um dann ein passgenaues und erfolgreiches, eben ein marktgerechtes Angebot zu platzieren.

Im Kontext der Personalentwicklung und -weiterbildung hat sich zwischen dem Angebots- und dem Nachfragemodell das Konzept der Bedarfsorientierung entwickelt, wobei zum einen beide Seiten (Nachfrager und Anbieter) sich verständigen und zum zweiten auch weitere Akteure der Vorhersage benötigter Kompetenzen und Qualifikationen einbezogen werden.

Quer zu den Konzepten von Angebot und Nachfrage stehen zugleich die Ansätze der Steuerung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. Mit der Studienstrukturreform rückt die wissenschaftliche Weiterbildung stärker in das Zentrum der Hochschulen und wird Schritt für Schritt Teil des regulären Studienangebots. Zugleich werden an den Hochschulen zunehmend Instrumente der Unternehmenssteuerung eingesetzt, was nicht nur die Verbetriebswirtschaftlichung der Einrichtungen für Weiterbildung voraussetzt (Kennzahlen

usw.), sondern auch bildungsökonomischen Fragen nach der Planbarkeit von Bildung stellt; sind z.B. Ziel- und Leistungsvereinbarung ein probates Mittel zur Steuerung von wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Angebot und Nachfrage?

Und: Wie stellt sich in diesem Zusammenhang der erweiterte Bologna-Prozess dar? Wie vertragen sich der Wechsel von der Output- zur Outcome-Orientierung und die Qualifikationsrahmenpläne mit dem Wechsel zur Nachfragesteuerung? Können die aktuellen internationalen Vergleichsstudien dazu Hinweise geben?

Zentrale Frage für das Themenheft 1/2008 sind daher:

- Gibt es tatsächlich einen Wechsel von der Angebots- zur Nachfrageorientierung?
- Um welche Nachfrager geht es?
- Werden damit die tatsächlichen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedarfe getroffen?
- Welche Konzepte der Steuerung der wissenschaftlichen Weiterbildung der Hochschulen sind gegenstandsangemessen?
- Verändert der erweiterte Bologna-Prozess die Inhalte, Zielgruppen und Arbeitsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung?
- Gibt es „gute Erfahrungen“ mit neuen Steuerungsmodellen zwischen Angebot und Nachfrage, zwischen Verbetriebswirtschaftlichung und Bildung?

Ausblick auf die nächsten Hefte:

Heft 2/2008 – Konzepte Lebenslangen Lernens

Heft 1/2009 – Internationales

Die Beiträge für das Forum und andere, welche die inhaltlichen und formalen Kriterien von „Hochschule und Weiterbildung“ erfüllen, senden Sie bitte nach Absprache als Datei.doc oder .rtf an j.gensel@dgwf.net. Wenn Sie sich vorher nach unseren Publikationsformalien (u.a. Zitierregeln) erkundigen, erleichtern Sie der Redaktion die Vereinheitlichung der Darstellung. Die Publikationsformalien finden Sie auch online unter: www.dgwf.net/infodienst.htm

Redaktionsschluss ist der 7. April 2008

Otto Neurath: wissenschaftliches Begreifen und Sozialismus

PETER FAULSTICH

„Logischer Empirismus“ und sozialistische Gesellschaftsveränderungen scheinen auf den ersten Blick unvereinbare Positionen wiederzuspiegeln. Otto Neurath ging diesen beiden Intentionen nach mit logischer Konsequenz und politischem Engagement.

Er wurde bekannt als Mitglied des „Wiener Kreises“ der Philosophen des Logischen Positivismus um Moritz Schlick, Inhaber des Mach-Boltzmann-Lehrstuhls für Philosophie der induktiven Wissenschaften. Mehrere Jahre arbeitete er über wirtschaftsgeschichtliche Fragen. Darüber hinaus hat er als Theoretiker einer Planwirtschaft in zahlreichen Schriften Methoden der Wirtschaftsplanung entwickelt; er konzipierte die Bildsprache ISOTYPE und nutzte diese zur öffentlichen Verbreitung wissenschaftlicher Ergebnisse: Neurath war der Aktivist des Kreises. Wissen und Denken galten ihm als Leitlinie des Handelns.

