

D G W F

BEITRÄGE 41

Bernhard Christmann, Verena Leuterer (Hrsg.)

Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft

Dokumentation der 32. Jahrestagung
des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung
(AUE-Hochschule und Weiterbildung)
an der TU Dresden
18./19. September 2003

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

D G W F

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

Beiträge

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

IMPRESSUM

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
(vormals: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V.)
Vogt-Kölln-Str. 30
225274 Hamburg
geschaeftsstelle@dgwf.net
<http://www.dgwf.net>

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

Redaktion: Bernhard Christmann, Ruhr-Universität Bochum

ISBN 3-88272-125-1

© Verlag: DGWF e.V., Hamburg 2004

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen und Mikroverfilmung sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Bernhard Christmann / Verena Leuterer (Hrsg.)

Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung
zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft

Dokumentation der 32. Jahrestagung
des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung
(AUE-Hochschule und Weiterbildung)
an der TU Dresden
18./19. September 2003

Inhalt

Vorwort.....	5
Peter Faulstich Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaftlichkeit.....	7
Monika Medick-Krakau Grüßwort der Prorektorin für Bildung der TU Dresden zur Eröffnung der Jahrestagung des AUE e.V. am 18.09.2003 an der HTW Dresden.....	9
Rolf Reinert Grüßwort des Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Weiterbildung an Hochschulen zur Eröffnung der Jahrestagung des 2003 AUE	11
Kurt Biedenkopf Weiterbildung als Bedingung internationaler und regionaler Entwicklungen.....	15
Andrä Wolter Weiterbildung als akademisches Aufgabenfeld – Auf dem Wege zu einer Kernfunktion des Hochschulsystems?.....	17
Werner Fröhlich, Wolfgang Jütte Besonderheiten und Erfolgsfaktoren einer Weiterbildungsuniversität. Das europäische Modellprojekt Donau-Universität Krems.....	37
Dieter Dohmen Marktpotenziale und Geschäftsmodelle für e-Learning-Angebote deutscher Hochschulen.....	41
AG 1: Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschulentwicklung	
Karen Beyer, Marion Bruhn-Suhr, Jasmin Hamadeh Ein Weiterbildungsprojekt als Promotor von Hochschulentwicklung – Realität oder Größenwahn?.....	54
Wilfried von Stünzner, Hansheinz Kreuter Stellenwert der wissenschaftlichen Weiterbildung bei der inhaltlichen und strategischen Hochschulentwicklungsplanung.....	62
Hans Wiesmeth Universitäre Weiterbildung – Eine Brücke zwischen Universität und Praxis.....	72
AG 2: Neue Angebotsformen (Weiterbildungs-Master)	
Martina auf dem Hövel, Wido Panitz Weiterbildungsmaster - Typisierung und Einordnung.....	82
Heinz Rosin Reflexionen über ein erprobtes Beispiel „Executive Master“ an der Technischen Universität Chemnitz.....	102

AG 3: Angebotsentwicklung

Beate Hörr
Modularisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung –
am Beispiel „Studieren 50 Plus“ 110

Daniel Meynen
Lässt sich das Seniorenstudium modularisieren?
Ansätze zu einer wissenschaftsdidaktischen Theorie des Studiums im Alter..... 120

Felizitas Sagebiel
Life Long Learning und Geschlecht:
Evaluation des SeniorInnenstudiums in Wuppertal..... 134

AG 4: Neue Angebotsformen (eLearning und Blended Learning)

Susanne Kraft
Blended Learning - ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen..... 153

Otto K. Ferstl
Der Virtuelle Weiterbildungsstudiengang Wirtschaftsinformatik (VAWi) –
Konzepte und Erfahrungen..... 162

Hans-Peter Hack, Hans-Werner Frenzel, Sebastian Matthies
Das Weiterbildende Studium „Wasser und Umwelt“ der Bauhaus-Universität Weimar -
ein Multimedia Fernstudium..... 171

AG 5: Institutionalisierung

Wolfgang Neef, Iris Löhrmann
Synergien für die Weiterbildung
Verzahnung wissenschaftlicher Weiterbildung mit Forschung, Lehre und Dienstleistung
als Beitrag zur Profilbildung und Hochschulentwicklung in Zeiten knapper Kassen..... 178

Stefanie Kiefer, Achim Spiller
Zentrale versus dezentrale Organisationsstrukturen bei Weiterbildungseinrichtungen
an Hochschulen..... 188

Ina Grieb, Isabel Müskens
Management weiterbildender Studiengänge - notwendige Strukturen und mögliche Rolle
der Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung..... 199

AG 6: Qualitätsentwicklung

Helga Stock
Pädagogische Qualität in Qualitätsentwicklungsverfahren der Erwachsenenbildung
im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und analytischen Erarbeiten..... 202

Johannes G. F. Bruns
Der Einsatz von Qualitätsmanagement-Methoden in der Weiterbildung..... 208

Svenja Möller
Profilbildung Wissenschaftlicher Weiterbildung durch Marketing?..... 213

AG 7: Besteuerung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen

Martin Beyersdorf

Besteuerung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen222

Autorinnen und Autoren.....225

Vorwort

Die wissenschaftlichen Weiterbildung an und durch Hochschulen hat in den letzten zehn Jahren quantitativ betrachtet eine positive Entwicklung genommen. Zu beobachten sind eine deutliche Ausweitung des Angebotsvolumens, eine kontinuierlich steigende Zahl von Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen und eine Diversifizierung der Angebote nach Themen, Zielgruppen, Angebotsformen und Kooperationen mit internen und externen Partnern.

Gleichzeitig wird ein steigender Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung prognostiziert. Insbesondere die wachsende Zahl von Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss, die zugleich als besonders weiterbildungsaktive Gruppe gekennzeichnet wird, sowie ein allgemeiner Trend zur Höherqualifizierung begründen diese Annahme. Auch die hochschulpolitischen Rahmenbedingungen haben sich in dieser Zeit erheblich gewandelt und vor dem Hintergrund zunehmender Finanzierungsprobleme und internationaler Konkurrenz zu einer Differenzierung der Studieninhalte und -organisation geführt, die zu einer deutlicheren Profilbildung und Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen beitragen sollen.

Im Zuge dieses Strukturwandels ist die strategische Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung noch weitgehend ungeklärt. In der Entwicklungsplanung der Hochschulen hat die Weiterbildung keine oder nur eine untergeordnete Bedeutung; bei der Einführung neuer Steuerungsformen wie Zielvereinbarungen und Leistungsindikatoren wird die integrierte Einbindung der Weiterbildung in die Bereiche Forschung und Lehre kaum in den Blick genommen; eine Verknüpfung von Studienstrukturreform, Modellen des lebenslangen Lernens und Weiterbildung ist noch weitgehend unterentwickelt. Hochgesteckte aber eher unrealistische Erwartungen der Erzielung finanzieller Erträge setzen auf ein eher schmales Segment marktgängiger Potenziale der Hochschulen. Die fortschreitende Praxis der Qualitätssicherung der Lehre durch Evaluation und Akkreditierung blendet die wissenschaftliche Weiterbildung bisher aus. Insgesamt wird im Zusammenhang einer notwendigen Profilbildung der Hochschulen der spezifische Beitrag der Weiterbildung noch zu wenig wahrgenommen und damit auch unterschätzt.

In dieser Situation sind die Hochschulen und ihre Weiterbildungseinrichtungen gefordert, die wissenschaftliche Weiterbildung stärker als bisher als originäre Aufgabe der Institution Hochschule zu begreifen und sie in ihre strategischen Planungen zur Profilbildung einzubinden. Profilbildung bedeutet dabei, sich in dem Spannungsfeld von Wissenschaftlichkeit und Forschungsbezug einerseits und Marktorientierung und Wirtschaftlichkeit andererseits mit innovativen Konzepten und Angeboten unter Wahrung und Transparenz einer spezifischen Qualität konstruktiv und selbstbewusst zu behaupten.

Vor diesem Hintergrund stellte der AUE-Hochschule und Weiterbildung seine Jahrestagung 2003 an der Technischen Universität Dresden unter das Thema „Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft“.

Die Beiträge im Plenum loten das oben angedeutete Spannungsfeld programmatisch und in vielfältigen Perspektive aus und verdeutlichen damit das bisher Erreichte ebenso wie die noch nicht ausreichend genutzten Chancen eines stärkeren Engagements der Hochschulen in der Weiterbildung.

Deutlich praktischer orientiert aber nicht weniger heterogen sind die Beiträge in den Arbeitsgruppen angelegt. Erneut wird sichtbar, dass die wissenschaftliche Weiterbildung in fast allen relevanten Aspekten ihrer Realisierung eher regionalen oder gar örtlichen Rahmenbedingungen, Interessen und Zielsetzungen folgt, als einem einheitlichen Konzept und vereinbarten Standards.

Um so wichtiger ist der konstruktive Erfahrungsaustausch, der es ermöglicht, gelungene und erfolgreiche Konzepte auf ihre Übertragbarkeit zu überprüfen, Perspektiven der weiteren Entwicklung zu entwerfen und insgesamt die bildungspolitische Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Öffentlichkeit darzustellen.

Der Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung wächst schneller als der an Erstausbildung. Die gesellschaftliche Verantwortung der Hochschulen als Einrichtungen der Forschung und Bildung in dieser Situation zu verdeutlichen und ihre Kompetenz und Bereitschaft zur Umsetzung dieses Auftrages darzustellen, war mit Anliegen dieser Tagung des AUE. Dass sie auch in diesem Sinne als gelungen bezeichnet werden kann ist in hohem Maße das Verdienst der Referentinnen und Referenten, denen wir an dieser Stelle noch einmal unseren Dank aussprechen wollen.

Bochum und Dresden im März 2004

Bernhard Christmann, Verena Leuterer

PETER FAULSTICH

Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaftlichkeit

Die Diskussion um wissenschaftliche Weiterbildung bewegt sich seit ihrem Beginn im Spannungsfeld zwischen Forschungsbezug und Wissenschaftlichkeit einerseits, Marktorientierung und Wirtschaftlichkeit andererseits, zwischen Wahrheitssuche und Verwertbarkeit, zwischen theoretischen Begründungen und praktikablen Umsetzungen. Die jeweils neue Situation gibt Anstöße dafür, die „intermediären Aktivitäten“ zwischen Hochschulleitungen und Fachbereichen wissenschaftlicher Weiterbildung neu zu justieren. Transferaktivitäten in diesen Zwischenlagen geraten in immer wieder neue Konstellationen innerhalb und außerhalb der Hochschule.

Die neue Situation ist gekennzeichnet durch strukturelle Übergänge. Dies wird besonders deutlich im historischen Rückblick. Seit es die Humboldt Universität 1896 abgelehnt hatte, sich an der Universitätsausdehnungsbewegung zu beteiligen und ihren Schwerpunkt deutlich mit der Ausbildung der Jünglinge begründet hatte, blieb es für Ansätze wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland immer schwer. Konkrete Aktivitäten in nennenswertem Umfang sind überhaupt erst nach dem 2. Weltkrieg mit der Einrichtung der Zentralstellen für wissenschaftliche Weiterbildung, deren erste 1956 von Willi Strzelewicz in Göttingen geleitet wurde, entstanden. Als 1969 der Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung gegründet wurde, war das Aktivitätsspektrum noch hauptsächlich auf Seminarkurse begrenzt, das heißt, die Hochschule diente als Dozentenbörse in einer Mischung aus Re-Education und Allgemeinbildung, welche es externen Institutionen ermöglichte, die Ressourcen in der Universität in ihrem Kontext einzusetzen.

Kontrastiv dazu stehen wir heute, 2003, vor einer Situation, in der es um die eigenen Angebote der Hochschule im „Weiterbildungsmarkt“ geht. Hochschulmarketing, Qualitätssicherung, Profilschärfung sind die Begrifflichkeiten, mit denen sich die wissenschaftliche Weiterbildung des längeren auseinandersetzt.

Dies erfolgt vor dem Hintergrund, dass sich die Weiterbildung insgesamt erheblich verändert hat. Der Weiterbildungsbereich ist aus einer Randrolle ins Zentrum der Debatten getreten. Um 40% aller 19 bis 64-jährigen nimmt einmal jährlich an Weiterbildung teil. Die Nichtteilnahme ist begründungspflichtig geworden.

Gleichzeitig ist die Hochschullandschaft in Bewegung gekommen. Der mit der Konferenz in Berlin fortgesetzte „Bologna-Prozess“ intendiert hauptsächlich einen Umbau der Studienangebote. Es ist absehbar, dass bis 2010 das gesamte Studiengangprofil gekennzeichnet ist durch BA/MA-Abschlüsse. Damit wird die traditionelle Trennung zwischen Grundausbildung und Weiterbildung im akademischen Bereich obsolet. Durch die konsekutiven Studienmodelle sind erste und nachfolgende Abschlüsse neu zu bestimmen. Damit gerät auch die wissenschaftliche Weiterbildung aus einem Randbereich ins Zentrum der Aktivitäten.

Zweifellos erleben wir einen Umbau, welcher die mittlerweile schon fast traditionellen Institutionen, welche wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen organisieren, vor grundlegende Neubestimmungen stellt. Hintergrund dafür ist ein Wechsel der Regulationsmechanismen, ver-

ursacht durch die Finanzkrise des Staates. Dies ermöglicht eine Inflation neoliberaler Ideologeme und, wenn nicht einen realen, dann zumindest einen verbalen Umbau der Legitimationsmuster wissenschaftlicher Weiterbildung.

Dem gegenüber, gegenüber einem naiven Marktradikalismus, ist darauf hinzuweisen, dass alle ökonomischen Prozesse eingebunden sind in soziale Strukturen und Institutionen. Der amerikanische Ökonom Granovetter hat dies mit dem Begriff der „embeddedness“, der Eingebettetheit, gekennzeichnet. Der Markt ist selbst eine soziale Institution und immer schon gestaltet.

Wenn also Kurt Biedenkopf sagt, Bildung sei Investition in Humankapital¹, so ist dies richtig. Aber Bildung ist auch mehr, sie ist Entfaltung von Person und Aneignung von Welt.

Wenn also Werner Fröhlich sagt, wissenschaftliche Weiterbildung sei Verkauf von Dienstleistungen², so ist dies richtig; aber was ist der Gehalt dieser Dienstleistung?

Was ist der theoretische Mehrwert des Umbaus in neuere Sprachspiele? Sicherlich lassen ökonomische Perspektiven einige Illusionen idealistischer Begründung von Weiterbildung zerplatzen. Aber gilt wirklich die Formulierung von Dieter Dohmen: „Man kann über Bildung diskutieren. Wenn Sie Geld verdienen wollen, sollten Sie das schnell ad acta legen.“?

Dies wäre sicherlich die falsche Konsequenz, weil sie eine Alternative aufbaut, welche in die falsche Richtung führt. Es ist grundsätzlich festzuhalten, dass Hochschulen keine Unternehmen sind. Unternehmen sind Organisationen zur Erzielung von Profiten; Hochschulen sind Institutionen zur Suche und Aneignung von Wahrheit. Insofern sind beide Organisationstypen primär unterschiedlichen Regulationsmedien verpflichtet. Sicherlich sind auch Hochschulen ohne tragfähige ökonomische Ressourcen nicht arbeitsfähig. Die Herkunft dieser Ressourcen verschiebt sich gegenwärtig. Damit wird der Hintergrund der Debatte deutlich, aber er beantwortet eben nicht die Fragen. Es kommt darauf an, dass sich wissenschaftliche Weiterbildung in dem sich neu ergebenden Spannungsfeld neu verortet.

1 Siehe Beitrag von Kurt Biedenkopf in diesem Band

2 Siehe Beitrag von Werner Fröhlich in diesem Band

MONIKA MEDICK-KRAKAU

Grußwort der Prorektorin für Bildung der TU Dresden zur Eröffnung der Jahrestagung des AUE e.V. am 18.09.2003 an der HTW Dresden

Sehr geehrter Herr Professor Faulstich,
meine sehr verehrten Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

es ist mir eine große Freude, heute namens des Rektoratskollegiums der Technischen Universität Dresden die Veranstalter und Teilnehmer der Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung e. V. begrüßen zu dürfen.

Mit dem Thema Profil und Qualität der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft nimmt sich diese Tagung eines Aufgabenfeldes an, das in allen entwickelten westlichen Gesellschaften immer wichtiger wird. Die Weiterbildung zählt heute neben Forschung und grundständiger Lehre zu den anerkannten Kernaufgaben der Universitäten. Die Technische Universität Dresden hat sich deshalb durch ihr Zentrum für Weiterbildung gern an der Organisation dieser Tagung beteiligt.

Erlauben Sie mir zunächst einige wenige Worte zur Vorstellung der Institution, die ich hier verrete:

Die Technische Universität Dresden begeht in diesem Jahr ihr 175. Gründungsjubiläum; sie gehört damit zu den ältesten Technischen Universitäten Deutschlands. Mit 30.466 Studierenden und rund 4.500 Mitarbeitern (ohne die der Medizin) ist sie heute die größte Universität Sachsens und eine Volluniversität mit 14 Fakultäten. Damit umfasst das wissenschaftliche Profil der Universität alle Bereiche der Ingenieur-, Geistes- und Sozialwissenschaften, der Naturwissenschaften und der Medizin. Dies ist auch die Basis für unser vielschichtiges Weiterbildungsangebot.

Unsere Universität hat neben einem breiten Fächerspektrum im Grundstudium 16 internationale und 23 weiterbildende Studiengänge geschaffen. Der *Bachelor* wurde 1997 eingeführt; mittlerweile gibt es diesen Abschluss in sieben Fakultäten und zwölf Studiengängen; den *Master* gibt es in elf Studiengängen. Mit dem Wintersemester 1999/2000 wurde an der TU Dresden deutschlandweit erstmalig der *Bachelor im universitären technischen Fernstudium* eingeführt.

Die wachsende Aufmerksamkeit, die wissenschaftliche Weiterbildung seit etwa zwei Jahrzehnten auf sich zieht, hat mit Veränderungen in Gesellschaft und Wirtschaft zu tun. Diese Veränderungen begründen die Notwendigkeit lebenslangen Lernens, nicht nur in Deutschland sondern in der gesamten OECD-Welt. Es gibt dafür zwei Hauptgründe. Der eine ist die Demographie: Wir leben in alternden Gesellschaften. Der andere liegt in den Prozessen, die unsere Gesellschaften seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts transformieren: Der Wandel von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft. Er ist in vollem Gange, wenn auch noch längst nicht abgeschlossen.

Beide Entwicklungstendenzen zusammengenommen sind wichtig für die steigende Bedeutung der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens, und zwar aus folgenden Gründen:

- Für alle Wissensgesellschaften ist ein hoher Anteil von Berufstätigen mit Hochschulausbildung charakteristisch.
- Bei steigender Lebenserwartung (und demnächst wohl auch verzögertem Beginn des Ruhestandes) schwinden die Halbwertszeiten einmal erworbenen Wissens, und das heißt: Nicht nur die Anzahl der Weiterbildungswilligen und –bedürftigen steigt, sondern sie werden teilweise auch mehrfach zu unterschiedlichen Zeiten ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung solche Angebote suchen und wahrnehmen.
- Der Bedarf wird noch aus einem weiteren Grund zunehmen. Wir beobachten seit einiger Zeit auch das Ausbrechen der traditionellen Bildungs- und Ausbildungsbiografien in Bezug auf grundständiges akademisches Studium und Eintritt in die Berufstätigkeit. Zumal mit gestuften Studiengängen verwischen sich die Grenzen zwischen wissenschaftlicher Erstausbildung und Weiterbildung. Ich nenne hier beispielhaft die Weiterbildungsmaster-Studiengänge oder berufsbegleitende Fernstudienmodelle.

Weiterbildung wird auch im „Europäischen Hochschulraum“ eine herausragende Rolle spielen.

In diesen Tagen wird in Berlin im Ergebnis des Bologna-Prozesses dem „Europäischen Hochschulraum“ konkrete Gestalt gegeben. Die Bildungsminister aus 33 Staaten Europas wollen bis 2010 den „akademischen EURO“ schaffen. Modularisierung und Leistungspunkte-System, neben der Einführung gestufter Studiengänge die Kernbestandteile des Projekts „Europäischer Hochschulraum“, werden den Hochschulen die Wahrnehmung ihrer wachsenden Weiterbildungsaufgaben erleichtern. Mit ihnen lassen sich „Baukastensysteme“ entwickeln, die den Weiterbildungsbedürfnissen unterschiedlicher Gruppen von Nachfragern optimal angepasst werden können. An der Technischen Universität Dresden ist im letzten Jahr eine Studie in Kooperation mit dem Stifterverband entstanden, die zeigt, welche Beispiele für „best practise“ im Weiterbildungsbereich bereits existieren. Es ist daher besonders erfreulich, dass nun diese guten Ansätze mit dem neuen Programm des Stifterverbandes „Hochschulen im Weiterbildungsmarkt“ weiter gefördert werden.