Otto Neurath wurde im Dezember 1882 in Wien geboren. Sein Vater Wilhelm, Jude und enzyklopädisch gebildeter Jurist und Staatswissenschaftler, lehrte seit 1889 als Professor an der Wiener Hochschule für Bodenkultur. Sein Leitspruch lautet: „Mensch sein heißt Kämpfer sein“ (zit. Geier 1992, S. 19). Nach der Schule nahm Neurath im Jahr 1901 ein Universitätsstudium auf und studierte in Wien und Berlin Mathematik, Nationalökonomie, Geschichte und Philosophie. Bereits in dieser Zeit lernte er Victor Kraft und Hans Hahn kennen, die später ebenfalls innerhalb des Wiener Kreises eine bedeutende Rolle spielen sollten. Im September 1906 promovierte er in Berlin zum Dr. Phil. mit „summa cum laude“ mit der Dissertation: „Zur Anschauung der Antike über Handel, Gewerbe und Landwirtschaft.“ (1906/07).

Er wird beschrieben als ein „Gigant von einem Mann“ mit einem roten Vollbart, „an die 1,90 Meter groß, ein großer, etwas korpulenter, aber sehr beweglicher Mann, extrovertiert, lebhaft und endlos energisch und unternehmend. Er steckte immer voll Ideen und Plänen (Geier 1992, S. 18). Die auch persönliche Spannweite

des Wiener Kreises wird deutlich mit der Ablehnung Schlicks, Neurath bei sich zu Hause einzuladen: „Ich kann doch nicht einen Mann mit einer so lauten Stimme bei mir sehen, hier spielt man Mozart und unterhält sich nachher leise. Was soll da so ein Mann mit einer so lauten Stimme?“ (zit. ebd. S. 18).

Neurath fand zunächst eine Anstellung an der Neuen Wiener Handelsakademie und lehrte dort von 1907 bis 1914 Politische Ökonomie. Während des 1. Weltkrieges war er an der Ostfront und gründete 1916 das Kriegswirtschaftsmuseum in Leipzig. Mit einem einschlägigen Thema „Die Kriegswirtschaftslehre und ihre Bedeutung für die Zukunft“ habilitierte er 1917 an der Universität Heidelberg. Neurath erkundet die Möglichkeit einer radikalen Abkehr von der Geldwirtschaft und die Möglichkeiten von Planung als Regulationsprinzip der Gesellschaft.

Die Arbeiten Neuraths zu Problemen der Planwirtschaft sind der Schlüssel zu seiner späteren wissenschaftlichen und politischen Auffassung. Er befand sich bei Kriegsende in Deutschland. Am 23. Januar 1919 traf er den damaligen bayerischen Ministerpräsidenten Kurt Eisner und besprach mit ihm das Problem einer Neuorganisation der Wirtschaft. In seiner Schrift „Wirtschaftsplan und Naturalrechnung“ (1931) hat Neurath Planungsmethoden anzugeben versucht. Es kam ihm darauf an, dass der Wirtschaftsplan auf dem Wege demokratischer Willensbildung festgelegt würde.

In der Nacht vom 4. auf den 5. April 1919 – als über die Ausrufung der Räterepublik in Bayern beraten wurde – war Neurath anwesend. Geführt wurde diese von Hans Toller (USPD), Hans Nikisch (SPD) und den beiden Anarchisten Gustav Landauer und Erich Mühsam. Alle vier waren Schriftsteller und Dichter. Es ging um den Versuch, die Utopien der Literaten Realität werden zu lassen. Neuraths Beteiligung an der bayerischen Räterepublik führte zur Verurteilung zu 18 Monaten Festungshaft und gleichzeitig zum Verlust seiner Privatdozentenstelle bei Max Weber in Heidelberg.

Schon vor Abschluss seiner Promotion hatte Neurath Kontakte zum „Wiener Kreis“ aufgenommen. Neben Neurath sind dessen führende Mitglieder Rolf Carnap, Herbert Weigel, Kurt Gödel, Hans Hahn, Viktor Kraft und Friedrich Weismann. Dabei vertreten die einzelnen Diskutanten durchaus unterschiedliche Positionen. Gemeinsam geht es ihnen darum, „metaphysisches und theologisierendes Denken“ aufzubrechen und durch eine „antimetaphysische Tatsachenforschung“ zu ersetzen (Neurath 1979, S. 81): Scharf stellen sich von daher die Fragen: Was ist eine Tatsache? Was bedeutet Erfahrung? Was ist Empirie? Neurath formuliert in diesem Kontext die Devise: „Wissenschaft dient dem Leben, und das Leben nimmt sie auf“ (Neurath 1979, S. 101).