Bedanken möchte ich mich herzlich bei dem Gastgeber dieser Tagung, der Hochschule für Technik und Wirtschaft. Weiterhin gilt herzlicher Dank der Dresden International University, hier vertreten durch ihren Präsidenten, Herrn Professor Dr. Kurt Biedenkopf. Mein Dank gilt selbstverständlich dem Hauptveranstalter, dem Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e. V. und insbesondere seinem Vorsitzenden, Herrn Professor Faulstich, dem Konferenzservice INTERCOM für die hervorragende organisatorische Betreuung und last not least Ihnen, liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer, für Ihr Interesse und Ihre Bereitschaft, sich durch Vorträge oder Diskussionsbeiträge mit dem Thema auseinanderzusetzen. Ich wünsche Ihnen allen eine ertragreiche und erfreuliche Tagung.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

ROLF REINERT

Grußwort des Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Weiterbildung an Hochschulen zur Eröffnung des Jahrestagung des 2003 AUE

Sehr geehrter Herr Professor Faulstich,
sehr geehrte Frau Professor Medick-Krakau,
meine sehr verehrten Damen und Herren.

Mein Dank gilt dem AUE als Veranstalter und der TU Dresden als ausführende Organisation für die Einladung, zur Eröffnung Ihrer Jahrestagung als Vertreter des BMBF hier ein Grußwort zu sprechen; ich bin dieser Einladung gerne gefolgt.

Kurz zu meiner Funktion: Im Dezember 2002 wurde im BMBF das Referat Weiterbildung an Hochschulen eingerichtet. Diese organisatorische Maßnahme entspringt einer neuen Schwerpunktsetzung des Ministeriums. Ich bin Leiter dieses Referats.

Dass Weiterbildung zum bildungspolitischen Schwerpunkt ernannt wird, werden viele Teilnehmer der heutigen Veranstaltung schon mehrfach erlebt haben. Auch in der Bildungspolitik ist es üblich, Schwerpunktsetzungen eher an Taten als an Worten zu bewerten. Im Hinblick auf die begrenzten Zuständigkeiten des Bundes in der Bildungspolitik werden dessen Taten in erster Linie in Euro gemessen. Da begünstigt die gegenwärtige Finanzsituation nicht gerade den Start der neuen Arbeitseinheit.

Immerhin kann ich hier verkünden, dass vor kurzem in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) aufgrund einer Ausschreibung aus dem Jahr 2002 ein Modellversuchsprogramm zur Wissenschaftlichen Weiterbildung beschlossen worden ist, in dessen Rahmen 15 Verbundprojekte an Hochschulen vom Bund mitgefördert werden. Hierfür werden rund 3,5 Mio. Euro an Bundesmitteln bereitgestellt. Die meisten Projekte werden zum Beginn des Jahres 2004 starten.

*

Ich bin überzeugt, dass der neue Aufbruch in Sachen Weiterbildung nur gelingt, wenn dabei einer Reihe von Gegebenheiten Rechnung getragen wird, die früher noch nicht so im Bewusstsein der Fachöffentlichkeit verankert waren, wie dies nach meinem Eindruck inzwischen der Fall ist. Nennen möchte ich:

- die demografischen Rahmenbedingungen,
- die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und die Situation auf dem Arbeitsmarkt,
- der wachsende Qualifizierungsbedarf, d.h. der Anteil des Altersjahrgangs, der einen Hochschulabschluss oder eine vergleichbare Qualifikation aufweist,
- die zeitliche und wirtschaftliche Situation der potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass der schon früher etwas schillernde Begriff der Weiterbildung (je nachdem, ob man sich damit aus der Perspektive der Anbieter oder aber der Teilnehmer

beschäftigte) sich zur Zeit weiter auflöst. Zunehmend werden Arten der Weiterqualifizierung darunter subsumiert, die noch vor wenigen Jahren nicht dazu gezählt wurden, etwa das Erststudium nach einer Phase der Berufstätigkeit oder die Aufnahme eines weiterbildenden Masterstudiums im Sinne der „10 Thesen der KMK zur Bachelor-/Masterstruktur in Deutschland“.

*

Angesichts der wachsenden Anforderungen des Arbeitsmarktes und des sich verändernden Altersaufbaus der Gesellschaft reichen die herkömmlichen Rekrutierungsstrukturen für eine ausreichende Versorgung von Wirtschaft und Gesellschaft mit bestmöglich qualifizierten Personen nicht mehr aus. Neben die grundständige Ausbildung muss deshalb verstärkt die Weiterbildung treten. So, wie in Deutschland das Beschäftigungssystem, insbesondere der Teilbereich öffentlicher Dienst funktioniert, sind dabei zunehmend Angebote erforderlich, die zu formalen Abschlüssen führen. Damit steht auch das Thema Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungswesens auf der Weiterbildungs-Tagesordnung.

Fächert man den hiermit zusammen hängenden Problembereich auf, so ergibt sich allein daraus ein umfangreiches Arbeitsprogramm.

Es beginnt mit den Zugangsmöglichkeiten zu den Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Die im Recht der einzelnen Länder enthaltenen Regelungen sind sehr unterschiedlich ausgestaltet. Diese Situation ist mit der Forderung nach gleichen Bildungschancen und nach Mobilität innerhalb Deutschlands nicht zu vereinbaren. Der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte sollte in allen Ländern möglichst einheitlich geregelt werden und bundesweit gelten.

Das nächste Problem ist die Anrechnung von Kenntnissen und Kompetenzen aus der beruflichen Bildung, der beruflichen Weiterbildung und der Berufstätigkeit bei der Aufnahme eines Studiums. In jüngster Zeit gibt es nationale und internationale Bestrebungen, die Anerkennung/Anrechnung zu verbessern (Bologna, Wissenschaftsrat, KMK und HRK).

Die besonderen Lebensumstände Berufserfahrener und Berufstätiger erfordern besondere Studiemöglichkeiten im Hinblick auf Angebotsformen, Inhalt und Zugangsvoraussetzungen.

Die persönliche Lebenssituation Berufstätiger ist durch Einschränkungen der zeitlichen und der örtlichen Verfügbarkeit gekennzeichnet. Gerade bei länger dauernden, auf Abschlüsse ausgerichteten Weiterbildungen sind Angebotsformen zu wählen, die hierauf Rücksicht nehmen. Dies gilt grundsätzlich für Teilzeitstudien in Präsenzform einschließlich berufsintegrierender dualer Studiengänge, für Fernstudium, Online-Studiengänge sowie die vielfältigen Mischformen.

Für Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung können spezifische Zugangsvoraussetzungen bzw. Zugangsverfahren (z.B. Probestudium, Zulassungsprüfung) festgelegt werden, die auf die konkreten Studienanforderungen einerseits, die spezifischen Voraussetzungen des in Frage kommenden Teilnehmerkreises andererseits abgestimmt sind.

Hiermit erzähle ich Ihnen natürlich nichts Neues. Ich bin aber immer wieder überrascht, wie wenige derartige Angebote tatsächlich auf dem Markt sind. Von einer Abdeckung auch nur der wichtigsten Disziplinen oder einer bundesweiten Erreichbarkeit – abgesehen vom reinen Fern-

studium - kann überhaupt keine Rede sein. Besonders die Möglichkeiten des Multimedia-Einsatzes sind nach meiner Überzeugung trotz der vielen Projekte noch nicht ausgeschöpft.

Nun einige Bemerkungen zum Thema Finanzierung: Auch hier ein schillerndes Bild. Mit der Weiterbildung können und sollen die Hochschulen Geld verdienen, heißt es, ein willkommenes Zubrot für ihre arg gerupften Etats. Partiiell werden im Bildungsmarkt beträchtliche Summen umgesetzt, wenn ich etwa an die Gesundheitsberufe und den Fernunterricht samt Fernstudium und an MBA-Kurse denke. Auf Weiterbildung spezialisierte Hochschulen in privater Trägerschaft oder privatrechtlicher Form sind gegründet worden und sollen noch gegründet werden. Hierzu werden wir sicherlich gleich aus berufenem Munde mehr erfahren.

Diese Erwartung von Einnahmen durch Weiterbildung ist plausibel, wenn man ein zahlungskräftiges Klientel mobilisieren oder aber die jeweiligen Arbeitgeber überzeugen kann, dass die Entsendung zu Weiterbildungsmaßnahmen in ihrem eigenen Interesse liegt, und sie hierfür die geforderten Entgelte zahlen. Letzteres hängt natürlich nicht zuletzt von der wirtschaftlichen Situation des jeweiligen Unternehmens ab.

Inzwischen geraten aber immer mehr Zielgruppen der Weiterbildung an Hochschulen in den Blick, die dieser Vorstellung kaum entsprechen. Neben denjenigen, die nach einer beruflichen Qualifikation und Berufstätigkeit erstmals einen Hochschulabschluss erwerben wollen, sind auch Hochschulabsolventen zu nennen, die nach längerer Berufstätigkeit arbeitslos werden und sich neu qualifizieren wollen – Stichwort ältere Ingenieure.

Die meisten haben familiäre Verpflichtungen, die auch finanziell erheblich zu Buche schlagen, wobei ihr Einkommen im Hinblick auf die Vorqualifikation oft bestenfalls im mittleren Bereich liegt. Oft reicht das Einkommen nicht, um die Aufwendungen für die Weiterbildung aufzubringen. Wie sieht es mit Fördermöglichkeiten aus?

- Mit Ausnahme weniger Fallgruppen besteht keine Bafög-Berechtigung,
- es gibt keine nennenswerten anderen Instrumente der direkten Förderung,
- die steuerlichen Absetzungsmöglichkeiten sind bisher bei einer beruflichen Umorientierung gering,
- eine eigeninitiierte Weiterqualifizierung – etwa zum Erwerb eines Hochschulabschlusses - ist mit dem Bezug von Leistungen aus der Arbeitslosenversicherung nur sehr eingeschränkt vereinbar, auch wenn dadurch die Arbeitsmarktchancen nachdrücklich vergrößert werden.

Der Stellenwert der Weiterbildung ließe sich nachhaltig verbessern, wenn in diesen Bereichen günstigere Rahmenbedingungen geschaffen werden können. Hier geht es natürlich um viel Geld.

*

Lassen Sie mich zum Schluss noch auf einen Aspekt hinweisen, der m.E. zunehmende Bedeutung erlangt: die forschungsnahe Weiterqualifikation. Zunehmend setzt sich die Einsicht durch, dass Forschungsprogramme eine Qualifizierungskomponente benötigen, wenn ihre Ergebnisse eine rasche wirtschaftliche Umsetzung erfahren sollen, wie dies zumindest bei den Programmen des Bundes intendiert ist. Es wäre wichtig, wenn in Forschung und Entwicklung mit zunehmender Anwendungsreife Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen integriert würden.

Deshalb wird die Qualifizierungskomponente in Forschungsprogrammen des BMBF zunehmend mitbedacht. Damit kommen als Orte der Weiterbildung auch immer mehr Forschungseinrichtungen, auch solche der Industrie, in Betracht. Der Begriff der Weiterbildung sollte auch in dieser institutionellen Hinsicht entgrenzt werden. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Forschungseinrichtungen und Wirtschaft bietet sich hier an, wobei die Hochschulen natürlich für alle Hochschulabschlüsse, die vergeben werden, die wissenschaftliche Verantwortung behalten müssen.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit!

KURT BIEDENKOPF

Weiterbildung als Bedingung internationaler und regionaler Entwicklungen

„Eines der großen Phänomene der Weiterbildung in unserer Zeit ist, dass bereits sehr viel gesagt und wiederholt aufgeschrieben wurde – aber oft zu wenig geschieht. Es besteht kein Erkenntnis- sondern ein Umsetzungsdefizit“.

Mit dieser Feststellung fordert uns Roman Herzog auf umzusetzen, was als Erkenntnis und Einsicht allgemein akzeptiert ist. Mit der Gründung der DRESDEN INTERNATIONAL UNIVERSITY wollen wir dieser Aufforderung nachkommen und einen Beitrag zu einer der wichtigsten Ausbildungs- und Bildungsaufgaben der Zukunft leisten: Der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dies steht im Kontext mit der aktuellen Aufgabe, die Innovationsfähigkeit Deutschlands zu sichern und die geeigneten Rahmenbedingungen für eine kreative und vitale Gesellschaft zu schaffen.

Die Gründung der DIU fällt in eine Zeit tiefgreifender Veränderungen und Umbrüche. Drei Entwicklungen sind es vor allem, die unser Leben in Zukunft bestimmen werden:

- die demographische Entwicklung in Europa und der Welt,
- die exponentielle Vermehrung unseres natur- und ingenieurwissenschaftlichen Wissens und
- die Entstehung einer in wenigen Jahren rund 450 Millionen Menschen umfassenden Europäischen Union.

Sie sind in ihren Dimensionen ohne historische Vorbilder und werden von uns auf besondere Weise lebenslanges Lernen verlangen.

In Europa wird der Anteil der Jüngeren an der gesamten Bevölkerung nachhaltig schrumpfen, der Anteil der Älteren ebenso nachhaltig wachsen. Waren im Jahre 1950 in Deutschland noch 30% der Bevölkerung jünger als 20 Jahre, so werden 2060 nur noch 17% der Einwohner unter 20 Jahre alt sein, dafür aber 40% älter als 59 Jahre. Dieser Umbruch wird sich spätestens um 2015 drastisch bemerkbar machen. Von den Folgen werden alle Bereiche des Lebens erfasst werden. Neue Fragen müssen gestellt und neue Antworten gesucht werden. Sie werden sich nicht allein entlang traditioneller Einteilungen der wissenschaftlichen Disziplinen finden lassen. Neue Fächerkombinationen und Strukturen werden entstehen, die alle wesentlichen wissenschaftlichen Disziplinen einschließen.

Die Hochschulen müssen ihre Ressourcen ausrichten auf Programme für berufsbegleitende Weiterbildung und in der Praxis anerkannte Wissenschaftler zu deren Mitgestaltung gewinnen. Diese Programme erfordern auch den umfassenden Dialog mit ihren Teilnehmern, eine visionäre Vorwegnahme von Entwicklungen, das Aufzeigen von Trends und unternehmerischen Chancen.

Es wird ein Wettbewerb der Universitäten um talentierte und motivierte Studenten, Weiterbildungsteilnehmer, Akademiker und tragfähige Praxiskontakte entstehen. Zugleich werden Arbeits-, Familien- und Bildungszeiten einander abwechseln und Raum fordern für

Innovationen und berufliche Neuorientierung. Kapital wird dorthin gehen, wo Wissen ist, um seinen Wert zu erhalten und zu mehren.

Auch unser natur- und ingenieurwissenschaftliches Wissen wird sich in den kommenden Jahren exponentiell vermehren. Das durch Ausbildung und Studium erworbene Wissen muss immer schneller erneuert und erweitert werden. Mit zunehmender Spezialisierung wird es immer wichtiger, Erkenntnisse aus unterschiedlichen Fachgebieten zusammen zu führen, ganzheitliches Denken zu entwickeln und so neue Erkenntnisse zu gewinnen. In diesem Prozess werden zunehmend auch die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften einbezogen werden.

Wir müssen lernen in Zusammenhängen und Ordnungen zu denken, um der wachsenden Komplexität, in der wir leben, auch weiterhin gerecht werden zu können. Der fortschreitende Prozess der europäischen Integration stellt uns schon heute vor gänzlich neue Aufgaben staatlicher und gesellschaftlicher Ordnung. Sie werden durch die Überleitung der Staaten Mittel- und Südosteuropas aus ihren bisherigen Ordnungen in die der Europäischen Union, weiter zunehmen. Auch hier werden traditionelle Strukturen und Erfahrungen durch neue abgelöst. An der Bewältigung dieser Aufgaben sind Rechts- und Wirtschaftswissenschaften unmittelbar, aber keineswegs allein beteiligt.

Die Folgen des Aufbaus eines geeinten Europas und einer gemeinsamen Friedens- und Rechtsordnung reichen in alle Disziplinen und stellen diese vor neue Herausforderungen. Diese und weitere Entwicklungen und Veränderungen unserer nationalen, europäischen und globalen Wirklichkeiten verlangen nach einer wissenschaftlicher Aus- und Weiterbildung, die diesen Herausforderungen und Ansprüchen gerecht wird. Mit ihren Angeboten an wissenschaftlicher, interdisziplinärer und an den Bedürfnissen der Praxis orientierter Weiterbildung will die DRESDEN INTERNATIONAL UNIVERSITY dazu einen Beitrag leisten.

ANDRÄ WOLTER

Weiterbildung als akademisches Aufgabenfeld – Auf dem Wege zu einer Kernfunktion des Hochschulsystems?

- Hans-Dietrich Raapke zum 75. Geburtstag gewidmet -

1 Einleitung

Verschiedene Anzeichen scheinen darauf hinzudeuten, dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung in der Bundesrepublik gegenwärtig in einer neuen Aufbruch- oder sogar Aufschwungphase befindet. So mehrten sich in den letzten Jahren Programme, Ausschreibungen und Empfehlungen zur Förderung der Hochschulweiterbildung in einer schon auffälligen Intensität. Erinert sei hier beispielhaft

- an den im Herbst 2001 vorgelegten Sachstands- und Problemlbericht der Kultusministerkonferenz zur Wahrnehmung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen,
- an das von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Juni 2002 beschlossene Förderprogramm für Verbundprojekte im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung,
- an die Ausschreibung eines Wettbewerbs um das „beste“ Geschäftsmodell für Hochschulweiterbildungsangebote durch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft im Oktober 2003 sowie
- die gemeinsamen Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz und der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände zur „Weiterbildung durch die Hochschulen“ vom Mai 2003.

Das deutsche Hochschulwesen befindet sich gegenwärtig in einer tief greifenden, noch keineswegs abgeschlossenen Umbruchphase, die – in einer längerfristigen historischen Perspektive – durchaus mehr darstellen könnte als nur ein Bündel zahlreicher partikularer, mehr oder weniger aufeinander abgestimmter Reformen, sondern die eher den Charakter einer „Transformation“, eines zusammenhängenden, wenn auch nicht widerspruchsfreien fundamentalen System-, Organisations- und institutionellen Wandels annehmen könnte (Wolter 1999, 2004). Es ist kaum zu übersehen, dass in diesem Kontext auch die wissenschaftliche Weiterbildung mit neuen Aufgaben und vielfältigen Erwartungen konfrontiert wird, welche die akademische Weiterbildung zwar nicht gleich in das Zentrum dieser Reformbewegung rücken, ihr aber zumindest einen gewissen Stellenwert zuerkennen. Dies läuft parallel mit einer seit gut einem Jahrzehnt gerade im Bereich der Hochschulweiterbildung zu beobachtenden bemerkenswerten experimentellen und innovativen Dynamik, insbesondere in solchen Handlungsfeldern wie der Organisation des Lehrens und Lernens, neuen Angebotsformen und Zielgruppen, den neuen Medien und virtuellen Organisationsformen und anderen Modellentwicklungen.

Ob es sich dabei allerdings tatsächlich schon um eine „neue“ Aufbruch- oder Aufschwungphase handelt oder nur um eine der vielen „Scheinkonjunkturen“ der Weiterbildung, ist gegenwärtig noch nicht genau zu beurteilen. Schließlich sind der wissenschaftlichen Weiterbildung schon früher von Zeit zu Zeit hoffnungsvolle Prognosen gestellt worden, die sich jedoch nur teilweise erfüllt oder im Zeithorizont verschätzt haben. Auf die Risiken solcher Prognosen hat Ulrich

Teichler schon im November 1991 anlässlich des 25jährigen Bestehens der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung der Universität Hannover in einem Vortrag über "Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsaufgabe der Hochschulen" hingewiesen (Teichler 1992), an dessen Anfang er ein kleines Gedankenexperiment stellte: "Stellen wir uns vor: Im Jahre 2000 findet eine Expertenkonferenz zu den Erfolgen der Weiterbildung an den Hochschulen statt. Alle heutigen Experten ... treffen und fragen sich, ob sie vor einem Jahrzehnt die Entwicklungstendenzen richtig eingeschätzt haben. Werden sie sagen: Wir haben es immer gewusst, aber die anderen wollten es ja nicht hören. Oder werden sie sagen: Da haben wir uns ja schrecklich geirrt; Prognostik ist doch ein unsicheres Geschäft."

Und dann skizziert er sein eigenes Szenario: "Die Expansion und der Bedeutungsgewinn lebenslangen Lernens werden wahrscheinlich eine der wichtigsten Herausforderungen für die europäischen Universitäten in den neunziger Jahren. Weiterführende und ergänzende Studien für Absolventen, Angebote zur Korrektur früherer Bildungswege und vielfältige Lernangebote für Erwachsene stellen in der Vergangenheit nur eine marginale Aktivität der Universitäten dar; sie werden sich jedoch in der Zukunft höchstwahrscheinlich zu einer ihrer Kernfunktionen entwickeln" (Teichler 1992, S. 164). Teichlers Einschätzung befand sich im Einklang mit der großen Mehrzahl der nationalen und internationalen Experten auf dem Feld der Hochschulweiterbildung. In der Tat haben sich Bedeutung und Charakter der wissenschaftlichen Weiterbildung in den letzten 10 bis 15 Jahren erheblich verändert, und zwar tendenziell genau in der von Teichler prognostizierten Richtung, auch wenn vielleicht nicht ganz in der skizzierten Prägnanz und Extension.

So findet sich die Formulierung von der Weiterbildung als einer Kernaufgabe oder Kernfunktion der Hochschulen inzwischen in nahezu jedem Papier zur wissenschaftlichen Weiterbildung, formal gestützt auf die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes aus dem Jahr 1998, die bekanntlich die Weiterbildung als dritte oder – je nach Zählweise – vierte Säule im Aufgabekatalog der Hochschulen neben Forschung, Studium und Lehre etablierte. So sehr dies auf der einen Seite ein signifikantes Ereignis in der Geschichte der universitären Erwachsenenbildung darstellt, so sehr bleibt aber auf der anderen Seite auch für den zurückliegenden Zeitraum die für die Protagonisten der akademischen Weiterbildung keineswegs neue Erfahrung prägend, dass das hochschulpolitische Bewusstsein, welche zentrale Bedeutung der Weiterbildung an den Hochschulen eigentlich zukommt, der gängigen Praxis noch immer weit voraus eilt. Deshalb ließe sich Teichlers Prognose wohl heute für das erste und zweite Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts in ähnlicher Form wiederholen.

Der vorliegende Beitrag soll vor diesem Hintergrund einen Überblick zu einigen Aspekten der Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den letzten 10 bis 15 Jahren, zu ihrer gegenwärtigen Situation, ihren Problemen und Perspektiven geben. Er stützt sich im wesentlichen auf eine Bestandsaufnahme, die eine Arbeitsgruppe der TU Dresden im Jahr 2002 im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft in einer eher exemplarisch und explorativ angelegten Studie durchgeführt hat (Herm u.a. 2003 a, b). Da es in der Bundesrepublik hinsichtlich des Engagements und den Problemen der Hochschulen auf dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung - sicher mit einigen Ausnahmen - nicht primär ein Informations- und Analyse-, sondern in erster Linie ein Umsetzungs- und Realisierungsdefizit gibt, ist es die Absicht dieser Studie gewesen, mit einer bewusst als „explorativ“ bezeichneten Methode das weitgehend schon vorhandene Wissen zur Rolle der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt so zu bündeln und zu strukturieren, dass es möglich ist, die wichtigsten Entwicklungslinien, Problem-

und Handlungsfelder zu identifizieren und zu beschreiben. Die Untersuchung ist deshalb im wesentlichen mit zwei Typen von Expertenintensivinterviews durchgeführt worden:

- Zum einen wurden für Fallstudien achtzehn Hochschulen ausgewählt, die von Experten als besonders aktive oder innovative Anbieter von Weiterbildung empfohlen wurden. An diesen Hochschulen wurden dann die jeweils für Weiterbildung verantwortlichen Akteure interviewt.
- Zum anderen wurden diese hochschulzentrierten Recherchen um eine Reihe weiterer Interviews mit Experten ergänzt, die unter der Annahme ausgewählt wurden, über einen breiten Gesamtüberblick zum Entwicklungsstand und den Entwicklungsproblemen der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Bundesrepublik zu verfügen.

In den folgenden Ausführungen sollen einige wenige Schlaglichter aus dieser Studie referiert und im aktuellen hochschulpolitischen Kontext diskutiert werden.

2 Entwicklungstrends der Hochschulweiterbildung

Von sehr vereinzelt Vorläufern in der Zeit vor 1933 und von den Pionieren der universitären Erwachsenenbildung in den 50er und 60er Jahren abgesehen, fällt die eigentliche Phase der Etablierung der Hochschulweiterbildung im wesentlichen in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. Hier vollzieht sich der Übergang von der universitären Erwachsenenbildung zur wissenschaftlichen Weiterbildung, indem an die Stelle weitgehend extra-muraler Aktivitäten, die sich primär an ein bildungsbeflissenes Publikum außerhalb der Universität richteten, jetzt in erster Linie die berufliche und fachliche Weiterqualifizierung von Hochschulabsolventen und -absolventinnen als der eigentlichen Zielgruppe trat, daneben auch anderer semi-professioneller Berufsgruppen (d.h. solcher ohne vorherigen Studienabschluss, aber mit einer besonderen beruflichen Qualifikation). Die Hochschulen mit einer zunächst noch kleinen, dann aber ständig zunehmenden Zahl von Kontakt- oder Zentralstellen für Weiterbildung sahen ihre Aufgabe jetzt nicht mehr primär als eine Art Vermittlungsagentur zwischen Hochschule und außeruniversitärer Erwachsenenbildung, sondern als Anbieter eigener Programme bis hin zu weiterbildenden Studiengängen. Über die schon immer praktizierte und bis heute weit verbreitete individuelle Zusammenarbeit einzelner Hochschullehrer mit außeruniversitären Institutionen hinaus wurde die Weiterbildung damit zu einem institutionellen Angebot und Auftrag der Hochschule hin erweitert.

Nach einer gewissen Stagnationsphase in den 80er Jahren hat sich dann – verstärkt in den letzten zehn Jahren – eine Entwicklung vollzogen, die sich mit drei Begriffen charakterisieren lässt: als weitere *Institutionalisierung*, *Diversifizierung* und *Expansion* der Hochschulweiterbildung. Diese Entwicklungen lassen sich jedoch nur als allgemeine Trends oder Beobachtungen beschreiben, da genaue, generalisierbare quantitative Angaben für die Bundesrepublik aufgrund des desolaten Zustandes einer „Hochschulweiterbildungsstatistik“ bekanntlich weder für die Angebotsseite noch für deren Nutzung verfügbar sind, allenfalls vielleicht noch auf der Aggregationsebene einzelner Hochschulen. Dennoch lassen sich aus der Zusammenschau lokaler Entwicklungen und der im Rahmen unserer Experteninterviews gewonnenen Einschätzungen einige Tendenzen erkennen, die auf der einen Seite den Eindruck bestätigen, dass in der akademischen Weiterbildung in den letzten Jahren einiges in Bewegung gekommen ist, die auf der anderen Seite aber auch der hochschulpolitischen Erwartung oder Einschätzung widersprechen, wonach sich hier in der Folge der Rhetorik des lebenslangen Lernens bereits faktisch ein neues zentrales Handlungsfeld und Aktivitätsspektrum der Hochschulen ausgebildet hätte. Insgesamt

entsprechen diese Ergebnisse den Befunden ähnlicher Bestandsaufnahmen, die in den letzten Jahren zur Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung oder zur Implementation lebenslangen Lernens im deutschen Hochschulsystem durchgeführt worden sind (Graeßner/Lischka 1996, Lischka 2000, Bade-Becker/Faulstich/Graeßner 2003).

Institutionalisierung heißt: Die Zahl der Hochschulen hat kontinuierlich zugenommen, an denen für Weiterbildung zuständige Stellen - in unterschiedlichen organisatorischen Formen, als Teil der Universitätsverwaltung, als zentrale Einrichtung oder in anderer Form - eingerichtet worden sind. Immer noch verfügen aber längst nicht alle deutschen Hochschulen über eine organisierte Verantwortlichkeit für die Weiterbildung (in welcher Form auch immer). Auch die intrainstitutionelle Einbindung der Weiterbildung in die Hochschulen - modern gesprochen: in das interne Steuerungssystem der Hochschulen - hat, wenn auch in vielen Interviews immer noch eher als unzureichend beklagt, insofern zugenommen, als die Aufmerksamkeit, mit der die Hochschulen ihre Weiterbildungsaktivitäten als Teil ihrer Entwicklungsstrategie planen und durchführen, tendenziell größer geworden ist, auch wenn diese noch weit davon entfernt sind, im Brennpunkt des institutionellen Interesses der Hochschulen zu stehen. Eine Ausnahme sind lediglich solche Hochschulen, die sich am ehesten als „Weiterbildungshochschulen“ charakterisieren lassen, weil sie nicht nur in der Weiterbildung überdurchschnittlich aktiv sind, sondern auch die akademische Erstausbildung aufgrund der differenzierten Voraussetzungen ihrer Klientel in stärkerem Maße nach weiterbildungsorganisatorischen oder weiterbildungsdidaktischen Maximen durchführen (wie z.B. die Fernuniversität Hagen oder die Universität für Wirtschaft und Politik in Hamburg).

Expansion bezieht sich neben anderen statistischen Indikatoren auf die quantitative Erweiterung des Angebotsvolumens und der Teilnehmerzahlen, die viele Kontakt- oder Zentralstellen in ihren regelmäßigen Weiterbildungsberichten dokumentieren. Auch die von der Hochschulrektorenkonferenz veröffentlichte Übersicht über weiterführende Studienangebote an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland zeigt diese Angebotszunahme gleichsam im Jahresabstand, auch wenn hier der Begriff "weiterführend" extensiv interpretiert wird und auch solche Angebote umfasst, die unmittelbar nach dem Studienabschluss, also noch ohne berufliche Praxiserfahrung, studiert werden können.

Diversifizierung von Hochschulweiterbildung umfasst einen intra- und einen interinstitutionellen Aspekt. Intrainstitutionell ist innerhalb der untersuchten Hochschulen erkennbar, dass die Vielfalt der zielgruppenspezifischen und allgemeinen Angebote und Realisierungsformen von wissenschaftlicher Weiterbildung deutlich zugenommen, also eine Art Proliferation stattgefunden hat, die zu unterschiedlichen Angebots- und Programmprofilen führt. Gerade im letzten Jahrzehnt setzten mehr und mehr Hochschulen als "Hilfskonstruktionen" (Interviewäußerung E. Schäfer) aber auch auf externe privatrechtliche Aus- bzw. Neugründungen, in erster Linie um bestimmten rechtlichen und bürokratischen Zwängen zu entkommen und um eine größere Kunden- und Marktnähe flexibler realisieren zu können. Solche Hybrideinrichtungen erweitern das institutionelle Spektrum an Weiterbildungsanbietern bzw. -trägern um einen neuen Typus, weshalb hier von interinstitutioneller Differenzierung gesprochen werden kann. Weiterbildung wird dann entweder in Kooperation mit solchen externen Einrichtungen oder von ihnen alleine angeboten. Eine ganze Reihe der von uns untersuchten Hochschulen - als Beispiele seien hier nur die RWTH Aachen, TU München, Universität Oldenburg, Universität Heidelberg/Mannheim, auch die TU Dresden selbst (gleich mit mehreren externen Einrichtungen) genannt - verfolgen diese Strategie.

Zur interinstitutionellen Diversifizierung kann aber auch gerechnet werden, dass sich insgesamt der Markt an beruflicher Weiterbildung für Hochschulabsolventen und –absolventinnen durch inzwischen noch deutlich mehr Wettbewerb zwischen verschiedenen Anbietern auszeichnet, als das schon immer in diesem Feld (wie der Weiterbildung überhaupt) der Fall gewesen ist. So sind neben den traditionellen Trägern berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung wie den Berufsverbänden (z.B. bei Ingenieuren), den Kammern, firmeninternen Formen, einer Vielzahl von Akademien und eben den Hochschulen und neuerdings ihren Ausgründungen in den letzten Jahren zwei weitere Anbieter aufgetreten:

- zum einen sogenannte corporate universities (Horstkotte 2003), zum Teil auch unter anderen Bezeichnungen, firmeninterne Hochschulen, die als Instrument betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung vorrangig der internen fachlichen und überfachlichen Weiterbildung von Führungskräften und anderen hochqualifizierten Arbeitskräften dienen (die neue VW-Auto-Uni ist hier das letzte prominente Beispiel);
- zum anderen internationale Anbieter, insbesondere amerikanische Universitäten, die einen zunehmend globaleren Weiterbildungsmarkt besetzen und auch einen Fuß auf den deutschen Markt setzen wollen (Ann Morey (2002) hat hierüber kürzlich einen eindrucksvollen Bericht gegeben).

Der veränderte Charakter von wissenschaftlicher Weiterbildung in der Folge dieser Entwicklungen ist vor allem daran zu erkennen, dass es den Hochschulen in diesem kompetitiven Umfeld nicht mehr nur oder zumindest nicht mehr primär darum geht, einen wie immer auch gearteten – z.B. einen am reflexiven, kritischen oder widerständigen Potential von Wissenschaft (etwa im Sinne von Jürgen Mittelstraß (1994)) ansetzenden – universitären Bildungs- und Wissenschaftsauftrag nach außen zu tragen, wie dies von der älteren universitären Erwachsenenbildung noch beansprucht wurde. Eher versuchen die Hochschulen mit ihren Weiterbildungsaktivitäten jetzt, neue Märkte, Marktlücken und Zielgruppen zu erschließen, auf spezifische (Weiter-) Qualifizierungsbedarfe zu reagieren, in vielen Fällen solche auch erst gezielt bewusst zu machen, alle sich ihnen bietenden, ohne Zweifel begrenzten Gelegenheiten strategisch zum Ausbau ihrer Weiterbildungsangebote zu nutzen. So ist die Ausrichtung der Hochschulweiterbildung im letzten Jahrzehnt deutlich pragmatischer geworden. Vereinfacht könnte man sagen, dass an die Stelle der traditionellen Angebotsorientierung eine deutlich stärkere Bedarfsorientierung getreten ist.

Auch wenn im deutschen Hochschulsystem, institutionell betrachtet, die Kräfte des Marktes und des Wettbewerbs – ausgenommen die verschiedenen Formen individuellen Wettbewerbs zum Beispiel in der Forschung oder um wissenschaftliche Reputation – insgesamt noch eher unterentwickelt sind, so könnte man vor diesem Hintergrund vielleicht zugespitzt behaupten, dass der Mikrokosmos der Hochschulweiterbildung in gewisser Weise sogar zum Vorreiter einer stärkeren Markt- und Wettbewerbsorientierung innerhalb des ganzen Systems geworden ist und möglicherweise den – wieder von der Forschung abgesehen - am stärksten wettbewerblich verfassten Sektor innerhalb des deutschen Hochschulsystems darstellt. Die vielfach zu beobachtenden „outsourcing“-Aktivitäten sind gewiss ein Element dieser neuen strategischen Ausrichtung, Hochschulweiterbildung als neues Geschäftsfeld zu etablieren. „Der rauhe Wind des Marktes“ (Heintel 2002, S. 442) hat die Hochschulweiterbildung möglicherweise schon weit vor den Hochschulen im allgemeinen erreicht.

3 Das Weiterbildungsengagement der Hochschulen in der Diskrepanz zwischen Erwartungen und Realität

Fragt man nach den Antriebskräften für die geschilderte Entwicklung der Hochschulweiterbildung, dann kann man zunächst beobachten, dass diese immer wieder mit solchen Erwartungen und Zielen konfrontiert wird, welche die Weiterbildung gar nicht als Teil der primären Kernaufgaben der Hochschulen sehen, sondern ihr eher sekundäre, kompensatorische Aufgaben zuweisen. Drei recht typische solcher Erwartungshaltungen lassen sich identifizieren:

- Die Hoffnung, mit dem Ausbau der Weiterbildung eine langfristig aus demographischen Gründen rückläufige Studiennachfrage in der akademischen Erstausbildung ausgleichen zu können;
- die Hoffnung, mit Weiterbildung die langfristig stagnierenden oder sogar rückläufigen Hochschulhaushalte zumindest ein Stück weit ausgleichen zu können;
- die Annahme, mit dem Ausbau der Weiterbildung Defizite in der Erstausbildung ausgleichen zu können, die Weiterbildung also - wie Ulrich Teichler (1992, S. 165) das plastisch genannt hat - als "Packesel für ausbleibende Erststudienreformen" zu nutzen.

Alle drei Erwartungen mögen dazu beitragen, der Weiterbildung eine zyklische, vorübergehende Aufmerksamkeit zu verschaffen. Sie sichern ihr jedoch in keinem Fall eine institutionell kontinuierliche Entwicklung, schon deshalb nicht, weil sich diese Erwartungen doch häufig als eher trügerisch erweisen (können).

Die Hoffnung, eine rückläufige Studiennachfrage im Bereich der akademischen Erstausbildung könne einen Boom in der Hochschulweiterbildung hervorbringen oder durch verstärkte Anstrengungen in der Weiterbildung ressourcen- und kapazitätsschonend ausgeglichen werden, hat sich schon in den achtziger Jahren als ziemliche Fehleinschätzung erwiesen, also zu einem Zeitpunkt, zu dem allgemein die Überwindung des berühmten Geburtenberges mit einer beträchtlichen Entlastung, möglicherweise sogar Unterbeanspruchung der Hochschulkapazitäten erwartet wurde. Gegenwärtig spielt dieses Argument in den neuen Ländern angesichts des dort aufgrund des drastischen Geburteneinbruchs im Wendezeitraum zu erwartenden Rückgangs in der Studiennachfrage wieder eine große Rolle. Auch dies kann sich jedoch wieder als eine Illusion erweisen, wenn der Rückgang angesichts eines stark veränderten Bildungsverhaltens gar nicht in dem befürchteten oder erwarteten Umfang eintritt. Im übrigen deutet sich nach den entsprechenden Ergebnissen der Bildungsprognostik in Gesamtdeutschland mindestens für die nächsten zehn Jahre noch ein enormer Anstieg in der Studiennachfrage an; ein Nachfragerückgang (gemessen an den Studienanfängerzahlen) wird voraussichtlich erst nach dem Jahr 2012 eintreten, und auch dann zunächst nur auf Größenordnungen, wie sie bereits zur Zeit vorhanden sind. Im übrigen ist keineswegs sicher, ob angesichts der in nahezu allen Bundesländern beobachtbaren drastischen Einspar- und Rückbaumaßnahmen die Hochschulkapazitäten und -ressourcen nicht weit schneller abgebaut werden, als den Hochschulen eine demographische Entlastung winkt.

Die zweite Erwartung, die der Budgetkompensation, ist in nahezu allen unserer Interviews als Illusion bezeichnet worden. Schon ein sich selbst finanziell tragender Ausbau der Weiterbildung stellt ein sehr ehrgeiziges Ziel dar. Insgesamt scheint die gegenwärtige Debatte über die Zukunft der Weiterbildung an den Hochschulen nicht frei zu sein von einer zum Teil erheblichen Überschätzung nicht der Marktchancen im allgemeinen, der Bedarfe und Erfordernisse, wohl aber der damit zu erzielenden Erlöse. Dafür sind in den Interviews unterschiedliche Gründe genannt worden: Zum einen sind finanziell interessante Marktsegmente häufig bereits

von anderen Anbietern besetzt. Zum anderen gibt es Angebote, die zwar durchaus bedarfsgerecht sind, sich aber nicht kostendeckend oder gar gewinnbringend vermarkten lassen. So sind große Unterschiede in der „Vermarktbarkeit“ nicht nur von Fach zu Fach (zwischen Medizin und Afrikanistik), sondern auch in Abhängigkeit des tatsächlichen Kostenträgers (individueller Teilnehmer, kooperierendes oder entsendendes Unternehmen o.a.) zu beobachten. Es ist auch eine Frage, ob Weiterbildungsaktivitäten der Hochschulen sich nur auf die finanziell interessanten Marktsegmente erstrecken oder darauf abstellen, einen öffentlichen Qualifizierungs- und Bildungsauftrag in der Fläche (nicht nur räumlich, sondern auch fachlich und von den Adressaten her gesehen) zu realisieren. Hochschulen als Einrichtungen mit einem öffentlichen Auftrag müssen wohl eher nach der Devise verfahren, einerseits dort marktgerechte Erlöse zu erzielen, wo dies möglich ist, andererseits aber auch solche Angebote zu subventionieren, die sonst nicht vorgehalten werden können.

Auch die dritte Erwartung, Weiterbildung könne Defizite in der Erstausbildung (z.B. hinsichtlich der Vermittlung sogenannter Hybridqualifikationen, die von interdisziplinärem Denken bis zu den berühmten soft skills reichen können) oder sogar Defizite in der Reform der Erstausbildung ausgleichen, überfordert die Weiterbildung und schreibt ihr Aufgaben zu, die sie eigentlich nicht zu erfüllen hat und zum Teil auch gar nicht erfüllen kann. Auch wenn Weiterbildung vielfach eher in der Funktion eines „Reparaturbetriebs“ gesehen wird und in begrenztem Umfang auch tatsächlich solche kompensatorischen Aufgaben zu erfüllen hat (z.B. den Ausgleich von Bildungs- und Qualifikationsdefiziten; der sogenannte „Ingenieurmangel“ in der Bundesrepublik ließe sich durch gezielte Weiterqualifizierung der großen Zahl arbeitsloser Ingenieure mindestens teilweise ausgleichen), so greift eine solche Funktionszuweisung insgesamt jedoch zu kurz. Zwar wird bereits seit den 60er Jahren der Ausbau der Weiterbildung immer wieder im Zusammenhang mit der Reform der akademischen Erstausbildung gesehen. Eine besonders prägnante Formulierung jüngerer Datums findet sich hierzu in einem im März 1996 beschlossenen Bericht der Kultusministerkonferenz zum Stand der Studienreform in den Bundesländern. Dieses Papier umschreibt "die Funktion der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen der Studienstruktureform" mit dem Ziel der "Entfrachtung der grundständigen Studiengänge durch Verlagerung von Ausbildungsinhalten in die wissenschaftliche Weiterbildung" (KMK 1996, S. 21).