Nicht das sinnlich Erfahrbare – die Phänomene – oder das Beobachtbare und Messbare – die Physik –, sondern die soziale Praxis gelten als Begründungszusammenhang. Neurath nähert sich damit dem Austromarxismus.

Hintergrund Neuraths Aktivitäten war eine spezifische Ausprägung des „Logischen Empirismus“, in dem es um ein Begründungssystem der Begriffe geht. Innerhalb des Wiener Kreises entstand ein heftiger Streit um Status und Form der einfachsten Sätze, die als Basissätze das System begründen und die Neurath „Protokollsätze“ nannte. Er behauptete eine prinzipielle Widerlegbarkeit auch der Protokollsätze. Kern seiner Auffassung war, dass nicht Sätze mit der Wirklichkeit, sondern nur Sätze mit anderen Sätzen verglichen werden können. Deshalb kann kein Satz als prinzipiell sicher gelten. Statt einer „Korrespondenztheorie“ der Wahrheit, die ein Abbild einer irgendwie vorgegebenen „wirklichen Wirklichkeit“ unterstellt, greift der Gedanke der Widerspruchsfreiheit – eine Kohärenztheorie – der Sprache, der Erfahrung und vor allem des Handelns. Neurath öffnet den Zugang zu einem sozialen und konstruktivistischen Pragmatismus. Er unternahm es, eine Soziologie der Erkenntnis aufzubauen, d.h. eine Verankerung der Erfahrung in der sozialen Praxis.

Neurath war deshalb auch an einer breiten Beteiligung möglichst vieler am Planungsprozess interessiert. Er betonte den hohen instrumentellen Wert von Statistiken als ein entscheidendes Instrument für den Kampf um eine Lebensordnung, die durch bewusste Planung und Gestaltung charakterisiert ist. Es geht ihm darum, Wissenschaft als Sondereigentum eine kleine Gruppe Wissender aufzubrechen.

Dazu muss an die Idee von der Aufklärung breiter Massen angeknüpft werden. Es geht um ein „Volksbildungsinstitut für soziale Aufklärung“ (1931). Etabliert wurde ab 1924 das heute wieder bestehende „Österreichische Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum“ als Sammlung sinnlicher und bildlicher Darstellungen.

Dazu sollten entsprechende Aufklärungs-„Techniken“ entwickelt werden. Neurath sah in der Visualisierung gesellschaftlicher Tatbestände durch bildliche Darstellung dazu ein wesentliches Instrument. Dies ist der Arbeitsschwerpunkt Neuraths ab Mitte der 1920er-Jahre. Gesucht wird „eine Systematik der optischen Darstellungsweisen“ (Neurath 1926, S. 70). Bilder haben gegenüber sprachlichen Erläuterungen den Vorteil, Unmittelbar einsichtig zu sein.

„Es gibt verwickeltere Zusammenhänge, die ausführlicher Erläuterungen bedürfen, aber die meisten können von einfach denkenden Menschen erfasst werden, wenn man die Gegenstände der Wirklichkeit gewissermaßen verkleinert abbildet!“ (ebd.)

Dazu sollen die Figuren standardisiert werden.

„Von großer Wichtigkeit sind sprechende Signale, das sind solche, die möglichst weniger Konventionen bedürfen. Den Landarbeiter stelle man als Mann mit einer Sichel, den Bergmann als Mann mit einem Hammer dar. ... Wer sich überhaupt solche Bildtafeln merkt, und gerade der weniger Gebildete reagiert stark auf optische Eindrücke, kann aus dem Bilde ablesen, was es bedeutet.“ (ebd.)