Auch wenn diese Formulierung das Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung vielleicht etwas zu mechanisch sieht, so kann Weiterbildung diese studienreformpolitische Aufgabe nur dann übernehmen, wenn die Reform der Erstausbildung und der Ausbau der Weiterbildung tatsächlich im Zusammenhang gesehen und durchgeführt werden. De facto markiert diese Aufgabe jedoch eine der größten Leerstellen in der Studien- und Hochschulreform, so aktuell dieses Thema auch ist. Selbst bei der Neueinführung konsekutiver Studiengänge bzw. der entsprechenden Umwandlung bestehender in gestufte Studiengänge ist Weiterbildung bislang kein zentrales Thema, obwohl ein weiterbildendes Studium als zweite oder dritte Sequenz zumindest im gedanklichen Horizont einer konsekutiven Studienorganisation liegen müßte. So besteht in Ländern mit konsekutiver Studienstruktur ein beträchtlicher Teil - bis zu 40 % - der Studierenden in der Masters-Phase aus Weiterbildungsstudierenden, die nach einer Phase der Berufstätigkeit in die Hochschule - häufig berufsbegleitend oder im Fernstudium - zurückkehren.

Entgegen diesen hochgesteckten Erwartungen und trotz der unbestreitbaren Fortschritte in der Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den letzten 10 bis 15 Jahren ist es ihr jedoch bisher noch nicht gelungen, ihr doppeltes Nischendasein abzustreifen:

- Immer noch ist die Weiterbildung innerhalb des Spektrums der Hochschulaktivitäten eine Nische, keine Kernfunktion der Hochschule.
- Und die Hochschulen scheinen mit ihrem Weiterbildungsangebot auf dem gesamten Markt der Weiterbildung eher eine Nische zu bilden.

Wie schon erwähnt, ist es angesichts des disparaten Zustands der (Hochschul-) Weiterbildungsstatistik kaum möglich, dies mit halbwegs gesicherten statistischen Angaben zu untermauern, so dass der Anteil der Hochschulen am gesamten Weiterbildungsmarkt kaum zu ermitteln ist. Eine der wenigen hierzu verfügbaren Quellen, das Berichtssystem Weiterbildung (BSW 2003), schätzt den Anteil der Hochschulen am gesamten Weiterbildungsangebot mit verschiedenen Kennziffern (Teilnahmefälle, Weiterbildungsvolumen) in den 90er Jahren bis zum Jahr 2000 auf 4 % im Durchschnitt, auf 4 bis 5 % bei der allgemeinen Weiterbildung und auf 2 bis 8 % bei der beruflichen Weiterbildung. Damit rangieren die Hochschulen im Vergleich zu den anderen im Berichtssystem Weiterbildung ausgewiesenen Trägern zwar weit hinter anderen Anbietern, insbesondere den Betrieben, privaten Instituten und den Kammern, aber ihr Anteil entspricht immerhin ungefähr dem der Berufsverbände und der Akademien.

Umgerechnet auf absolute Teilnehmerzahlen käme man nach diesen Angaben des Berichtssystems Weiterbildung auf gut 800.000 Teilnehmer. Bade-Becker/Faulstich/Graeßner (2003) sind bei ihrer eigenen Erhebung – hochgerechnet für alle deutschen Hochschulen – zu der wesentlich bescheideneren, aber realistischeren Zahl von ca. 90.000 Teilnehmern gekommen (ohne Gasthörer und Studierende in den weiterführenden Studiengängen wie Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudiengänge). Das Berichtssystem Weiterbildung schlüsselt seine Daten leider nicht qualifikationsspezifisch auf, so dass sich kaum etwas über den Anteil der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt nur für Hochschulabsolventen sagen lässt. Frühere Studien beziffern diesen – möglicherweise zu optimistisch – auf etwa 10 %. Diese Zahlen beziehen sich immer auf die Hochschulen als Institution, nicht auf das individuelle Weiterbildungsengagement von Hochschullehrern. Es ist ja hinlänglich bekannt, dass zwischen individuellem und institutionellem Engagement eine tiefe Diskrepanz besteht.

Nach wie vor findet sich eine ausgeprägte Varianz im Weiterbildungsengagement zwischen den Hochschulen, zwischen Fakultäten und zwischen Hochschullehrern, die sich weder aus Überlastbedingungen noch aus unterschiedlichen Potentialen für Weiterbildung erklären lässt. Neben sehr regen Hochschulen stehen immer noch solche, die die Weiterbildung überhaupt noch nicht entdeckt haben. In solchen Unterschieden zwischen weiterbildungsaktiven und weniger weiterbildungsaktiven Hochschulen lassen sich drei Faktoren erkennen, ohne dass diese ein zwingendes Muster ergeben.

- Zu den weiterbildungsaktiveren Hochschule zählen oft eher jüngere Hochschulen, Neugründungen der 60er oder 70er Jahre, die in der Weiterbildung oft eine Art Profilierungsmöglichkeit gegenüber den älteren, historisch gewachsenen Forschungsuniversitäten erkennen, nicht zuletzt im Zusammenhang mit einer stärkeren regionalen Ausrichtung. Aber längst nicht alle Hochschulneugründungen der letzten Dekaden sind besonders weiterbildungsaktiv.
- Es fällt jedoch auf, dass speziell unter den sogenannten Traditionsuniversitäten viele in der Weiterbildung immer noch sehr zurückhaltend agieren. Aber auch hier gibt es Ausnahmen, wenn zum Beispiel die Fächerstruktur bestimmte Weiterbildungsaktivitäten begünstigt und/oder das Hochschulmanagement sich des Themas offensiv annimmt.
- Als besonders weiterbildungsaktiv können auch viele (aber nicht alle) Technische Hochschulen oder ehemalige Technische Hochschulen (also solche, die inzwischen über ein breiteres

Fächerspektrum verfügen) gelten, manche Fachhochschulen sowie solche Hochschulen, die über praxisnahe und berufsbezogene Studienangebote verfügen. Hier können sich Weiterbildung, industrienaher Forschung, Technologietransfer sowie intensivere Kooperationsbeziehungen zwischen Wirtschaft und Hochschule ergänzen, auch wenn von abgestimmten oder gar integrierten Aktivitäten nur im Ausnahmefall geredet werden kann.

Trotz erkennbarer Entwicklungsfortschritte scheint die Situation der Weiterbildung innerhalb der Hochschulen jedoch immer noch alles in allem eher einer "Aschenputtel-Existenz" (um nochmals Ulrich Teichler (1990, S. 10) zu zitieren) als einem „Schneewittchen“-Dasein zu ähneln. Auch wenn vielfach eine Art "Aufbruchstimmung", ein neuer Reformimpetus zu spüren ist, nicht zuletzt durch die internationale Debatte über lebenslanges Lernen, so ist es bislang ganz überwiegend nicht gelungen, die Weiterbildung tatsächlich als dritten, gleichwertigen Pfeiler der Hochschulen neben Forschung und Erstausbildung zu verankern. Unseren Ergebnissen nach scheinen zwei Faktoren von zentraler Bedeutung für das Weiterbildungsengagement von Hochschulen zu sein:

- das Ausmaß, in dem eine Hochschule bzw. die Leitung einer Hochschule die Weiterbildung explizit als Teil ihrer „institutional policy“ und ihrer Entwicklungsstrategie begreift und entsprechend nach innen und außen agiert,
- und das Engagement und der Einfluss der für Weiterbildung innerhalb der Hochschule zuständigen Personen und Einrichtungen, nicht nur auf der Leitungsebene, sondern insbesondere auch auf der Ebene der für Weiterbildung zuständigen Stellen.

Immer wieder tritt das Muster hervor, dass Besonderheiten der jeweiligen Hochschule – etwa in den Angeboten, vorhandenen Forschungsschwerpunkten, in der regionalen Ausrichtung oder bei ihrer strategischen „Neujustierung“ – mit personalen Faktoren zusammenwirken. Insgesamt gesehen hängt das jeweilige tatsächliche Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung aber weniger von strategischen Orientierungen als vielmehr in erster Linie von den dafür verantwortlichen Personen oder Einrichtungen ab. Lediglich in der verbreiteten rhetorischen, vielfach aber noch folgenlosen Beschwörung von Weiterbildung als Element lebenslangen Lernens, die an manchen Hochschulen bereits in ausformulierte Leitbilder oder „mission-statements“ eingeflossen ist, zeichnet sich eine neue Dimension ab.

Offenkundig haben sich weder der gesellschaftliche Bedeutungszuwachs von Weiterbildung, insbesondere für Hochschulabsolventen und –absolventinnen als der mit Abstand weiterbildungsaktivsten Gruppe in der erwerbstätigen Bevölkerung, noch die lebhafteste Diskussion über lebenslanges Lernen in einem so massiven Ausbau der Weiterbildung an den Hochschulen niedergeschlagen, wie das den damit verbundenen Erwartungen entsprochen hätte. Die Gründe und Ursachen dafür sind bereits vielerorts behandelt worden. Zwei Erklärungen sind in dieser Debatte bis zum Überdruß immer wieder strapaziert worden, sie sind beide nicht ganz falsch, aber unvollständig und möglicherweise auch nicht die wichtigsten Gründe.

Die eine Erklärung verweist auf die ungebrochen hohe Auslastung der Hochschulen infolge des anhaltenden expansiven Nachfrageüberdrucks. Diese Situation verlangt - so ist immer wieder zu hören - die volle Konzentration der Anstrengungen auf die Lehre in der Erstausbildung, auf die Überwindung des inzwischen von den achtziger Jahren des alten in das neue Jahrtausend hinein gewanderten Studierendenberges, nicht zuletzt auch angesichts einer eher stagnierenden Personalentwicklung an den Hochschulen. Dieses Argument ist sicher nicht hinreichend, häufig sogar eher verschleiern. Ein Blick in die Hochschulstatistik zeigt, dass sich Überlast und Nachfrage-

überdruck auf die Hochschulen sehr unterschiedlich verteilen. Weder sind alle Hochschulen noch alle Studienfächer bzw. Studiengänge in gleicher Weise betroffen. Und doch gibt es keinen direkten Zusammenhang zwischen Auslastung und Weiterbildungsaktivitäten. Häufig sind es gerade die stark nachgefragten Hochschulen oder Fächer, die besonders weiterbildungsaktiv sind, während sich umgekehrt viele wenig ausgelastete Hochschulen und Fächer keineswegs überdurchschnittlich in der Weiterbildung engagieren.

Zum Teil sind es gerade diejenigen Hochschullehrer/innen, die in der Erstausbildung besonders engagiert sind, die sich auch in der Weiterbildung hervortun, während sich umgekehrt wenig in der Erstausbildung ausgelastete Hochschullehrer/innen keineswegs in auffälliger Weise in der Weiterbildung bewähren.

Die zweite Erklärung bezieht sich auf die restriktiven formalen Rahmenbedingungen der Hochschulweiterbildung, von haushalts- und dienstrechtlichen Hemmnissen über fehlende Anreize bis hin zu vielfältigen organisatorischen Schwierigkeiten. Peter Faulstich hat dieses Argument vor zehn Jahren in der griffigen Formulierung zusammengefasst, dass es ja "keineswegs so ist, dass die Struktur der Hochschule solchen Aktivitäten angemessen wäre" (Faulstich 1994, S. 180). Dieses Argument ist gewiss immer noch ernst zu nehmen. Gleichwohl haben die Hochschulen in den letzten zehn Jahren einige Phantasie bewiesen, diese bürokratischen Barrieren zu umgehen, ohne sie allerdings ganz aufheben zu können. Nicht zuletzt die verschiedenen Ausgründungen dienen ja genau diesem Zweck. Und doch hat dies bislang nicht den Durchbruch gebracht. Deshalb ist Peter Faulstichs Hinweis auf die nicht-angemessenen Strukturen noch in einer anderen, grundsätzlicheren Hinsicht weiterzuführen: Dass es die Weiterbildung in der deutschen Hochschule, insbesondere der Universität, bis heute so schwer hat, liegt über die beiden genannten Ursachen hinaus auch in ihrer historisch gewachsenen und lange Zeit ja international durchaus erfolgreichen Gestalt und ihrem damit verbundenen Selbstverständnis, modern ausgedrückt, in ihrer traditionellen „mission“ begründet.

Leitbild und institutionelle Verfassung der deutschen Universität sind zwar schon seit mindestens zwei bis drei Jahrzehnten, spätestens mit den ersten Wellen der Hochschulexpansion, in eine latente Krise, aber erst in den letzten 10 bis 15 Jahren auch in eine manifeste Umbruchsituation mit noch unklarem Ausgang geraten. Von ihrer Tradition und ihrem Selbstverständnis her ist die deutsche Universität immer eine angebotsorientierte und nicht eine nachfrage- oder bedarfsorientierte Institution gewesen. An drei zentralen Prinzipien lässt sich diese Dominanz der Angebotsorientierung ablesen:

- an der Bedeutung der Fachdisziplinen als zentrales Organisationsprinzip,
- an der Verankerung der Forschung als Basis der Universität und des gesamten akademischen Karriere- und Reputationssystems und
- an der ausgeprägten Einheitlichkeit bzw. der geringen Differenzierung der akademischen Ausbildung zum Beispiel nach der sozialen Nachfrage oder den Bedürfnissen der Teilnehmer/innen.

Weiterbildung ist jedoch wesentlich stärker nachfrage- oder bedarfsorientiert und steht insofern in einem gewissen Spannungsverhältnis zur prägenden Angebotsorientierung der Universität. Auch wenn Hochschulen in der Weiterbildung eine besondere, ihrem institutionellen Auftrag als wissenschaftliche Einrichtung entsprechende Aufgabe wahrzunehmen haben, so sind Weiterbildungsangebote und -aktivitäten von Hochschulen doch in erster Linie Teil des nach anderen Regeln funktionierenden Weiterbildungsmarktes und erst in zweiter Linie Teil des Hochschul- und Wissenschaftssystems. Der Markt für akademische Weiterbildung zeichnet sich

durch eine starke Diversifizierung aus, die zum Teil eine Folge der heterogenen, berufs- und praxisnahen Anforderungen an Weiterbildungsmaßnahmen ist, zum Teil eine Folge der sich auf diesem Wachstumsmarkt anbietenden Geschäftsperspektiven. Diese ausgeprägte Wettbewerbssituation bedeutet für die Universitäten, - erstens - ihre spezifische Rolle und ihr Angebotspotential auf diesem Markt genauer zu klären und - zweitens - ihre Qualitätsstandards und Leistungen, durch die sie sich – als wissenschaftliche Einrichtung – von anderen Anbietern unterscheidet (oder unterscheiden will) präzise zu definieren und zu kontrollieren. Statt in Geschäftsfelder einzudringen, die bereits von anderen – erfolgreich – besetzt sind, statt einer simplen Proliferationsstrategie sollten die Universität (als Institution) und die einzelnen Universitäten beim Ausbau ihrer Weiterbildungsaktivitäten in erster Linie an ihrem besonderen Profil, an ihren jeweiligen Stärken („Kernkompetenzen“) ansetzen.

4 Weiterbildung im Kontext der Hochschulreform

Die deutsche Hochschule hat historisch erst sehr spät, mit großen Unterschieden zwischen den verschiedenen Fächerkulturen und bis heute noch längst nicht durchgängig so etwas wie eine kommunitaristische Haltung (von "community" abgeleitet) entwickelt, wonach die Hochschule nicht nur eine personal – in besonderer Weise gilt das für die Gruppe der Professoren – und institutionell mit weitgehenden Rechten ausgestattete Einrichtung ist, sondern auch eine solche, die gleichsam als Gegenleistung für ihre Alimentierung durch Staat und Gesellschaft im Sinne einer Balance zwischen Rechten und Pflichten bestimmte gesellschaftliche Dienstleistungen zu erbringen hat. Die Ursachen hierfür sind primär in der deutschen Kulturstaatstradition, in der besonderen Stellung der Universität zwischen Staat und Gesellschaft, gewiss auch in spezifischen historischen Erfahrungen zu suchen. Ohne Zweifel ist es aber für die Weiterbildung förderlich, wenn sich die Hochschule als eine Dienstleistungseinrichtung, als eine soziale Infrastruktureinrichtung begreift, die neben ihren Aufgaben der Wissensproduktion (durch Forschung) und Wissensdistribution durch akademische Erstausbildung auch eine wesentliche Aufgabe als Institution des Wissenstransfers in die Gesellschaft hinein und als Anbieter anderer Dienstleistungen unter Einschluss der Weiterbildung zu erfüllen hat.

Zu den Besonderheiten des deutschen Hochschulsystems zählt es sicher, dass die Idee der Autonomie weithin stärker als individuelle Autonomie des einzelnen Wissenschaftlers und nicht primär als institutionelle Autonomie der Hochschule aufgefasst wird (Meyer 1996, Teichler 1998). Dies hat zur Folge, dass ein Wandel in der institutionellen Aufgabenzuschreibung der Hochschule häufig dem Selbstverständnis und der Praxis der Organisationsmitglieder weit vorausseilt, gelegentlich von diesen auch unterlaufen wird, oder dass es zumindest sehr lange Zeit, manchmal eine ganze Generation braucht, bis sich ihr Berufsrollenverständnis auf die neuen Anforderungen eingestellt hat. Beide Faktoren, die oben genannte starke Angebots- und die geringe Dienstleistungsorientierung, hängen offenkundig miteinander zusammen - gleichsam als zwei Seiten derselben Medaille. Beide Orientierungen sind in den letzten Jahren durch die krisenhafte Hochschulentwicklung und die intensive Hochschulreformdebatte massiv herausgefordert worden, haben sich aber noch längst nicht aufgelöst.

Auch wenn die im letzten Jahrzehnt - wieder - aufgebrochene Hochschul- und Studienreformdebatte insgesamt an der immer noch vorhandenen Platzierung der Weiterbildung eher etwas am Rande als im Zentrum des Hochschulsystems bislang nur wenig geändert hat, so bildet die Entwicklung der akademischen Weiterbildung in gewisser Weise eine Art Fallstudie zum Funktions- und Gestaltwandel der Hochschulen, wie er sich gegenwärtig in Deutschland (und anderswo) vollzieht. Die gegenwärtig zu beobachtende „kleine“ Konjunktur der Weiterbildung

ist wohl weniger das Resultat der kognitiven „Einsichtsfähigkeit“ der deutschen Hochschulen, als durch eine erkennbare Zunahme externen Drucks hervorgerufen worden. Dafür lassen sich eine Reihe von hochschulpolitischen Rahmenbedingungen und Anstößen identifizieren (vgl. Wolter 2004):

- die Verankerung der Weiterbildung als gesetzlicher Auftrag der Hochschulen;
- die Stagnation der staatlichen Hochschulfinanzierung bei gleichzeitiger Flexibilisierung der Hochschulhaushalte, die mit der Suche nach neuen Ressourcen, unter anderem durch Ausbau gebührenpflichtiger und marktgängiger Weiterbildungsangebote, einhergeht;
- die Etablierung der neuen Steuerungsformen (Hochschulverträge, Zielvereinbarungen, leistungsorientierte Mittelallokation usw.), die ja den Anspruch haben, den institutionellen Handlungs- und Bewegungsspielraum der Hochschulen zu vergrößern und neue und zusätzliche Aktivitäten der Hochschulen bzw. ihrer Mitglieder, zumal solcher, die die Einnahmeseite der Hochschulen zu verbessern versprechen, zu unterstützen und zu belohnen;
- die neue Markt- und Wettbewerbs“philosophie“, die durch Einführung marktförmiger Lenkungsmechanismen auf allen Ebenen – vom Hochschulzugang über die Mittelaufbringung (Studiengebühren) und Mittelallokation bis hin zur Weiterbildung – die Steuerungsmacht innerhalb des deutschen Hochschulsystems von den traditionell dominierenden Kräften der staatlichen Autorität und der akademischen Oligarchie mehr und mehr hin zu Markteinflüssen und einem entsprechend agierenden Hochschulmanagement („managerial university“ – „entrepreneurial university“) verschiebt oder zumindest zu verschieben beabsichtigt;
- die immer wieder als notwendig erachtete stärkere strukturelle Differenzierung des Hochschulsystems und institutionelle Profilbildung der einzelnen Hochschulen, die potentiell auch die akademische Weiterbildung als Instrument der Differenzierung und Profilbildung einbezieht;
- die schon erwähnte (Wieder-) Entdeckung der Weiterbildung als Instrument der Studienreform im Zusammenhang mit der trotz mancher Gegensteuerungsmaßnahmen bislang nicht wesentlich verbesserten geringen oder jedenfalls problematischen Effektivität des Hochschulstudiums, insbesondere hinsichtlich der Studienzeiten;
- die durch den sogenannten Bologna-Prozess zusätzlich beschleunigte Reform der akademischen Erstausbildung, die auch die Chance bietet, die „Schneidung“ zwischen Erstausbildung und Weiterbildung gerade im Rahmen konsekutiver und modularisierter Studiengänge zu überprüfen und neu zu gestalten;
- die internationale Debatte über lebenslanges Lernen, die auch den Ort der Hochschule als eine Institution lebenslangen Lernens und die Bedeutung des Studiums als eine biographisch relativierte Qualifizierungssequenz betrifft und deren Implikationen und Konsequenzen weit über das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung hinausgehen.
- An den untersuchten Hochschulen ist der Prozess der Hochschul- und Studienreform, insbesondere der Etablierung der so genannten neuen Steuerungsformen bzw. Steuerungsinstrumente zur Förderung der Selbststeuerungsfähigkeit und zur Stärkung der institutionellen Autonomie der Hochschule, im einzelnen unterschiedlich weit vorangeschritten. Während einzelne Hochschulen auf diesem Wege schon recht weit vorangekommen sind, hat an anderen die Reformdebatte gerade erst eingesetzt. Große Unterschiede zwischen den Hochschulen lassen sich auch hinsichtlich der Einbeziehung der Weiterbildung in die neuen Steuerungsmechanismen bzw. hinsichtlich deren Konsequenzen für die Steuerung der Weiterbildung beobachten. Je verbindlicher die neuen Steuerungsinstrumente Aufgaben und Konsequenzen für die einzelnen Ebenen innerhalb der Hochschule festlegen, desto unverbindlicher ist in der Regel die Rolle der Weiterbildung definiert. Auch wenn die Hochschule der akademischen Weiterbildung einen zentralen Platz in ihrem Leitbild oder Entwicklungskonzept

zumisst, so ist dieser „nicht bis in alle Niederungen verankert“ (Interviewäußerung). In hochschulinternen Zielvereinbarungen, in den Leistungsindikatoren und bei der Mittelallokation findet die Weiterbildung bislang eher ausnahmsweise Berücksichtigung.

In Zielvereinbarungen verschieben sich oft die hochschulpolitischen Prioritäten recht eindeutig auf die traditionellen Aufgabenfelder der Lehre, der Studienreform, der Forschung und der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses; die Weiterbildung gerät wieder eher in den Hintergrund. Für die Weiterbildung deutet sich hier trotz ihrer weit verbreiteten verbalen Hochschätzung ein strukturelles Dilemma an. Je stärker die Hochschulen gezwungen sind, Strategien zur institutionellen Profilierung und Differenzierung zu entwickeln, um sich in einem stärkeren Wettbewerb der Hochschulen behaupten zu können, desto stärker sind sie geneigt, solche Pfade der Profilierung und Differenzierung wieder primär in der Forschung, in der Internationalität, überhaupt in der Exzellenz ihrer Angebote und Kriterien zu suchen. Die Weiterbildung kann aber solche Anforderungen und Kriterien wahrscheinlich auch in Zukunft nur schwer erfüllen und droht deshalb, hier ein weiteres Mal „unter die Räder zu kommen“. Bislang sind aber kaum Anzeichen (vielleicht mit Ausnahme der beiden oben bereits genannten Hochschulen) zu erkennen, dass auch die Weiterbildung Instrument der Differenzierung und Profilbildung werden könnte. Und es steht zu befürchten, dass der bei stärkerem Wettbewerb auf den Hochschulen lastende Druck, gleichsam in der ersten Liga mitspielen zu müssen und zu wollen, nicht nur die traditionellen großen Forschungsuniversitäten, sondern gerade auch die kleineren, regionalen Hochschulen zwingt, sich denselben Kriterien zu unterwerfen und sich der Logik des „upward academic drift“ zu fügen. Die Praxis, die wissenschaftliche Weiterbildung auszugründen, verstärkt diese Tendenz im übrigen.

5 Hochschulweiterbildung und lebenslanges Lernen

Eine der wichtigsten aktuellen Argumentations- und Legitimationsmuster für die wissenschaftliche Weiterbildung, noch stärker für die Weiterbildung im allgemeinen, ist ohne Zweifel der Topos des „lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens“ (Lischka 2000). Er fehlt in nahezu keinem Papier zur Weiterbildung an Hochschulen und hat inzwischen auch Eingang in die hochschulpolitische Rhetorik gefunden. Zum Teil wird dabei gleich die ganze Hochschule zu einer Institution des lebenslangen Lernens, zum Teil wird damit – weitaus bescheidener – nur der Ausbau der Weiterbildung an den Hochschulen gefordert oder begründet. Dies lässt sich an fast allen der von uns untersuchten Hochschulen beobachten, aber auch der Umstand, dass dies in den vielen Fällen nicht sehr viel mehr als eine legitimatorische Formel bedeutet für das, was man ohnehin praktiziert (d.h. ohne einen erkennbaren Mehrwert). Von daher ist es durchaus folgerichtig, dass sich an die Redeweise vom lebenslangen Lernen mehrere Fragen knüpfen: Erstens: Ist lebenslanges Lernen – von sprachlichen Eigentümlichkeiten abgesehen – überhaupt ein substanziell belastbares, geeignetes bildungspolitisches oder wissenschaftliches Konzept? Es ist bekannt, dass viele Experten diese Frage verneinen. Manche sehen darin nur einen beliebig verwendbaren Slogan, andere halten das für einen alten Hut, wieder andere für eine eher ideologische Formel, hinter der sich primär eine Tendenz zur Deregulierung oder Privatisierung von Weiterbildung verbirgt. Viele kritisieren darüber hinaus die mit diesem Begriff oftmals verbundenen Engführungen, z.B. auf multimediales Lernen oder e-learning, auf berufliche oder betriebliche Weiterbildung, auf den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit („employability“) oder anderes. Zweitens: Wenn man denn meint, diesem Begriff bzw. Konzept einen positiven, produktiven Sinn abgewinnen zu können, was bedeutet er dann wissenschaftlich oder bildungspolitisch, und worin bestehen die Konsequenzen für die Hochschule?

Insbesondere in der internationalen Debatte im Umfeld supranationaler Organisationen (UNESCO, OECD, EU) hat das Konzept des lebenslangen Lernens inzwischen einen Grad an Differenzierung und Präzision erreicht, der gewiss noch verbesserungsfähig ist und noch längst nicht alle offenen Fragen beantwortet, der es aber inzwischen zulässt, in einer nicht-schlagwortartigen Weise über lebenslanges Lernen zu reden (Istance/Schuller/Schuetze 2002). Es fällt auf, dass die hochschulpolitische Rezeption der Idee des lebenslangen Lernens, wie sie im internationalen Umfeld entwickelt worden ist, eine ganze Reihe von Verkürzungen und Ausblendungen enthält. Lebenslanges Lernen ist jedoch mehr als eine Leerformel, es kann – zum einen – ein Forschungskonzept etwa für empirische Untersuchungen zu Bildungs- und Lernbiographien, zur Rolle von Bildung über die komplette Lebensspanne bzw. in unterschiedlichen Alterssequenzen, zur Entwicklung und Verwendung von Lernzeiten, zur Bedeutung von Lernprozessen außerhalb von Bildungsinstitutionen (informelles Lernen), zu Veränderungen in der Partizipation an Bildung und Weiterbildung und anderen Themen sein.

Lebenslanges Lernen kann aber auch eine bildungspolitische Perspektive oder Vision enthalten, die im Blick auf die Flexibilität, Transparenz und Offenheit institutioneller Strukturen, die Organisation von Institutionen mit vielfältigen Eingängen und Ausgängen ohne Sackgassen in vielen Punkten ein Gegenmodell zu unserem empirisch existierenden, immer noch stark segmentierten Bildungssystem darstellt und an vielen Stellen einen substanziellen Reformbedarf markiert (Wolter 2001, Wolter/Hanft 2001). Lebenslanges Lernen wäre dann primär ein systemisches oder systemtheoretisches Konzept, das

- erstens - auf die Schneidung und die Koordination aufeinander folgender Bildungsstufen oder -sequenzen und auf die Auflösung starrer institutionell vorgegebener Bildungswege nach einem Bildungslaufbahnmodell zielt,
- zweitens - auf die Flexibilisierung des Lehrens und Lernens durch neue Lehr- und Lernformen, die eine bessere zeitliche und praktische Abstimmung unterschiedlicher Lebensformen (wie z.B. Arbeiten, Lernen, Familie oder Freizeit) erlauben,
- drittens - auf die Neuverteilung von Lernzeiten über die gesamte Lebensspanne hinweg einschließlich der Ausformung einer über den ganzen Lebenszyklus anhaltenden Weiterbildungsbereitschaft,
- viertens - auf die Aufhebung institutioneller Bildungsmonopole durch eine größere Pluralität von Lernorten, so dass Lernleistungen aus unterschiedlichen Lernkontexten in einem stärkeren Maße, als dies heute der Fall ist, miteinander „verrechenbar“ sind bis hin zur formellen Akkreditierung.

Lebenslanges Lernen als ein inklusives, systemisches Konzept, das alle Elemente und Übergangsstellen des Hochschulsystems, von der Studienvorbereitung über den Hochschulzugang, den Studienverlauf, der Organisation des Lehrens und Lernens, den Berufseintritt, die berufliche Weiterbildung bis hin zur nachberuflichen Weiterbildung umgreift, ist im internationalen Vergleich an deutschen Hochschulen (noch) nicht oder nur wenig präsent (Schuetze/Wolter 2003).

Durch lebenslanges Lernen verschiebt sich der Brennpunkt von dem in der deutschen Bildungstradition dominierenden Stoff- und Kanonprinzip und der im Hochschulsystem tief verankerten Angebotsorientierung hin zu den Lernbedürfnissen, Lernprozessen und Lernfortschritten der Lernenden. Deshalb stellt das Konzept des lebenslangen Lernens gerade für die traditionell an den internen Regulativen des Wissenschafts- und Erkenntnisprozesses und dem Fachprinzip – ebenso als kognitives Ordnungs- wie als soziales Organisationsprinzip – orientierten deutschen Hochschulen eine weitreichende Herausforderung dar. Für viele bedeutet lebenslanges Lernen

ein Anbau, nicht ein Umbau der Hochschule. Wenn lebenslanges Lernen mehr umfasst als den Ausbau der Weiterbildung, sondern den Blick auf Bildung als ganzheitliches und interdependentes System lenkt, dann ist es auch auf der Ebene der Hochschule mit der Forderung nach mehr wissenschaftlicher Weiterbildung allein nicht getan, so richtig diese auch ist. Vielmehr wird die Realisierung lebenslangen Lernens tief in die Strukturen der Zugänge, der Angebote, der Formen des Lehrens und Lernens und des Studiums eingreifen und wohl auch eine andere „mission“, eine andere Aufgabenstellung und Zielsetzung akademischer Ausbildung, voraussetzen.

Eine integrierte Strategie zur Implementation lebenslangen Lernens, welche die Reform der akademischen Erstausbildung mit dem Ausbau von Weiterbildung und möglicherweise einer neuen Definition des Ausbildungsauftrags der Hochschulen verbindet, ist bislang kaum anzutreffen. Gesamtkonzepte, die eine inhaltliche Überprüfung und Neuordnung grundständiger und weiterbildender Angebote im Zusammenhang sehen, auch unter dem Aspekt der Studienzeiten, werden zwar immer wieder gefordert, bleiben aber doch weithin ein Desiderat. Die Chancen, welche die Studienreformdebatte potentiell auch für die Weiterbildungsaktivitäten der Hochschulen enthält, werden bislang kaum genutzt. Dies mag über die Gebührenproblematik hinaus den Grund haben, dass die Impulse der Studienreform, insbesondere im Zusammenhang mit dem so genannten Bologna-Prozess, von der großen Mehrzahl der Studiengänge unter dem Weiterbildungsaspekt gar nicht aufgenommen worden sind. Der konsekutive Master's wird zumeist eher als forschungsorientierte Vertiefung oder als fachliche oder berufliche Spezialisierung unmittelbar im Anschluss an die akademische Erstausbildung und nicht als ein potentielles Weiterbildungsangebot gesehen, das nach einer dazwischen geschalteten Phase der Berufstätigkeit absolviert werden kann (dann aber gewiss mit einer anderen Didaktik als der des grundständigen Studiums).

Ein weiteres Beispiel für die bislang unzureichende Rezeption der Idee des lebenslangen Lernens innerhalb des deutschen Hochschulsystems ist die geringe Bereitschaft der deutschen Hochschulen und der staatlichen Hochschulpolitik, durch Öffnung von Zugangswegen und Zulassungsverfahren einer speziellen Gruppe von Studierenden bzw. potentiellen Studierenden eine größere Beachtung zu schenken, die in anderen nationalen Hochschulsystemen als eine ganz zentrale Expansions- und Wachstumschance der Hochschulen begriffen wird, nämlich so genannten nicht-traditionellen Studierenden (Wolter 2002, 2003). Trotz einiger Maßnahmen der deutschen Länder aus den 90er Jahren, den Hochschulzugang für diese Gruppe durchlässiger zu gestalten, ist der Erfolg dieser Politik ausgesprochen bescheiden ausgefallen. Mit Ausnahme einiger weniger Bundesländer stellen Studierende dieses Typs (in der Regel Studierende mit beruflicher Qualifikation und Erfahrung, aber ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung) in den meisten Bundesländern eine absolut (und relativ) zu vernachlässigende Gruppe unter den Studienanfängern bzw. Studierenden dar. Dafür sind unterschiedliche Gründe verantwortlich, etwa die nach wie vor geringe zielgruppenorientierte und individuelle Flexibilität der Zugangswege und Zulassungsverfahren, aber auch die geringe Flexibilität der deutschen Studienorganisation, die den besonderen Lernbedürfnissen und Zeitanforderungen von Erwachsenen mit vielfältigen beruflichen, familiären und anderen sozialen Verpflichtungen wenig entgegenkommt.

Erwähnenswert ist diese Gruppe vor allem deshalb, weil nicht-traditionelle Studierende mit ihren ausgedehnten Bildungs- und Berufsbiographien, ihren ausgeprägten Bildungs- und Weiterbildungsmotivationen und lebensgeschichtlich vielfältigen Erfahrungen das Prinzip des lebenslangen Lernens gleichsam in Reinkultur verkörpern. An der direkten oder zumindest fak-

tischen Ausgrenzung dieses Studierendentypus können exemplarisch die Schwierigkeiten abgelesen werden, die das deutsche Hochschulsystem insgesamt mit den neuen Herausforderungen lebenslangen Lernens hat. An diesem Beispiel lässt sich demonstrieren, dass die Bedeutung lebenslangen Lernens für das Hochschulsystem weit mehr umfasst als jene Fragen und Aufgaben, die traditionell unter dem Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung behandelt werden. Die Weiterbildungsleistungen von Hochschulen bestehen keineswegs allein aus weiterbildenden Angeboten jenseits der akademischen Erstausbildung. Vielmehr wird die herkömmliche Abgrenzung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung auch im akademischen Bereich in dem Maße fließend, in dem sich der Grad an Heterogenität oder Diversifizierung in der Zusammensetzung der Studierendenschaft vergrößert. Die Frage, ob das Studium eine Sequenz der Erstausbildung oder der Weiterbildung darstellt, kann nur im Kontext der gesamten Bildungs- und Berufsbiographie eines Studierenden beantwortet werden. Für bestimmte Personengruppen – Abiturienten mit abgeschlossener Berufsausbildung ebenso wie für nicht-traditionelle Studierende – kann bereits das Erststudium biographisch gesehen eine Weiterbildungssequenz darstellen. Das herkömmliche Modell Schule – direkter Übergang in das Studium – akademische Berufstätigkeit – Weiterbildung verliert mehr und mehr zugunsten einer größeren Vielfalt der Werdegänge und Kombinationen an normativer Verbindlichkeit.

6 Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung

Da Prognosen – wie sich eingangs schon gezeigt hat – sehr riskant sind, will ich meine Prognose in eine deskriptive Aussage kleiden: Die Chancen für einen nachhaltigen Bedeutungszuwachs und Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen sind gegenwärtig und in der nächsten Zukunft besser als jemals zuvor in der Vergangenheit. Der Bedarf an Weiterbildung für Hochschulabsolventen steigt deutlich an. Folgende Indikatoren sprechen dafür: Die Zahl der Erwerbstätigen mit einem Hochschulabschluss (Universität oder Fachhochschule) hat in den 90er Jahren allein in den alten Ländern um 1,5 Millionen Personen zugenommen. Hierbei handelt es sich um den Erweiterungsbedarf, hinzu kommt ein Ersatzbedarf aus dem Beschäftigungssystem von weiteren ca. 600 Tausend Personen. Von 1978 bis 1999 hat der Anteil der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss an allen Erwerbstätigen von 8 % auf 16,5 % zugenommen (BLK 2002, Weißhuhn 2001). In diesen quantitativen Veränderungen manifestiert sich ein Trend zur gesellschaftlichen Höherqualifizierung („upgrading“) mit erheblichen Verschiebungen in der Qualifikationsstruktur, der voraussichtlich weiter anhalten wird (Teichler 1991). Prognosen (vgl. BLK 2002) deuten darauf hin, dass dieser Anteil bis 2015 auf etwa 18 bis 20 % ansteigen wird. Danach ist der akademische Beschäftigungssektor das „dynamischste“ Segment innerhalb unseres Beschäftigungssystems gewesen, und er wird diese „Lokomotivfunktion“ auch in Zukunft ausüben.

Erwerbstätige mit Hochschulabschluss bilden von daher schon allein quantitativ ein beträchtliches Weiterbildungspotential und einen ausgesprochenen Wachstumsmarkt, aber auch funktional. Sie sind eine der weiterbildungsaktivsten, wenn nicht sogar die weiterbildungsaktivste Gruppe unter allen Erwerbstätigen. Dies hat seinen Grund bekanntlich darin, dass es einen engen Zusammenhang zwischen schulischer Qualifikation (z.B. Schulabschluss), beruflicher Qualifikation und Weiterbildungsbereitschaft gibt (von manchen als „Matthäus-Prinzip“ bezeichnet). Die anhaltende Hochschulexpansion mit den begleitenden Verschiebungen in der volkswirtschaftlichen Qualifikationsstruktur wird also aller Voraussicht nach in eine ähnlich massive Expansion des Weiterbildungsbedarfs einmünden, da die berufliche Qualifikation von Hochschulabsolventen in besonderer Weise von der Dynamik der Wissens- und Wissenschaftsentwicklung berührt wird. Demographische Zwänge kommen hinzu. Die aufgrund der Gebur-

tenentwicklung zu erwartende Verknappung des Arbeitskräftepotentials – eine Forschungsgruppe der TU Dresden hat die Folgen dieser Entwicklung gerade in einer Reihe von Studien für den Freistaat Sachsen aufgezeigt (Frohwiesser/Lenz/Wolter 2003, Frohwiesser/Lenz/Weißhuhn/Wolter 2003) – wird dazu führen, dass der Weiterbildungsdruck in der Zeit der Erwerbstätigkeit erheblich zunehmen wird, weil der traditionelle gesellschaftliche Mechanismus, Innovation durch Generationenaustausch herbeizuführen, nicht mehr wie bisher funktionieren kann und mehr und mehr durch Weiterbildung aller Generationen ersetzt werden wird.