Die Bilder erhalten einen eigenständigen Stellenwert. Neurath unternahm die Schaffung einer international verständlichen Bildersprache mit dem Namen ISO-TYPE (International System of Typographie Picture Education, 1934). Die Bildsymbole wurden durch die Konstruktion einer decodierbaren und unabhängig von der verbalen Sprache zu verstehender Piktogramme zunehmend systematisiert. Es entsteht daraus eine Syntax der Bilder und eine visuelle Grammatik. Für die Erarbeitung und den Einsatz der Standardtypen wird ein Regelkanon entwickelt:

- Relationaler Einsatz der Bildzeichen, wobei Quantitäten nicht durch größere Zeichen sondern durch Wiederholung dargestellt werden
- Typisierung der Bildzeichen durch möglichst hohen Gegenstandsentsprechung (Ikonizität)

- Verzicht auf Zentralperspektive und Raumwirkung
- Konsistenz beim Einsatz der Bildzeichen, um ihr Unmittelbarkeit und Wiedererkennbarkeit zu sichern
- Klarheit der Farbgebung, um Unterschiede zu akzentuieren und Zeichen zu gruppieren (vgl. Hartmann/Bauer 2006, S. 63).

Es geht um eine Fortsetzung des Programms der Aufklärung mit den Mitteln der Medienpädagogik. Als Devise formuliert Neurath: „Worte trennen, Bilder verbinden“ (1926). Es werden Übersichten geschaffen und Zusammenhänge hergestellt. Ausgangseinschätzung ist:

„Die modernen Menschen empfangen einen großen Teil ihres Wissens und ihrer allgemeinen Bildung durch bildhafte Eindrücke, Illustrationen, Lichtbilder, Filme. Die Tageszeitungen bringen von Jahr zu Jahr mehr Bilder. Dazu kommt das gesamte Reklamewesen, das einerseits mit optischen Signalen, andererseits auch wieder mit Darstellungen arbeitet. Ausstellungen, Museen sind durchaus Kinder dieses Schaugeschehens. Die Methode der Darstellung ist bisher wenig entwickelt. Erst allmählich entsteht eine Museums und Ausstellungstechnik, die über gesicherte Erfahrungen verfügt“ (Neurath 1979, S. 195).

Ein instrumenteller Charakter, die Vorstellung einer Herstellbarkeit von Wahrnehmung, unterliegt vielen dieser Formulierungen. Dies gilt für viele der Arbeiten Neuraths, die immer auf der Suche sind und auch gekennzeichnet durch vielfältige Widersprüche und Selbstmissverständnisse. Gleichzeitig entsteht daraus eine Offenheit, die zum Weiterdenken anstößt. Von da ist es nur ein kleiner Schritt zur Beteiligung an der Arbeiterbildung. Einige Vertreter der „wissenschaftlichen Weltanschauung“ (Carnap, Hahn, Neurath, Zilsel) fühlten sich der Arbeiterbewegung verbunden und unterrichteten an den Wiener Volkshochschulen. Neurath lieferte auch wesentliche Begründungen der Erwachsenenbildung in der Tradition der Aufklärung.

„Die Arbeiterbildung trägt zur Entfaltung des einzelnen bei. Sie beeinflusst sein Handeln, seine Freude an Menschen und Dingen, seine Eingliederung in die organisierte Arbeiterschaft. Dabei spielt die Aufklärung über Menschen und Dinge, über Zusammenhänge aller Art eine entscheidende Rolle. Weniger die Erregung von Begeisterung, die Schilderung herrlicher Ziele steht im Vordergrund, weit mehr die sachliche Beschreibung

dessen was ist“ (Neurath, O. „Wissenschaftliche Welt-auffassung“. In: Arbeiter-Zeitung 13.10.1929, S. 17).

Die Mitglieder des „Wiener Kreises“ waren wegen ihres konsequenten Internationalismus, ihrer Nähe zum Austromarxismus, ihres strikten Empirismus und ihrer Metaphysikkritik der erbitterten Verfolgung durch die Nationalsozialisten ausgesetzt. 1933 etablierte sich das autoritäre Regime unter Bundeskanzler Dollfuß, und die „Vaterländische Front“ wurde gegründet. Neurath flüchtete 1934 nach Den Haag. Gustav Bergmann und Philipp Frank emigrieren 1938 in die USA, Edgar Zilsel und Waismann nach England. Auch Neurath floh 1940 nach England. Dort hielt er Vorträge über Logischen Empirismus und Sozialwissenschaften an der Universität Oxford. 1941 heiratete er Marie Reidemeister.