Die weiterbildungs- und hochschulpolitisch zentrale Frage lautet dann, wer die mit diesem unstrittig expansiven Bedarf an beruflicher Weiterbildung von Hochschulabsolventen verbundenen Chancen nutzt und in welchem Umfang die Hochschulen an diesem Wachstumsmarkt partizipieren können. Vier Faktoren dürften Aktivität und Gestaltungsspielräume der Hochschulen im Blick auf ihre Weiterbildungsaktivitäten positiv beeinflussen:

1. Der Trend zu stärkerer Differenzierung und Profilbildung im Hochschulsystem als Ausdruck der neuen Wettbewerbsstrategien; wie bereits erwähnt, kann dies jedoch auch insofern zu einer unerwünschten Konsequenz führen, als verstärkter Wettbewerb um Reputation (etwa im Blick auf die üblichen ranking-Verfahren) und knappe Ressourcen eine noch stärkere Orientierung der Hochschulen auf Forschungserfolge und Forschungsförderung zur Folge haben kann und die Weiterbildung unter diesen Voraussetzungen wieder zu kurz kommt;
2. die Chancen, die mit einer durchgreifenden Strukturreform der Studiengänge hin zu konsekutiven und modularisierten Studiengängen verbunden sind, überhaupt mit der überfälligen Neuordnung des Verhältnisses von grundständigen und weiterbildenden Studien in Richtung einer stärkeren Kombination;
3. die zunehmenden Zwänge, sich angesichts der stagnierenden oder sogar rückläufigen staatlichen Hochschulfinanzierung nach neuen finanziellen Ressourcen umschauen zu müssen, und
4. schließlich der generell auf den Hochschulen lastende Druck, aus wohlverstandenen Eigeninteresse ihre Verzahnung mit der Gesellschaft und mit der Wirtschaft zu intensivieren und sich in Zukunft deutlich stärker nachfrage- und bedarfsorientiert zu verhalten.

Diese Entwicklungen werden aber keineswegs automatisch die Weiterbildung begünstigen, sondern bieten lediglich eine Chance dafür. Es kommt in erster Linie auf die jeweilige „institutional policy“, vereinfacht ausgedrückt: auf das hochschulpolitische "Wollen" an, ob diese Chance tatsächlich genutzt wird. Der Markt an Weiterbildung für Hochschulabsolventen wird sich in Zukunft wohl noch stärker diversifizieren, als dies bereits in der Vergangenheit der Fall gewesen ist. Deshalb wird die Frage an Bedeutung gewinnen, wie sich die Hochschulen auf diesem Markt platzieren, welche Marktsegmente eine besondere Chance für die Hochschulen bieten. Es ist davon auszugehen, dass es mindestens fünf große Kategorien von Anbietern auf dem Markt für wissenschaftliche Weiterbildung gibt: (1) die Hochschulen, (2) die privatrechtlichen Ausgründungen der Hochschulen, (3) solche privaten oder öffentlichen Anbieter, die Weiterbildung im wesentlichen innerhalb der eigenen Organisation anbieten (z.B. corporate universities, Bankakademien, Einrichtungen von Berufsverbänden o.ä.), (4) solche privaten Träger, die Weiterbildung offen zugänglich auf dem Markt anbieten, sowie (5) schließlich internationale Anbieter, deren Bedeutung - etwa im Zusammenhang mit dem zu erwartenden neuen GATS-Abkommen - zunehmen wird. Mein Eindruck ist, dass die Hochschule die Frage nach ihrem strategischen Ort auf dem Markt der wissenschaftlichen Weiterbildung nur beantworten kann, wenn sie ihre Rolle, ihre Stärken und Schwächen in diesem kompetitiven Gesamtsystem klärt, also weniger eine Strategie der bloßen Proliferation als vielmehr eine Strategie der Profilierung in der Weiterbildung betreibt.

Dafür gibt es eine Reihe von Ansatzpunkten. Als besondere Stärke der Hochschule in der wissenschaftlicher Weiterbildung gilt neben den Zertifikaten, welche die Hochschule ausstellt (insbesondere im Rahmen weiterbildender Studiengänge), vor allem der enge Forschungsbezug und die - möglicherweise mehr und mehr bedrohte - Rolle der Hochschulen als gesellschaftliche Kompetenzzentren. Die "Diffusion" von Wissen bzw. Wissenschaft erfolgt in den Hochschulen in enger Verbindung mit der "Produktion" von Wissen (P. Faulstich), zugleich verbunden mit einer Art "selbstreflexiven Schleife" (E. Schäfer), d.h. einer methodenkritischen Reflexion des zu vermittelnden Wissens. Auch repräsentiert die Hochschule (oder sollte dies zumindest tun) besondere Qualitätsansprüche und Qualitätsstandards, die auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung in entsprechende Kriterien und Verfahren der Qualitätsprüfung und -sicherung umgesetzt werden müssten. Soweit ich sehe, ist die wissenschaftliche Weiterbildung in der Bundesrepublik auf gutem Wege, sich dieser Herausforderung anzunehmen. Darüber hinaus ist die Hochschule immer auch ein unabhängiger öffentlicher Ort eines wissenschaftlich angeleiteten Diskurses über gesellschaftlich und/oder wissenschaftlich aktuelle und zentrale Fragen und Probleme. Sie ist einem anderen Rationalitätsverständnis verpflichtet als andere, interessengebundene gesellschaftliche Einrichtungen und Organisationen. Alle diese Aspekte bezeichnen Wissens- und Qualitätsvorsprünge von Hochschulen, über die ihre institutionellen Konkurrenten auf dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht oder nur teilweise verfügen. Von zentraler Bedeutung ist es jedoch, diesen Vorteil nicht durch eine wenig weiterbildungsorientierte, an den speziellen Lernbedürfnissen berufstätiger Erwachsener, die in ihrem Handlungsfeld als Experten anzusehen sind, vorbeigehende Didaktik zu verspielen, die mehr am Modell des grundständigen Studiums als am Modell der Kommunikation von Experten der Berufspraxis mit Experten der Wissenschaft orientiert ist.

Literatur

- Bade-Becker, U./Faulstich, P./Graeßner, G.: Bestandsaufnahme wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen, erscheint in: Hochschule und Weiterbildung, 2003.
- BLK, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Zukunft von Bildung und Arbeit – Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015, Bonn 2002.
- Bourgeois, E./Duke, C./Guyot, J.-L./Merrill, B. : The Adult University, Buckingham 1999.
- BSW, Berichtssystem Weiterbildung VIII, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Forschung, Bonn 2003.
- Faulstich, P.: Wissenschaftliche Weiterbildung als Innovationsstrategie, in: Das Hochschulwesen, 42 (1994), S. 178-182.
- Faulstich, P.: Hochschulen im Netzwerk lebensbegleitender Bildung, in: U. Strate/M. Sosna (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung, Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung, Regensburg 2002, S. 153-159.
- Frohwieler, D./Lenz, K./Wolter, A.: Studiennachfrage und Hochschulabsolventenangebot in Sachsen bis 2020, Technische Universität Dresden 2003.
- Frohwieler, D./Lenz, K./Weißhuhn, G./Wolter, A.: Die Zukunft des Humankapitals in Sachsen – Gegenüberstellung von Angebot und Bedarf an Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen im Freistaat Sachsen bis zum Jahr 2020, Technische Universität Dresden 2003.
- Graeßner, G./Lischka, I.: Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland – Ergebnisse einer Gesamterhebung, hrsg. vom Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung, Bielefeld 1996.

- Heintel, P.: Weiterbildung und die Universität der Zukunft, in: G. Knapp (Hrsg.): *Wissenschaftliche Weiterbildung im Aufbruch? Klagenfurt/Wien 2002*, S. 439-468.
- Herm, B./Koepernik, C./Leuterer, V./Richter, K./Wolter, A.: *Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem – Eine explorative Studie zu den Implementierungsstrategien deutscher Hochschulen*, Dresden 2003 a.
- Herm, B./Koepernik, C./Leuterer, V./Richter, K./Wolter, A.: *Hochschulen im Weiterbildungsmarkt*, hrsg. vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Essen 2003 b.
- Holtkamp, R./Kazemzadeh, F.: *Das Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung*, hrsg. von der Hochschul-Informationssystem (HIS) GmbH, Hannover 1989.
- Horstkotte, H.: *Firmenhochschulen – Denkfabriken der Konzerne*, in: *Die Mitbestimmung*, 3/2003, S. 65-67.
- Istance, D./Schuetze, H.G./Schuller, T. (eds.): *International Perspectives on Lifelong Learning. From Recurrent Education to the Knowledge Society*, Buckingham 2002.
- KMK, *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bericht zur Realisierung der Hochschulstrukturreform*, Bonn 1996.
- Knapper, C.K./Cropley, A.J.: *Lifelong Learning in Higher Education*, 3. ed., London 2000.
- Lischka, I.: *Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung – Zur Situation an ausgewählten Hochschulen*, hrsg. vom Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2000.
- Meyer, H.J.: *Atrium libertatis oder vom Sinn der akademischen Autonomie. Ihr Verhältnis zum Prinzip der Wissenschaftsfreiheit und Möglichkeiten ihrer konkreten Ausgestaltung*, in: *Wirtschaft und Wissenschaft*, 4/1996, S. 2-10.
- Mittelstraß, J.: *Die unzeitgemäße Universität*, Frankfurt 1994.
- Morey, A.I.: *Globalization and the Emergence of For-Profit Higher Education*, Vortrag auf der 15. Jahrestagung des Consortiums of Higher Education, "Higher Education in the Global Age", Wien 2002.
- Schuetze, H.G./Slowey, M. (eds.): *Higher Education and Lifelong Learners – International Perspectives on Change*, London 2000.
- Schuetze, H.G./Wolter, A.: *Higher Education, Non-traditional Students and Lifelong Learning in Industrialized Countries*, in: *Das Hochschulwesen*, 51 (2003), S. 183-189.
- Teichler, U.: *Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen*, in: *Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Hrsg.): Hemmnisse und Desiderata bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen*, Hannover 1990, S. 9-17.
- Teichler, U.: *Towards a Highly Educated Society*, in: *Higher Education Policy*, 4/1991, p. 11-20.
- Teichler, U.: *Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsaufgabe der Hochschulen*, in: *Das Hochschulwesen*, 40 (1992), S. 164-169.
- Teichler, U.: *Managementreformen an deutschen Hochschulen*, in: K. Ermert (Hrsg.): *Hochschulmanagement – Perspektiven der „Organisationskultur“ der Hochschulen*, Evangelische Akademie Loccum, Loccumer Protokolle 25/1998, S. 9-34.
- Weißhuhn, G.: *Gutachten zur Bildung in Deutschland*, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Forschung, Bonn 2001.
- Wolter, A.: *Die Transformation der deutschen Universität – Historische Erbschaft und aktuelle Herausforderungen*, in: W.-D. Scholz/H. Schwab (Hrsg.): *Bildung und Gesellschaft im Wandel*, Oldenburg 1999, S. 19-60.
- Wolter, A.: *Lebenslanges Lernen – Modebegriff oder produktiver Reformansatz?* In: *Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung (Hrsg.): Strukturwandel und Landesentwicklung*, Hannover 2001, S. 98-110.

- Wolter, A.: Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“ – Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Erfahrungen, in: U. Strate/M. Sosna (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung, Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung, Regensburg 2002, S. 138-152.
- Wolter, A.: Formale Studienberechtigung und non-formelle Bildung in der Lebensspanne – Das Beispiel der Studienzulassung nicht-traditioneller Studierender, in: G.A. Straka (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen, Münster 2003, S. 83-102.
- Wolter, A.: The Current Transformation of German Higher Education – From Overregulative State Control to Competition Driven Steering, erscheint in: Canadian Journal of Higher Education 2004.
- Wolter, A./Hanft, A.: Zum Funktionswandel der Hochschulen durch lebenslanges Lernen, Oldenburg 2001.

WERNER FRÖHLICH, WOLFGANG JÜTTE

Besonderheiten und Erfolgsfaktoren einer Weiterbildungsuniversität. Das europäische Modellprojekt Donau-Universität Krems

Die Donau-Universität Krems weist als eine staatliche Weiterbildungs-Universität ein unverwechselbares Profil auf. Sie ist durch Rahmenbedingungen gekennzeichnet, die an vielen Hochschulen in absehbarer Zeit kaum zu realisieren sind. Durch Exzellenz in wissenschaftlicher Qualität, in Kundenorientierung, Wirtschaftlichkeit und Service möchte sie im europäischen Weiterbildungsmarkt Maßstäbe setzen.

1 Staatliche Weiterbildungs-Universität

In der schon recht dicht besiedelten Hochschullandschaft Österreichs wurde 1995 die Donau-Universität Krems als erste staatliche Weiterbildungs-Universität in Europa gegründet. Hierfür wurde ein eigenes Donau-Universitäts-Gesetz erlassen, das eine privatwirtschaftliche Führung zulässt und Studiengebühren verpflichtend vorschreibt. Der Präsident ist nicht weisungsgebunden, das Ministerium in erster Linie Aufsichtsorgan. Insofern wurde modellhaft der Donau-Universität Krems eine außergewöhnliche Eigenverantwortlichkeit übertragen: Eine große universitäre Eigenständigkeit in ihrem Lehr- und Forschungsprogramm bei gleichzeitiger Möglichkeit einer leistungsorientierten Eigenfinanzierung durch Studiengebühren.

Das neue Donau-Universitäts-Gesetz, das zum 1.4.2004 in Kraft tritt, ernennt die Donau-Universität Krems zur „Universität für Weiterbildung.“ Das Bundesgesetz bringt der Donau-Universität Krems mehr Autonomie bei der Studienplangestaltung für die Universitätslehrgänge, bei der Einteilung der inneren Organisationsstruktur und bei der Personalentwicklung. So wird ihr beispielsweise das Recht zuerkannt, eigenständig Professoren zu berufen.

Der Schwerpunkt der universitären Lehre liegt auf Programmen, die mit einem internationalen Master-Grad abschließen. Die Donau-Universität Krems vergibt die Grade "Master of Business Administration" (MBA), "Master of Laws" (LL.M.), "Master of Science" (MSc), "Master of Arts" (MA) und "Master in European Studies" (M.E.S.). Daneben werden auch Universitätslehrgänge mit einem Abschluss als "Akademische/r Experte/-in" und Kurzprogramme mit Abschlusszertifikat veranstaltet.

Im Wintersemester 2003/04 laufen an der Donau-Universität Krems mehr als 80 postgraduale Studienprogramme in den Bereichen

- Wirtschafts- und Managementwissenschaften¹
- Telekommunikation, Information und Medien²
- Europäische Integration³

1 [http://www.donau-](http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/fachabteilungen/wirtschaft/index.php?URL=/de/studium/fachabteilungen/wirtschaft)

[uni.ac.at/de/studium/fachabteilungen/wirtschaft/index.php?URL=/de/studium/fachabteilungen/wirtschaft](http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/fachabteilungen/wirtschaft/index.php?URL=/de/studium/fachabteilungen/wirtschaft)

2 <http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/fachabteilungen/tim/index.php?URL=/de/studium/fachabteilungen/tim>

3 <http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/fachabteilungen/euro/index.php?URL=/de/studium/fachabteilungen/euro>

- Umwelt- und Medizinische Wissenschaften⁴
- Kulturwissenschaften⁵

Die Palette der angebotenen Studiengänge reicht vom "Professional MBA Applied Biomedicine" über EURO-JUS und Solararchitektur bis zu Aufbaustudien in Zahnmedizin. Neu im Programm sind unter anderem das viersemestrige Master-Programm "TV- und Film-Produktion", Lehrgänge in Digitalem Sammlungsmanagement und Multimedia sowie MBA-Programme für Gesundheits- und Pharmamanagement. Daneben bietet die Donau-Universität Krems eine Reihe von Kurzlehrgängen und Seminaren an.

Die fünf Abteilungen der Universität arbeiten über Fachgrenzen hinweg zusammen und sind in Lehre und Forschung der Internationalität und kulturellen Vielfalt verpflichtet. Die rund 2400 Studierenden kommen aus 40 Ländern, etwa 900 international renommierte Vortragende garantieren einen regelmäßigen Austausch mit der internationalen Scientific Community. Die Donau-Universität Krems arbeitet mit zahlreichen Universitäten weltweit zusammen.

2 Dienstleistungskonzeption, modernes Universitätsmanagement und Organisationsentwicklung

Die staatliche Donau-Universität Krems wird nach privatwirtschaftlichen Maßstäben mit einem unternehmensorientierten Budget und Controlling geführt. Ihre Wirtschaftlichkeit zeigt sich daran, dass sie mehr als 60 Prozent ihres Budgets selbst erarbeitet. Der Anteil der Eigenmittel am Gesamtbudget von 20,3 Millionen Euro betrug im Jahr 2002 rund 15 Millionen Euro. Das entspricht eine Eigenfinanzierung von 73,8 Prozent. Mit Beginn des Wintersemesters 2002/03 werden in jedem Studiengang generell zwei Stipendien aus eigenen Budgetmitteln zur Verfügung gestellt, um mögliche soziale Hindernisse abzuschwächen.

Die zu großen Teilen durch Studienbeiträge eigenfinanzierten Weiterbildungsangebote der Donau-Universität Krems erfordern einen Marktauftritt, der sich durch Professionalität und Transparenz auszeichnet sowie durch umfassendes Informationsverhalten. Neben dem jährlich erstellten Informationspaket mit Geschäftsbericht, Imagebroschüre und Studienführer versorgt eine eigene Abteilung für Unternehmenskommunikation die Medien täglich mit aktuellen Nachrichten und Hintergrundberichten aus Lehre und Forschung.

Ein neues Dienstleistungsverständnis mit den strategischen Größen der Kundenorientierung und Service-Qualität der Mitarbeiter ist dabei unumgänglich. Es gilt, eine bestmögliche Dienstleistung für die jeweilige Zielgruppe anzubieten und ständig an Verbesserungen zu arbeiten. Die zahlende Klientel „erzwingt“ eine derartige Kundenorientierung unmissverständlich. Universitäre Anforderungen und kundenorientierte Erwartungen ergänzen sich einander durch konstruktiven Dialog und führen zu einem qualitativ hochwertigen Lehrangebot. Im Hintergrund steht der Leitgedanke der „vertraglichen Gestaltung“ von Studienangeboten, durch den gegenseitige Verantwortlichkeit und Verbindlichkeiten festgelegt werden.

Bei dieser Dienstleistungskonzeption kommt der Universitätsleitung und der Universitätsverwaltung eine zentrale Rolle zu: Die Universitätsleitung entwickelt sich in immer stärkerem

4 <http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/fachabteilungen/umwelt/index.php?URL=/de/studium/fachabteilungen/umwelt>

5 <http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/fachabteilungen/kultur/index.php?URL=/de/studium/fachabteilungen/kultur>

Maße zu einer Managementfunktion mit deutlicher Ausrichtung auf Strategieentwicklung, Planung, Controlling, Marketing und modernes Informationsmanagement. Das Zusammenspiel mit den Professorinnen und Professoren und anderen wissenschaftlichen Experten im universitären Tagesgeschäft erweitert sich auf das umfassende Management von Projekten, Budgets und Ressourcen. Ein besonderer Stellenwert kommt auch der Personal- und Organisationsentwicklung zu. Ein wesentlicher Faktor der Veränderungsbereitschaft und Kompetenzentwicklung ist der Mitarbeiterinsatz nach Eignung und Neigung.

3 Bildungsauftrag

Der Bildungsauftrag der Donau-Universität Krems wird nicht nur verstanden als „Lernen ein Leben lang“, sondern auch lebendig und lebensnah. Lern- und leistungsorientierte Fach- und Führungskräfte werden forschungsbasiert und praxisorientiert auf künftige Herausforderungen vorbereitet. Neben der professionellen Karriereentwicklung wird auch die persönliche Entwicklung gefördert. Neben der *update*-Funktion von Fachkenntnissen ist die Donau-Universität ein Ort des Sich-Bildens, etwa der persönlichen Weiterentwicklung, der Ermöglichung der Veränderung der eigenen Lebensplanung, der Kompetenzentwicklung im Lebenslauf. Dies verlangt, die Biographieabhängigkeit von Lernen in besonderer Weise anzuerkennen und in Kontakt mit den Lern- und Studienbiographien der Teilnehmer zu treten.

Eine zentrale Rolle kommt der Campus-Universität als Ort der direkten Kommunikation zu. Der organisatorischen Form der Lerngemeinschaften, die auf Kommunikation und kritischen Dialog setzen, fängt die Situation des „vereinzelt“ Lernens auf, die sich vor allem auch für Berufstätige in einem besonderen Maße stellt. Die lebensweltliche Gestaltung eines Campus lässt eine lernförderliche Umgebung entstehen, die Berufstätigen den Kontakt zur Wissenschaft erleichtert. Die Donau-Universität Krems versteht sich in diesem Kontext als ein Art „Lernentwicklungsorganisation“. Sie arbeitet daran, geeignete Lernarrangements zu entwickeln, die die Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit des Einzelnen stärkt. Anstelle einer eher traditionellen Studienberatung werden neuere Angebotsformen, wie Coaching oder Lern-Beratung, entwickelt.

4 Stärkung der Weiterbildungsforschung

Die „Interdisziplinäre Plattform Weiterbildungsforschung“ (www.donau-uni.ac.at/wb) wurde gegründet, um das systematische, strukturierte und fachübergreifende Forschen über wissenschaftliche Weiterbildung zu fördern. Diese Auseinandersetzung mit den eigenen Weiterbildungsprozessen soll die Selbstreflexivität der Universität fördern und zur Sicherung der Qualität ihrer Bildungsarbeit beitragen.

Die Weiterbildungsforschung widmet sich dem wachsenden und sich verändernden Stellenwert postgradualer Weiterbildung und den Verschiebungen in der universitären Erstausbildung. Dazu gehören Fragen der „seismographischen“ Wahrnehmung von Lernerfordernissen einer ständig sich erneuernden Arbeitswelt, der Veränderung von Berufen und Beruflichkeit und des Wandels der Arbeitsgesellschaft für Lernen und Wissen, der Auswirkungen von neuen variablen Lebens- und Arbeitszeitmuster auf das Weiterbildungsverhalten.

Eine vordringliche Aufgabe fällt in dem Bereich der Teilnehmerforschung zu. Dabei geht es darum, mehr über den neuen Typus des „Weiterbildungs-Studierenden“ zu erfahren. Lernen ist

immer auch Bestandteil des Lebenslaufs und der Karriereentwicklung. Dieser lebensgeschichtlichen Verankerung wird durch Forschung zu Lernbiographien von Studierenden Rechnung getragen. Gewonnene Erkenntnisse sollen in die Konzeption zukunftsorientierter Formen der Weiterbildung einfließen.

DIETER DOHMEN

Marktpotenziale und Geschäftsmodelle für e-Learning-Angebote deutscher Hochschulen

1 Einleitung¹

Virtuelles Lehren und Lernen, die Konzeption von Multimediastrategien und die Umsetzung von Förderprojekten für neue eLearning-Angebote sind seit Jahren Themen an deutschen Hochschulen. In den vergangenen Jahren sind in den deutschen Hochschulen beträchtliche Anstrengungen zur Entwicklung von eLearning-Angeboten und -Technologien unternommen worden. Insgesamt dürften mehr als € 500 Mio. in die Entwicklung geflossen sein, die ganz überwiegend aus öffentlichen Mitteln bereitgestellt wurden. Da nun aber die meisten Förderungen für die Projekte auslaufen, so insbesondere etwa beim Programm "Neue Medien in der Bildung", stellt sich die Frage, wie es weitergehen kann, d.h. unter welchen Voraussetzungen die so häufig zitierte "Nachhaltigkeit" erreicht werden kann. Neben der technischen oder didaktisch-methodischen Nachhaltigkeit interessiert im folgenden vor allem die finanzielle. Der zentrale Ansatzpunkt ist hierbei, dass eine Fortführung der Angebote nur möglich ist, wenn die erforderlichen Ressourcen bereitgestellt bzw. finanziert werden können. Dies gelingt aber nur, wenn mindestens eine der drei Voraussetzungen erfüllt ist:

1. Die Aufrechterhaltung des Angebots ist ohne zusätzliche Ressourcen finanzieller, personeller oder sächlicher Natur möglich, d.h. sie kann insbesondere mit dem bereits vorhandenen und finanzierten Personal bzw. Sachmitteln durchgeführt werden.
2. Die Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen ist durch Umverteilung in den jeweiligen Hochschul-Haushalten möglich.
3. Zusätzliche Einnahmen können aus Geschäftsaktivitäten am (Weiter-)Bildungsmarkt oder durch nicht-marktliche Aktivitäten, z.B. Finanzierung durch Stiftungen oder Sponsoren, generiert werden.

Die ersten beiden Optionen dürften tendenziell eher in Ausnahmesituationen erfolgversprechend sein. Dies gilt insbesondere für die Umverteilung im Rahmen vorhandener Haushalte, da dies immer mit Verteilungsdiskussionen verbunden ist, bei denen mit heftigem Widerstand der Einheiten zu rechnen ist, die Ressourcen abgeben müssen und die Hochschulleitungen nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten zur Durchsetzung ihrer Vorstellungen haben. Auch wenn sich die Bereitschaft und Motivation zur Profilbildung und Umsetzung von weitreichenden Strukturentscheidungen verstärkt hat, ist die tatsächliche Realisierung doch eher noch seltener. Damit beruhen die Hoffnungen vor allen Dingen auf der dritten Option, wobei sich die folgenden Ausführungen auf die Erzielung von Einnahmen am Weiterbildungsmarkt konzentrieren.

¹ Der Beitrag basiert auf der gleichnamigen Studie, die vom Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) und dem MMB Institut für Medien- und Kompetenzforschung im Auftrag des DLR-Projektträgers "Neue Medien in der Bildung + Fachinformation" durchgeführt wurde, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Im folgenden sollen die Ergebnisse der Studie überblicksartig zusammengefasst werden.

2 Sachstandsanalyse der Hochschulangebote

Bisher spielen die deutschen Hochschulen nur eine untergeordnete Rolle im eLearning-Markt, u.a. bedingt durch eine starke Ausrichtung auf die traditionellen Studierenden im Erststudium. Rund zwei Drittel der Angebote dürften sich ausschließlich an diese und ein weiteres Viertel überwiegend an diese Zielgruppe richten, wobei diese Angebote auch für die Weiterbildung nutzbar sind. Zumindest wird die Weiterbildung als Option bzw. Ausrichtung genannt.

Rund 5-10 % der Angebote dürften sich nur an weiterbildungsorientierte Personengruppen richten, und deutlich unter 5 % an andere Zielgruppen.

Stellt man diesen Zielgruppen der Hochschulangebote die Zielgruppen der privaten und kommerziellen Angebote gegenüber, dann zeigt sich, dass diese sich ganz überwiegend an Unternehmen richten. Geschätzte jeweils 10 % dürften sich an Privatpersonen und Corporate Universities richten, während der Anteil von Erststudium und akademischer Weiterbildung bei (insgesamt) unter 5 % liegen dürfte. Betrachtet man darüber hinaus beispielsweise auch die Partner der Corporate Universities aus dem Hochschulbereich, dann zeigt sich, dass diese ganz überwiegend mit renommierten ausländischen Hochschulen und den deutschen Privat-Hochschulen zusammenarbeiten (Michel 2003).

Da private eLearning-Anbieter sich zwangsläufig dahin ausrichten, wo sie Gewinn erwirtschaften können, indiziert dieses relativ deutlich die Notwendigkeit für die Hochschulen, sich ebenfalls auf die Märkte auszurichten, an denen sie Einnahmen erzielen können, die zumindest die Kosten decken. Hierbei gilt natürlich die Voraussetzung, dass dies als Zielsetzung für die jeweilige Hochschule formuliert werden muss. Die Hochschulen bzw. die Hochschuleinrichtungen, die diese Intention nicht verfolgen, brauchen eine entsprechende Ausrichtung selbstverständlich nicht vorzunehmen.

Wenn aber davon auszugehen ist, dass in den kommenden Jahren nur noch in vergleichsweise geringem Umfang zusätzliche Mittel für die Entwicklung von eLearning an Hochschulen bereitgestellt werden und davon auszugehen ist, dass die Umschichtung von Haushaltsmitteln eher die Ausnahme darstellt, dann bleibt nur die Orientierung auf die Zielgruppen, die entsprechende Einnahmepotenziale erwarten lassen. Grundlegende Voraussetzung für die weitere Entwicklung wäre damit eine konsequente Ausrichtung auf den externen Lernmarkt.

Geht man in einem weiteren Schritt davon aus, dass der Schwerpunkt der Hochschulen in der Contenterstellung bestehen sollte, dann stellt sich die Frage nach den Themen. Denn hier gilt selbstverständlich, dass die Hochschulen nicht die Themen besetzen sollten, die bereits durch die Unternehmen abgedeckt sind. Abbildung 1 zeigt, dass vor allen Dingen die Themengebiete EDV/Informatik (69 %) und Wirtschaft (27 %) angeboten werden. Fächerübergreifende Qualifikationen erreichen noch einen Anteil von 12 %.²

2 Es sei darauf hingewiesen, dass die Anteilswerte zeitpunktbezogene Ergebnisse sind und sich relativ schnell ändern können.

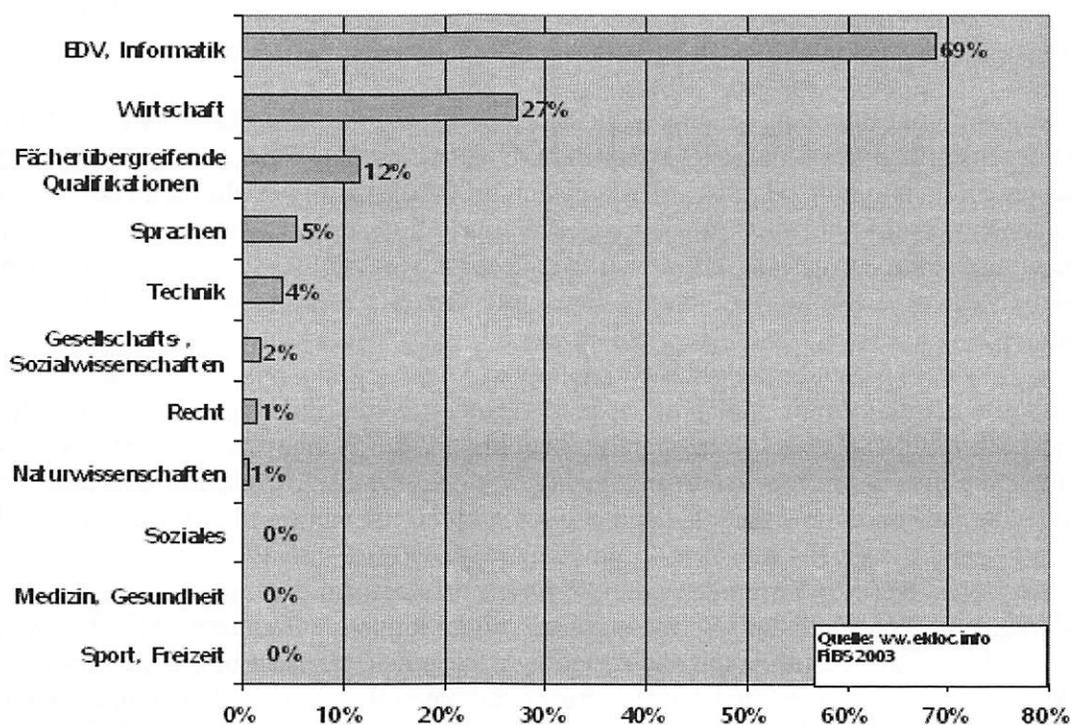


Abbildung 1: Übersicht über die von den privaten Anbietern angebotenen Themengebiete ³

Für die Hochschulen bedeuten die vorstehenden Ausführungen nun nicht, dass sie die genannten Themengebiete vollständig meiden sollten, sondern dass sie genau analysieren sollten, inwieweit ihr Modul oder Kurs bereits hinreichend am eLearning-Markt angeboten wird oder nicht. Es dürfte beispielsweise ausreichend Angebote zum Thema Business-Englisch oder -Französisch geben, inwieweit dies aber etwa für weniger marktgängige Sprachen wie Thai oder Bahai gilt, wäre zu überprüfen. Eine Analyse der von den Hochschulen angebotenen Themen zeigt, dass diese relativ gleichmäßig über eine ganze Reihe von Fächergruppen und Themengebieten streuen, woraus sich interessante Ansatzpunkte ergeben könnten.

Darüber hinaus sollten auch nicht nur die üblichen Zielgruppen, d.h. Unternehmen oder Privatpersonen sowie Weiterbildungs-Studierende angesprochen werden. Sinnvoll könnte auch die Kooperation mit eLearning-Anbietern sein, da die Hochschulen den Content zu etlichen Themengebieten vergleichsweise günstig erstellen könnten. Hieraus würde sich eine Option für eine beidseitig attraktive Zusammenarbeit ergeben. Dies gilt umso mehr, als die privaten Anbieter die komplementären Leistungen Technik und Service sicherlich besser anbieten können als die Hochschulen. Aufgrund ihrer Nähe zu aktueller Forschung und Entwicklung dürften die Hochschulen ihrerseits gegenüber anderen Content-Produzenten einen komparativen Vorteil haben.

Eine wichtige Frage stellt sich auch im Hinblick auf die Marktentwicklung. Es gilt viele, die den eLearning-Markt für abgewirtschaftet halten und gerne das Todeslied singen. Auch wenn sicherlich nicht die um die Jahrtausendwende propagierten Wachstumsraten und Umsatzerwartungen erreicht werden, so dürfte nach der weitgehend erfolgten Konsolidierung im Zuge einer sich (hoffentlich) verbessernden Konjunktur mit steigenden Wachstumsraten wieder mit einer positiven Entwicklung am eLearning-Markt zu rechnen sein. Dies dürfte prinzipiell auch für

³ Mehrfachnennungen bzw. Mehrfachzuordnungen möglich, z.B. EDV und Wirtschaft.

den Weiterbildungsmarkt insgesamt gelten, der im übrigen vom Finanzvolumen her wesentlich größer ist als der Hochschulbereich.

In der Studie sind wir davon ausgegangen, dass der deutsche eLearning-Markt bis 2010 auf rund € 1 Mrd. wachsen könnte. Wie bisher werden die Unternehmen den mit Abstand größten Anteil daran haben. D. h., wenn die Hochschulen wirklich größere Einnahmeverolumina erzielen wollen, sollten sie sich verstärkt auf die Zielgruppe der Weiterbildungsinteressenten, gerade in den Unternehmen ausrichten. Angesichts ihrer Marktferne sollten sie hierbei verstärkt auf Kooperation mit kommerziellen eLearning-Anbietern setzen und sich als leistungsstarke Content-Ersteller positionieren.

Allen bisherigen Unkenrufen zum Trotz gehen wir auch davon aus, dass die Hochschulen von der Wirtschaft mittelfristig als interessante und wichtige Partner angesehen werden. Wenn es ihnen gelingt, die hier beschriebenen Anforderungen in die Praxis umzusetzen und ihre Vorteile konsequent auszunutzen, dann sollte es ihnen gelingen, einen relevanten Marktanteil zu erzielen.

Wenn sie es schaffen, ihre Vorteile kundenorientiert umzusetzen, dann werden sie an Reputation gewinnen und sich auch im Wettbewerb mit internationalen Business Schools behaupten können. Das hieße, die Lerninhalte praxisorientiert, leicht verständlich und qualitativ hochwertig, in kurzen Lernsequenzen und termingerecht aufzubereiten, unterstützt durch kompetente Tutoren und Beratung. Die Möglichkeit der Zertifizierung verschafft den Hochschulen einen zusätzlichen Vorteil gegenüber privaten Anbietern.

Mit einer entsprechenden Zielgruppenorientierung sollten sie gleichzeitig auch als Partner bzw. Auftragnehmer für Corporate Universities und private eLearning-Anbieter sowie für andere öffentliche und private Weiterbildungsanbieter an Bedeutung gewinnen.

Im Segment der akademischen Weiterbildung ist an den Hochschulen eine konsequente Nischenpolitik erforderlich, um die Themen zu entwickeln und zu besetzen, die noch nicht angeboten werden. Der Markt dürfte in den meisten Fällen zu klein sein, um mehrere weitgehend identische Angebote zu finanzieren.

Die private Weiterbildung könnte ein interessantes Feld für die marktferneren Fachbereiche und Themengebiete sein, wobei vorerst noch von einer begrenzten Zahlungsbereitschaft der Nachfrager auszugehen ist. Hier sollten die Hochschulen zugleich die Kooperation mit anderen Anbietern wie z.B. den Volkshochschulen suchen. Noch nicht ganz einschätzbar ist das Interesse von Senioren (Generation 55+) an eLearning.

Inwieweit die Hochschulen diese Zielgruppen tatsächlich erreichen, hängt ganz wesentlich von ihrer Vermarktungsstrategie und der Professionalität der Umsetzung ab. Wir gehen davon aus, dass die Hochschulen mittelfristig einen Anteil von 10 % am eLearning-Markt erreichen können, dies würde – ausgehend von den o.g. Beträgen – auf ein Finanzvolumen von rund € 100 Mio. herauslaufen. Da nun gerne mit einer Umrechnung auf rund 300 Hochschulen und dem daraus resultierenden geringen Volumen von € 300.000 argumentiert wird, was ja nicht sonderlich lohnenswert sei für den dafür zu betreibenden Aufwand, sei ein anderer Vergleich gewählt. Diese € 100 Mio. wären einerseits geeignet über 2.000 Arbeitsplätze in den Hochschulen zu sichern und entsprechen andererseits rund der Hälfte des Gesamtfördervolumens des Programms "Neue Medien in der Lehre", mit dem marginalen Unterschied, dass die € 100 Mio. jährlich zur Verfügung stehen.

Mit Blick auf die Vermarktung stellt sich die Frage, ob die Hochschulen und ihre Einrichtungen dies prinzipiell und grundsätzlich selbst versuchen sollten oder ob sie sich professioneller Partner bedienen sollten. Grundsätzlich erscheinen beide Wege möglich und sinnvoll. Im Einzelfall sollte ggf. in Abhängigkeit von den vorhandenen Personen und Zielen der Hochschulen entschieden werden, inwieweit tatsächlich eine Selbstvermarktung erfolgt. Um den vorliegenden Beitrag im vorgegebenen Rahmen zu halten, werden hier nur kurz einige Eckpunkte betrachtet.

Vermarktung, Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit

Wichtig für den Erfolg der Hochschulen in diesem Segment ist, dass es ihnen gelingt, sich als hochwertiger und praxisrelevanter Contentproduzent zu positionieren und dies auch zu kommunizieren. Dies bedarf noch erheblicher Anstrengungen: So müssen verständliche Produktbeschreibungen angefertigt werden, die Webseiten müssen ansprechend und nutzerfreundlich, das heißt vor allen Dingen übersichtlich und informativ gestaltet werden, die Namen sollten möglichst erklärend sein und vor allen Dingen muss der Mehrwert für die Nachfrager dargestellt werden. Niemand fragt ein Modul nach, das seinen Anforderungen nicht entspricht bzw. von dem er keinen Vorteil hat.

Wichtig ist auch, dass kontinuierlich Presse- und Öffentlichkeitsarbeit betrieben wird und die Kunden über Neuentwicklungen informiert und Kundeneinschätzungen mitgeteilt werden etc. Zusammengefasst: Der Name des Anbieters, sei es die Hochschule oder ein einzelnes Institut muss für qualitativ hochwertige Produkte stehen, die den Nachfrager ansprechen und seinen Anforderungen gerecht werden. Wer dieses Ziel erreicht, das heißt einen Markennamen (Brand) hat, hat gute Voraussetzungen geschaffen, um langfristig wirtschaftlich überleben zu können. Dies haben die renommierten Business Schools und Hochschulen geschafft. Stanford und MIT stehen für hervorragende Qualität.

Anbieter und Vertrieb

Der Vertrieb der Produkte ist eine wichtige Komponente, die allerdings auf dezentraler Ebene kaum sachgerecht bzw. kostendeckend geleistet werden kann, da die Produktpalette i.d.R. zu klein ist. Es ist daher vorteilhaft, sich zu diesem Zweck mit anderen Partnern zusammenzuschließen, um Synergieeffekte erzielen zu können. Dies kann über eine zentrale Vermarktungs- und Vertriebsorganisation wie etwa e-Uni.de, aber auch dezentral über themenorientierte Vertriebseinheiten erreicht werden.

Soweit Full-Service-Providing gewünscht wird, sollten sich die Hochschulen mit anderen Partnern, u.a. kommerziellen Anbietern, zusammenschließen bzw. mit diesen kooperieren. Unter strategischen Überlegungen käme in diesem Fall auch eine eFactory mit privaten Partnern im Sinne einer Public-Private-Partnership (PPP) in Betracht, in der die Hochschule den Part des Contentlieferanten übernimmt.

3 e-Uni.de – zentraler Vermarkter mit Bildungsportal⁴

Diese zentrale Vertriebs- und Vermarktungsgesellschaft, die wir im Folgenden e-Uni.de nennen, dürfte erhebliche Vorteile haben. So könnten beispielsweise erhebliche Synergieeffekte dadurch realisiert werden, dass e-Uni.de die gesamte Angebotspalette eines Themengebiets abde-

⁴ Siehe hierzu ausführlicher Dohmen (2003)

cken könnte und zudem auch darüber hinausgehende Fachgebiete berücksichtigen und anbieten könnte, wobei der Content von den Hochschulen entwickelt wird. Das heißt, e-Uni.de wird selbst keinen Content herstellen, sondern sich hierzu der Hochschulen und ihrer Einrichtungen bzw. Mitarbeiter bedienen.

e-Uni.de kann durch die Vermarktung des kompletten eLearning-Angebots der Hochschulen, sofern diese eine Vermarktung durch e-Uni.de wünschen, erhebliche Kostenvorteile realisieren. Dies wird dadurch möglich, dass bei Besuch oder Kontaktaufnahme eines (potenziellen) Kunden mehrere (einzelne) eLearning-Produkte angeboten werden können, während Vertrieb und Vermarktung durch jeden einzelnen Anbieter bedeuten würde, dass mehrere Akquisitionsgespräche stattfinden müssten. Die Hochschulen könnten also Einsparungen beim Personal realisieren bzw. dieses für andere Tätigkeiten einsetzen.