Neurath starb am 22. Dezember 1945. Er war getragen durch eine Utopie: Er hielt fest an der Möglichkeit der Menschheit, die gemeinsam Strategien zur Realisierung eines kollektiven Glücks entwirft und umsetzt.

Schriften

Wissenschaftliche Weltauffassung. Sozialismus und Logischer Empirismus, Frankfurt/Main 1979

Gesammelte philosophische und methodologische Schriften. Zwei Bände, Wien 1981

Gesammelte bildpädagogische Schriften. Haller, Rudolf/Kinross, Robin (Hrsg.) Wien 1991

Darstellungen

Geier, M. (1992): Der Wiener Kreis. Reinbek

Hartmann, F./Bauer, E. K. (2006): Bildersprache – Otto Neurath – Visualisierung. Wien (2. Aufl.)

Stadler, F. (Hrsg.) (1982): Arbeiterbildung in der Zwischenkriegszeit Otto Neurath – Gerd Arntz. Wien/München

Autor

Prof. Dr. Peter Faulstich
Faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

Allmählich glaube ich, dass ich alt werde ...

CHRISTIANE
BROKMANN-NOOREN

... Nicht, dass die Gelenke schon knacken oder der Sprint zum Bäcker am Samstagmorgen nicht mehr in einer passablen Zeit absolviert werden könnte. Nein, so weit ist es noch nicht. Aber ich erwische mich in letzter Zeit immer öfter bei einem „wehmütigen Blick zurück“, die Worte „damals“ und „früher“ tauchen ungewöhnlich häufig auf in meinen Gesprächs- und Diskussionsbeiträgen, und ich beginne allmählich ungeduldig zu werden, wenn deutlich jüngere Kolleg/innen in für mich unverständlichem Business-Slang ihre vermeintlich neuen Ideen und Projekte präsentieren.

Spätestens seit Bologna weht ein frischer, zumeist auch kühlerer Wind durch die Alma Mater, die diesen Namen wohl eher nicht mehr verdient. Die Hochschulen stehen im Wettbewerb miteinander, sie konkurrieren „um die besten Köpfe“ (exzellente Forscher/innen, Lehrende und Studierende), um Drittmittel und um „Staatsknete“, die immer häufiger genau dorthin fließt, wo eh schon genug vorhanden ist („Exzellenzinitiative“). Auch an der wissenschaftlichen Weiterbildung geht dieser „Kelch“ nicht folgenlos vorüber: Ich beschäftige mich zunehmend mit Strukturen, Mission-Statements, Geschäftsfeldern, Formaten, Finanzierung, Businessplänen, Marketingstrategien und Controlling und frage mich immer häufiger, warum ich eigentlich Erziehungswissenschaften studiert habe, wenn selbst fachwissenschaftliche Diskurse immer stärker von betriebswirtschaftlichen Termini dominiert werden.

Mehrmals pro Woche verbringe ich meine Arbeits- (und damit auch Lebens)Zeit in nicht enden wollenden Steuerungsgruppen (früher nannte man sie Arbeitsgruppen, aber heute wird auf Grund neuer Managementkonzepte wohl lieber gesteuert als gearbeitet. Das klingt ja auch irgendwie bedeutender ...), ich nehme an Projektgruppentreffen und an Teamsitzungen teil, besuche Leitungsrunden, kommuniziere in Beiratssitzungen, Meetings und mit Zentrumsräten. Als alteingesessene Gremienfrau bringe ich die für diese Tätigkeiten benötigten Basiskompetenzen durchaus mit: Ich lasse mich weder durch Vielredner/innen aus der Ruhe bringen, noch leide ich darunter, wenn mir stundenlang der Sauerstoff entzogen wird. Zudem vertrage ich einige Liter

schwarzen Kaffee und habe mein Sitzfleisch entsprechend trainiert. An mangelnden Voraussetzungen kann es also nicht liegen, dass ich mich in solchen Runden immer öfter deplatziert fühle. Aber was ist es dann, was mir das Gefühl gibt, nicht mehr so ganz dazu zu gehören?

Ich glaube, es ist diese andere Art der Kultur, die in Hochschulen Einzug hält, diese Kultur des besser, schneller, höher, die mich nachdenklich werden lässt. Die Kultur der Rankings, der „Leuchttürme“, der Exzellenz-Cluster und -initiativen und des Benchmarking. Wir werden evaluiert, begutachtet, gemessen, wir sollen uns (vor allem auch in der Weiterbildung) auf unser Kerngeschäft beschränken. Und dieses Kerngeschäft ist immer häufiger das, was sich auch rechnet. Die Vollkostenrechnung schwebt wie ein Damoklesschwert über all unseren Ideen und Initiativen; da fallen schnell mal ein paar Zielgruppen hinten runter, mit deren Weiterbildung (zumindest in finanzieller Hinsicht) kein Geschäft zu machen ist. Die Hochschulen schießen, nicht nur in ihren grundständigen Studiengängen, immer stärker darauf, welche Qualifizierungen der Markt benötigt. (Nichts gegen Berufsfähigkeit, aber bitte nicht um jeden Preis!) Die Bildung wird von der Qualifizierung verdrängt und ist allmählich dabei, sich aus der Universität zu verabschieden, und von einem öffentlichen Bildungsauftrag der Hochschulen wird so gut wie gar nicht mehr gesprochen.

Die Reformwelle rollt über die Hochschulen hinweg, und es kommt leider immer seltener vor, dass man sich mit dem, was man da eigentlich tut, auch mal kritisch auseinander setzt. Diejenigen, die dies dann doch hin und wieder tun und die neue Marschrichtung in Frage zu stellen wagen, werden schnell zu den ewig Gestrigen gezählt. „Die haben’s einfach noch nicht kapiert, dass Unis heutzutage anders ticken“, so werden sie von den Befürworter/innen des New Public Management an Hochschulen belächelt und im schnellen Spiel um das große Geld nicht mehr so recht ernst genommen.

Nicht selten passiert es mir übrigens, dass ich Déjà-vu-Erlebnisse habe. So auch vor kurzem, in einer Sitzung

in Hannover: Da verkündete unser Wissenschaftsminister freudig die Geburt eines neuen Programms, das künftig u.a. die „Wissenschaft in die Fläche“ bringen soll. „Hört, hört“, dachte ich mir, „das haben wir doch seit den 70er-Jahren unter dem Stichwort ‚Universitätsseminarkurse‘ sehr erfolgreich betrieben. Solange, bis die finanziellen Rahmenbedingungen des Niedersächsischen EBG soweit novelliert und damit die Zuschüsse für solche Kurse soweit heruntergekürzt worden waren, dass sich die Wissenschaft aus der Fläche wieder zurückziehen musste ... Jetzt gibt’s also Extra-Geld, um das Ganze wieder von vorn zu beginnen. Also: Auf ein Neues!“

Vielleicht sind es derartige Erlebnisse und Episoden, die bewirken, dass diejenigen, die im Mainstream der Reformen nicht mit ins kalte Wasser wollen, sich nicht immer auf der Höhe der Zeit und damit vielleicht auch schon ein bisschen alt fühlen. Um so tröstlicher ist es da, sich zu erinnern, dass mit dem Alter bekanntlich auch die Weisheit wächst. Und Weise können wir derzeit an den Hochschulen eigentlich gar nicht genug haben ...

Christiane Brokmann-Nooren ist Jahrgang 1957 – also noch gar nicht so steinalt ...

Autorin

Dr. Christiane Brokmann-Nooren
christiane.brokmann.nooren@uni-oldenburg.de

LUDGER WINTER

Organisationsfrage

Die sozialistische Arbeiterbewegung und die wissenschaftliche Weiterbildung haben eines gemeinsam: Seit ihren Anfängen begleitet sie die Organisationsfrage. Natürlich gibt es auch einen gravierenden Unterschied: Die Arbeiter bewegen sich heute nicht mehr (bzw. nehmen den Golf oder buchen bei Ryanair), die wissenschaftliche Weiterbildung ist demgegenüber lebendig, auch wenn es nicht an Versuchen fehlt, sie von Zeit zu Zeit mit wortgewaltigen Suaden feierlich zu Grabe zu tragen. Vielleicht liegt es ja gerade an der Organisation der Weiterbildung im Mutterhaus der hohen Bildung, dass sie weiter existiert, mal als Mauerblümchen, mal als Flaggschiff des „life long academic learning“. Was man als wissenschaftliche Weiterbildungsorganisationsformen im Dschungel der Hochschulen vorfindet, bedient fast jeden Geschmack und freut wohl die Zunft derer, die im Gewande des Organisationssoziologen auf Beute gehen, um Futter für ihre Forschungen zu haben. Dem geschulten Blick fallen zumindest vier Modelle ins Auge:

Das Bürokratenmodell

Damit die wissenschaftliche Weiterbildung so richtig blühen und gedeihen kann, siedelt man sie in der Verwaltung an. Wenn es hoch kommt, darf sie sich rühmen, zum Stab der Hochschule zu gehören, also zum (Stecken) und Stab eines Vizerektors oder Vizepräsidenten, denn schließlich soll sie ja Chefsache sein. Da versteht es sich von selbst, dass sie so hoch angesiedelt, den Blick über die ganz Hochschule schweifen lässt, im Schlepptau der Hochschulleitung sich bewegt und am Tisch der Herren von deren Brosamen sich nährt. Das steigert natürlich die so genannte Professionalität, macht die wissenschaftliche Weiterbildung zu einem Aushängeschild, von dem man nur hoffen kann, dass der Nagel, an dem es befestigt wurde, auch die nächste Windböe aushält.

Das teutonische Schrebergartenmodell mit buntem Gemüse

Wem das Stabs- oder Verwaltungsmodell nicht schlagkräftig genug zu sein scheint, macht, was ja jeder gute Deutsche macht, wenn er etwas organisieren will – einen vernünftigen Verein. Was den Kaninchenzüchtern, den Philatelisten und Tennisfreunden recht ist, kann der wissenschaftlichen Weiterbildung nur billig sein. Alles, was man braucht, sind sieben Aufrechte, die die Weiterbildung für eine gute Sache halten und sich ehrenamtlich dafür einsetzen. Da haben wir es doch, das Gutmenschentum, die Auftragserfüllung und die Anerkennung des Finanzamtes, das das gemein und nützlich findet, was wir tun. Dass die Hochschule und nicht der Verein X oder Y die Weiterbildung macht, kümmert niemanden. Hauptsache es passiert irgendwas, und als Regent einer Hochschule kann man bei Nachfragen stets drauf verweisen, dass so ein Verein seine Sache sicher gut machen wird – schließlich ist auch Bayern-München nix weiter als ein Verein. Und den kennt doch wohl jeder – oder etwa nicht?

Die akademische Cashcow oder MMM (= Money-Making-Model)

Man kann ja auch etwas schlauer herangehen. Weiterbildung bloß verwalten, als Alibi verkommen lassen oder der Schrebergartenmentalität einzelner Enthusiasten überlassen, verkennt doch den Mehrwert, den akademische Bildung zu generieren verspricht. Ein Firma ist nun mal eine Firma und das angemessene Modell dafür eine GmbH. Alles, was man dafür braucht, sind schnöde 25.000 Euro als Stammkapital und dann geht es richtig los. Ins Handelsregister eintragen, Kosten sozialisieren, Gewinne privatisieren und die Hochschule als Bildungspatentschmiede vor den eigenen Karren spannen. Gemacht wird, was Cash für die eigene Hosentasche bringt. Ja, so hat Bildung Zukunft, so macht Lehre richtig Spaß, besonders dann, wenn der Kurs vor der eigenen Haustür läuft und man nicht mehr quer durch die Republik tingeln muss, um die Kohlen einzusammeln.

Das Professorenmodell

Wer glaubt, das Füllhorn der alternativen Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung wäre damit schon erschöpft, der irrt. Es geht auch anders. Statt die Weiterbildung nach Kräften zu verwalten oder bloß nach schnödem Mammon zu schießen, krönt man sie durch das Professorenmodell und gibt ihr den Anstrich der Wissenschaftlichkeit. Dafür braucht es einen Hochschullehrer, der nach Möglichkeit Pädagogik oder eines ihrer Derivate vertritt, da es ja schließlich um Bildung geht – um was denn sonst? Der Vorteil liegt auf der Hand: Der wissenschaftlichen Weiterbildung steht ein Wissenschaftler vor und macht sie damit schon mal wissenschaftlich. Was sollte sie denn sonst auch sein – die Weiterbildung? Am Kunden orientiert? Ausdruck eines gekonnten Managements? Weiteres Standbein der Hochschulbildung? Oh nein, das schränkt doch nur die akademische Freiheit und das jeweilige Ego ein.

Und sollte es im Getriebe der Organisation mal knirschen, dann ist das auch kein Problem. In einem solchen Fall schaltet man schnell mal das Thema Organisationsentwicklung ein. Zu entwickeln gibt es ja schließlich immer was – und sei es nur das Einkaufspapier, das um jene Werke geschlungen wird, in denen man den neuesten „wind of organizational change“ nach Hause tragen kann.

Und die hohen Vertreter der Alma Mater? Die geben immer ihren Segen (und das Logo der Hochschule) dazu, weil sie immer noch und immer wieder glauben, dass letztlich Gewinne in die Kasse des Kanzlers wandern und die Haushaltslöcher der Hochschule stopfen.

Beiträge Titel	Preis ¹	ISBN
Nr. 37 H. Vogt/B. Christmann (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung in neuer Umgebung – Internationalisierung, gestufte Abschlüsse, moderne Strukturen. Regensburg 2000	€ 10,12	3-88272-120-0
Nr. 38 E. Schäfer/M. Kochs (Hrsg.): Zukunftsforum Wissenschaftliche Weiterbildung, Regensburg 2001	€ 10,10	3-88272-122-7
Nr. 39 U. Strate, M. Sosna (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele. Regensburg 2002	€ 10,10	3-88272-123-5
Nr. 40 B. Lehmann, H. Vogt (Hrsg.): Weiterbildungsmanagement und Hochschulentwicklung – Die Zukunft gestalten!, Hamburg 2003	€ 10,10	3-88272-124-3
Nr. 41 B. Christmann, V. Leuterer (Hrsg.): Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Hamburg 2004	€ 14,50	3-88272-125-1
Nr. 42 Ch. Fischer, H.-J. Bargel (Hrsg.): Didaktik des E-Learning. Pädagogische und produktionstechnische Patterns des E-Learning. Hamburg 2004	€ 10,10	3-88272-126-X
Nr. 43 H.-J. Bargel, M. Beyersdorf (Hrsg.): Wandel der Hochschulkultur? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kultur und Kommerz. Hamburg 2005	€ 11,50	3-88272-127-8
Nr. 44 E. Cendon, D. Marth, H. Vogt (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Hamburg 2006	€ 15,50	3-88272-128-6
Nr. 45 J. Klaus, H. Vogt (Hrsg.): Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung. Hamburg 2007	€ 15,50	3-88272-129-4
Weitere Veröffentlichungen		
M Cordes, J. Dikau, E. Schäfer (Hrsg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Festschrift für Ernst Prokop. Regensburg 2002	€ 25,00 (softcover) € 40,00 (hardcover)	3-88272-121-9
Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“		
Hefte 1/2001, 2/2001, 1/2002, 1/2003, 2/2003, 1/2004, 2/2004, 1/2005, 2/2005 1/2006, 2/2006, 1/2007	je € 6,50	
Sonderheft 2002	€ 10,00	

¹ Zuzüglich Porto und Verpackung € 2,00

Bestellung

Bernhard Christmann

Ruhr-Universität Bochum

Akademie der Ruhr-Universität

44780 Bochum

Fax 0234/3214255, E-Mail bernhard.christmann@rub.de

Die Ziele

- Forschung und Lehre fördern
- Konzepte entwickeln, Stellung beziehen, Richtungen weisen, Empfehlungen geben
- Hochschule und Politik beraten
- Kooperation von Hochschule, Wirtschaft und Arbeitswelt unterstützen
- Netzwerke bilden und den Erfahrungsaustausch organisieren

Die aktuellen Themenschwerpunkte

- Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung
- Wissenstransfer durch Weiterbildung
- Fernstudium und neue Medien
- Konzepte lebenslangen Lernens
- Qualitätssicherung, Akkreditierung, Zertifizierung
- Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft
- Zukunft der Einrichtungen für Weiterbildung und Fernstudium
- Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa

Die Organisation

DGWF

www.dgwf.net

Sektionen

Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E)

www.dgwf.net/age

Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F)

www.ag-fernstudium.de

Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA)

www.dgwf.net/bagwiwa

Landesgruppe

Landesgruppe Berlin und Brandenburg

www.dgwf.net/bb

Landesgruppe Nord