Aber auch darüber hinaus gibt es eine Reihe von Gründen für eine zentrale Einheit. Diese sollen hier kurz vorgestellt werden, wobei davon ausgegangen wird, dass langfristig nur die Generierung von Einnahmen die Existenz des eLearnings an Hochschulen über das grundständige Studium hinaus sicherstellen können. Dies bedeutet zwangsläufig eine stärkere Orientierung an den Erfordernissen des (kommerziellen) eLearning-Markts, der klare Strukturen und Ansprechpartner erfordert. Notwendig ist daher die Schaffung von Markttransparenz, denn

- Nachfrager wollen ohne großen Aufwand wissen, welche Angebote es am Markt gibt. Es ist daher wichtig, eine (Web-)Adresse zu haben, an die man sich wenden kann. Heute gibt es alleine im Hochschulbereich 15 bis 20 dezentrale Portale, die aber jeweils nur über Teilmärkte Auskunft geben. Die u.W. einzige zentrale Datenbank, die einen Gesamteindruck über eLearning-Angebote aus den Hochschulen vermitteln könnte, ist <http://www.studieren-im-netz.de>, die zwar viele Angebote enthält, aber aufgrund ihrer Anlage, Struktur und ihres Aufbaus an den Interessen der meisten Nachfrager, insbesondere aus den Unternehmen vorbeigeht. Darüber hinaus sind auch Aktualität und Vollständigkeit fraglich und es gibt diverse Dopplungen. Schließlich sind – soweit ersichtlich – Abfragen im Hinblick auf Weiterbildungsangebote gar nicht möglich.
- Kunden, insbesondere aus den Unternehmen, wollen klare Zuständigkeiten und wissen, wer ihr Ansprechpartner ist. Dies ist in einer dezentralen Anlage erheblich schwieriger, sie müssen bei mehreren Hochschulen bzw. virtuellen Hochschulen/Bildungsportalen nachfragen, bis sie passende Ansprechpartner bzw. eine geeignete Person identifiziert haben. Dies ist i.d.R. viel zu aufwendig und garantiert auch nicht unbedingt die gewünschte Qualität, so dass eher andere Lösungen gesucht werden. Dies dürfte auch für eLearning-Anbieter gelten.
- (Unternehmens-) Kunden wollen präzise Informationen. Diese gibt es im heutigen System nicht, da man selbst von Projektmitarbeitern unterschiedliche Informationen über Aufgaben, Zielstellung, Inhalt und Umfang des Projekts erhält. Es werden i.d.R. auch Projekte beschrieben und keine Produkte, das heißt, potenzielle Kunden wissen nicht, was sie „kaufen“ können bzw. was angeboten wird.
- Die bisherigen Produkte entsprechen vor allen Dingen den Ideen der Hochschulen und ihrer unmittelbaren Akteure, oft aber nicht denen der Kunden. Dies zeigt auch die relativ gering realisierte Nachfrage durch die traditionellen Studierenden sowie die vergleichsweise kurzen Zugriffszeiten. Somit ergibt sich aber die Notwendigkeit, neue Produkte zu definieren und zu entwickeln, was aber mit dem nötigen Zeitdruck, den die Nachfrager oft haben, in den bestehenden Hochschulstrukturen nur bedingt sichergestellt werden kann, da diese meist viel zu bürokratisch und inflexibel sind.

Es ließen sich sicherlich noch weitere Punkte benennen, warum die bestehenden Strukturen wenig geeignet erscheinen, um das mögliche Marktpotenzial, das die eLearning-Angebote der Hochschulen erreichen können, wirklich zu realisieren.

Es bietet sich daher an, einen zentralen Ansprechpartner, vor allem für Unternehmen, Corporate-Universities und eLearning-Anbieter aufzubauen, der quasi als Vermittler zwischen diesen und den Hochschulen und deren Einrichtungen fungiert. Eine solche Aufgabe könnte e-Uni.de übernehmen, deren Aufgaben und Organisation im Folgenden spezifiziert und diskutiert werden soll.

e-Uni.de soll als Dach-Gesellschaft (gleichberechtigt) neben den regionalen Bildungsportalen und den einzelnen eLearning-Angeboten, die jeweils ihr eigenes Geschäftsmodell haben (können), stehen und als zentrale Vermarktungs- und Vertriebseinrichtung mit Portalfunktion (oder Marktplatz) operieren.

Hierbei soll e-Uni.de aber im Unterschied zu den bisherigen virtuellen Hochschulen und Bildungsportalen als (gewinnorientiertes) Unternehmen am Markt agieren und nicht in die öffentlich-rechtlichen Strukturen und das bestehende Hochschulsystem eingebunden sein. Dies ermöglicht e-Uni.de Aktivitäten zu entfalten, die ansonsten nur sehr schwer mit den vorhandenen administrativen und organisatorischen Gegebenheiten der Hochschulen und Ministerien vereinbar sind. Weiterhin ermöglicht es auch ein Auftreten und Agieren am Markt, das eine erfolgreiche Akquisition von Aufträgen, letztlich für die Hochschulen, ermöglicht. Der Zwang, die Kosten durch die Geschäftstätigkeit zu refinanzieren, wird eine eigene Dynamik entfalten, die in den bestehenden Strukturen i.d.R. nicht oder nur sehr schwer möglich ist, selbst wenn die involvierten Personen noch so engagiert sind.

Das heißt, e-Uni.de wird eigenständig und auf eigene Rechnung Aufträge akquirieren und Dienstleistungen anbieten und diese in Kooperation mit den Hochschulen und deren Einrichtungen durchführen.

Soweit e-Uni.de eigenständig Aufträge, sei es von Unternehmen, Corporate Universities oder eLearning-Anbietern, akquiriert, werden konkrete Absprachen (u.a. Pflichtenheft) mit den Hochschulen und deren Einrichtungen bzw. Angehörigen getroffen und vertraglich geregelt. Da es sich um Arbeiten handelt, die auf hohem Qualitätsniveau und zeitgerecht erbracht werden müssen, ist e-Uni.de in der Auswahl der jeweiligen Partner frei. Es darf keine Quotierung nach Ländern oder Hochschulen geben. Das heißt, ausschließlich die Qualität der Leistungserbringung zählt.

Für die Hochschulen sollte die Einschaltung von e-Uni.de allerdings insofern interessant sein, als sie bessere Vermarktungsvoraussetzungen für ihre Angebote erhalten, indem eine breitere Zielgruppe erreicht und angesprochen werden kann. Somit ergibt sich ein größeres wirtschaftliches Potenzial für die Hochschulen, was im Hinblick auf eine Verbesserung der Finanzausstattung der Hochschule insgesamt attraktiv ist.

Zu beachten ist allerdings, dass die Hochschulen ihrerseits kaum unmittelbaren Einfluss auf die Institute und deren Mitarbeiter haben, das heißt, die Anreizmechanismen müssen so gestaltet sein, dass sie sowohl für die Hochschulen als auch für die Institute und deren Mitarbeiter attraktiv sind. Andernfalls werden sie u.U. nicht zur Mitarbeit zur Verfügung stehen, obwohl sie die

Kernpersonen sind. Dies wird in den folgenden Abschnitten und im Zuge der weiteren Konkretisierung noch genauer zu diskutieren sein.

Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass Vermarktung bzw. Marketing im Kontext von e-Uni.de in doppelter Hinsicht zu sehen ist. Einmal vermarktet sie die eLearning-Angebote der deutschen Hochschulen und zum anderen vermarktet sie sich selbst, da e-Uni.de nur auf diesem Wege erfolgreich sein kann. Im Folgenden werden die Kernpunkte des Geschäftsmodells ausführlicher betrachtet.

e-Uni.de könnte mehrere Kernaufgaben haben:

- Bildungsportal,
- Vermarktung und Vertrieb,
- Akquisition von Aufträgen zur Contenterstellung,
- Brokerage/Matching.

Neben diesen Kernaufgaben kann e-Uni.de weitere Aufgaben übernehmen, wie etwa Qualitätssicherung und/oder Bildungsberatung, worauf hier nicht genauer eingegangen werden kann.

Die einzelnen Aufgaben werden im Folgenden etwas ausführlicher beschrieben.

Bildungsportal

e-Uni.de soll zunächst Anlaufstelle sein für diejenigen, die eLearning-Angebote der Hochschulen und evtl. auch privater Anbieter suchen (Portalfunktion). Dies bedeutet, dass e-Uni.de einen zentralen Server bzw. eine zentrale Datenbank haben soll, in der alle verfügbaren eLearning-Angebote der Hochschulen aufgeführt und abrufbar sind, sofern sie für die identifizierten Zielgruppen von Interesse sind.

Die Datenbank muss eine klare und einheitliche Struktur haben, die für die Nutzer transparent und einfach nachzuvollziehen ist. Sie sollte alle wesentlichen Informationen zu den einzelnen Angeboten und eine ausgezeichnete Suchfunktion enthalten. Kerninformationen (Inhalte, Lernarrangement, Zielsetzung, Zielgruppe etc.) sollten auf den ersten Blick, vertiefende Informationen sollten in einer erweiterten Maske erfasst bzw. sichtbar werden. Die Suchfunktion darf nicht nur nach allgemeinen Oberbegriffen (Fach oder Thema) möglich sein, sondern sollte beispielsweise auch die Abfrage nach Lernarrangements oder Zielgruppe etc. enthalten, um den Interessenten eine schnelle und zielgerichtete Auswahl zu ermöglichen. In Anlehnung an Efiport/Datacomm (2002) sollten etwa die folgenden Topics berücksichtigt werden:

- Detaillierte Inhaltsübersicht,
- Beispiele von Lernmodulen,
- Übersicht über die eLearning-Elemente,
- Beschreibung der Interaktion mit Instruktor und anderen Lernern,
- Hintergrund des Autors,
- Hinweise über die Qualität des Anbieters,
- Evaluationen vorheriger Nutzer,
- Dauer und Zeiterfordernis,
- Übersicht über die erforderliche Literatur (Pflichtlektüre, ergänzende Literatur),
- Voraussetzungen für die Teilnahme,
- Anspruchsniveau des Kurses,
- Möglichkeiten zur nutzerbezogenen Spezifikation,

- Testmöglichkeiten,
- Zertifizierung etc.

Auch wenn die vorstehende Liste u.U. nicht vollständig ist, so gibt sie doch einen recht umfassenden Überblick über den konkreten Inhalt der Datenbank.

Wenn man vor diesem Hintergrund die verschiedenen bestehenden Datenbanken der virtuellen Hochschulen und Bildungsportale analysiert, dann fällt auf, dass sie diese Punkte überwiegend nur sehr unvollständig berücksichtigen. Darüber hinaus erhält man i.d.R. nur einen sehr begrenzten Überblick, z.B. regional bedingt, oder aber die Einträge sind von sehr unterschiedlicher Qualität, weil sie von verschiedenen Personen vorgenommen worden sind bzw. keine konkreten Vorgaben gemacht wurden. In vielen Fällen werden die Einträge durch die jeweiligen Anbieter vorgenommen, ohne dass eine entsprechende Kontrolle hinsichtlich der Einhaltung entsprechender Standards vorgenommen wird. Ferner ist sicherzustellen, dass die Einträge bzw. Angebote auch aktuell sind. Veraltete und nicht mehr aktuelle Einträge sind unverzüglich zu löschen.

Zusammengefasst spricht also vieles dafür, dass die Einträge in die Datenbank nicht durch beliebige Personen, das heißt insbesondere nicht durch die Anbieter (alleine) erfolgen sollten, sondern durch ein Redaktionsteam, oder zumindest kontrolliert werden sollten, um zu gewährleisten, dass die Informationen auch den Tatsachen entsprechen. Dadurch würde aber die Einrichtung und Pflege der Datenbank zu einer personal- und kostenintensiven Aufgabe, bei der zudem die Refinanzierung über (kostendeckende) Einnahmen schwierig wäre, da davon auszugehen ist, dass viele Datenbanknutzer kaum bereit sein werden, für die Nutzung einen Preis zu entrichten. Das heißt, die Finanzierung wird über andere Wege erfolgen müssen.

Ein wesentlicher Unterschied einer solchen zentralen Datenbank gegenüber den bestehenden Portalen wäre also nicht nur in qualitativer Hinsicht gegeben, sondern auch in der überregionalen Verfügbarkeit bzw. Ausrichtung, so dass es bundesweit (und darüber hinaus) eine Adresse gibt, an die sich potenzielle Kunden/Nachfrager wenden können.

Es wäre – bei adäquater Vermarktung – somit davon auszugehen, dass die e-Uni.de-Datenbank eine relativ hohe Nutzerfrequenz erreichen könnte. Damit e-Uni.de dieses Ziel jedoch erreichen und somit diese Aufgabe erfolgversprechend wahrnehmen kann, muss die Eröffnung mit entsprechenden Marketingmaßnahmen betrieben werden.

Neben der Portalfunktion sollte e-Uni.de auch eine aktive Vermarktungs- und Vertriebsfunktion für eLearning-Angebote der deutschen Hochschulen übernehmen.

Vermarktung und Vertrieb von eLearning-Angeboten der Hochschulen

In vorangegangenen Kapiteln war argumentiert worden, dass Vermarktungs- und Vertriebsseinheiten auf der dezentralen Ebene der Einzelangebote der Hochschulen meist u.E. nur sub-optimal betrieben werden können, da Synergieeffekte nicht ausgenutzt werden können. So kann jeder Anbieter in den Hochschulen nur sein eigenes Produkt vermarkten und vertreiben, und ein Kundengespräch wird ein Erfolg, wenn der Kunde genau dieses Produkt benötigt. Wünscht er jedoch ein anderes Produkt, das eine andere Hochschule anbietet, dann können die Akquisitionskosten nicht gedeckt werden. Handelt es sich um einen Zentralvermarkter mit mehreren Pro-

dukten, dann könnten die Kosten gedeckt werden, da eines der im Portfolio befindlichen Angebote verkauft bzw. vermittelt werden kann.

Geht man demnach auf Hochschul- oder Einzelanbieterenebene von separaten Vertriebseinheiten aus, dann führt dies zu zusätzlichen Kosten, deren (vollständige) Refinanzierung über den Verkauf der Produkte nicht gesichert ist. Diese vollständige Refinanzierung der Kosten ist aber betriebswirtschaftlich unabdingbar. Sie sind zudem in der Summe deutlich höher als bei einem Zusammenschluss der verschiedenen Akteure und der Ausnutzung der Synergieeffekte. Alternativ könnte man auch vorhandenes Personal für Vertrieb und Vermarktung einsetzen bzw. zusätzlich mit dieser Aufgabe betrauen. Dies würde bedeuten, dass diese für den Geschäftserfolg eines Produkts wichtige Aufgabe meist durch Hochschul- bzw. Institutsmitarbeiter wahrgenommen würde, die üblicherweise nach anderen Kriterien als ihrer Vertriebsqualifikation ausgesucht werden. Es ist daher i.d.R. nicht davon auszugehen, dass die Aufgaben de facto professionell wahrgenommen werden können.

Weiterhin ist auch dargelegt worden, dass fachliche und/oder thematische Kooperationen (formalisiert oder nicht-formalisiert) sinnvoll sein dürften, um die notwendigen Synergieeffekte zu erreichen und die jeweiligen komparativen Vorteile optimal auszunutzen. Geht man hinsichtlich der Verteilung der Fachkompetenzen („Koryphäen“) davon aus, dass diese über mehrere Bundesländer verteilt sind, dann sind solche „Netzwerke“ wahrscheinlich am besten auf Bundesebene organisiert. In diesem Fall könnten die Vermarktung und Vertrieb durch e-Uni.de erfolgen.

Unter der Annahme, dass die verschiedenen Zielgruppen, Unternehmen, Corporate Universities und eLearning-Anbieter auf der einen und private Nachfrager auf der anderen Seite unterschiedlich angesprochen werden wollen und müssen, bietet sich eine entsprechend aufgebaute Vertriebseinheit an. Das heißt, sie sollte auf einer übergeordneten Ebene zielgruppengerecht und auf der nachgeordneten Ebene nach thematischen Kriterien aufgebaut werden und auf Personen rekurrieren, die den entsprechenden fachlichen Hintergrund und die erforderlichen Verkaufsqualitäten und Kommunikationskompetenzen haben. Dies würde heißen, dass die „Abteilungsleiter“ zugleich als Großkundenbetreuer fungieren, während deren Mitarbeiter die thematischen Bereiche abdecken.

Mit Blick auf die konkrete Zielgruppenansprache wird im Rahmen einer weitergehenden Konkretisierung noch ausführlicher zu diskutieren sein, ob die Großunternehmen wirklich direkt durch e-Uni.de angesprochen werden können bzw. sollen. Schwierigkeiten könnte hier die Anforderung der Großunternehmen nach Full-Service-Anbietern bereiten, die durch e-Uni.de nicht direkt, sondern nur in Zusammenarbeit mit externen Partnern erfüllt werden kann. Das heißt, es sind zwei Strategien möglich, entweder beschränkt man sich wirklich auf Contenterstellung bzw. Vertrieb und schließt damit die Unternehmen als direkte Kunden teilweise aus, oder man sucht frühzeitig Kooperationspartner, die die Bereiche Technik und Service abdecken können.

Wir gehen im Folgenden davon aus, dass sich e-Uni.de auf die Vermarktung und den Vertrieb des Contents konzentriert. Dies hat zur Folge, dass die Großunternehmen nur bedingt als unmittelbare Zielgruppe in Betracht kommen, vielmehr wird deren Ansprache i.d.R. über kommerzielle Anbieter erfolgen, die auch anders als e-Uni.de den gewünschten Full-Service anbieten können.

Das heißt, dass die entsprechende Zielgruppe die kommerziellen Anbieter wären, mit denen entweder Kooperationen eingegangen oder produktbezogene Verträge geschlossen werden. Der

Vertrieb sollte sich daher auf die eLearning- und Bildungsanbieter ausrichten und mit ihnen entsprechende Absprachen treffen.

Die Ansprache der eLearning-Anbieter sollte unmittelbar erfolgen, das heißt im Direktmarketing. Hier sollten bereits bei Beginn der Geschäftstätigkeit gezielt Kontakte geknüpft werden, die einen schnellen Abschluss von ersten Rahmenverträgen ermöglichen. Vorteilhaft wäre es, wenn e-Uni.de aufgrund der bereits bestehenden Angebote der Hochschulen Spezialthemen abdecken könnte, die ansonsten nur schwer zu besetzen sind.

Der Mehrwert für die eLearning-Anbieter und Corporate Universities besteht in diesem Fall darin, dass sie mit e-Uni.de einen unmittelbaren Ansprechpartner haben, der ihnen bei der Suche nach fachlichen und thematischen Experten behilflich ist bzw. sie bei der Entwicklung entsprechender Module unterstützt. Dies verringert ihre Suchkosten und garantiert fachlich hochqualifizierte Beiträge. Umgekehrt hat e-Uni.de sicherzustellen, dass die Ergebnisse auch entsprechend hochwertig und bedarfsgerecht sind. Der Qualitätssicherung wird daher eine wichtige Rolle zukommen. Hierzu zählen auch Evaluationen der Kundenzufriedenheit und Rückkopplungen mit den Auftraggebern.

Ähnlich wäre auch im Hinblick auf Corporate Universities zu verfahren, das heißt, auch sie sollten direkt angesprochen werden.

Eine fachliche bzw. thematische Ausrichtung des Vertriebs dürfte auch bei der Ansprache bestimmter Berufsgruppen (Ärzte, Juristen, Steuerberater, Gärtner etc.) vorteilhaft sein. Die genaue Kenntnis des Themas ermöglicht hier ebenso eine gezielte Ansprache bzw. Beratung, welche Produkte verfügbar sind bzw. ggf. erstellt werden können. Aufgrund der Vielfältigkeit der jeweiligen Themenbereiche sollten die von den Verkäufern bzw. Kundenberatern abzudeckenden Gebiete nicht zu groß sein.

Der Vertriebsweg dieser Berufsgruppen kann sicherlich teilweise in der Direktansprache bestehen, was allerdings sehr zeitaufwendig und mit hohen Kosten verbunden ist. Erfolgversprechender wäre vermutlich die Nutzung von Multiplikatoren, wie etwa den Anwaltskammern oder anderer Berufsverbände, den Industrie- und Handelskammern etc. Mit Blick auf die Ärzte könnte sich eine Zusammenarbeit mit Pharma-Unternehmen, Ärztekammern und Kassenärztlichen Vereinigungen anbieten, deren Vertreter regelmäßigen Kontakt mit der Zielgruppe haben.

Die Gruppe der Privatanutzer lässt sich letztlich nur auf verschiedenen indirekten Wegen ansprechen. Hier sind auch zielgruppenspezifische Marketingmaßnahmen erforderlich (siehe unten).

In diesem Kontext tritt e-Uni.de zugleich als Gesamt-Vermarkter für die eLearning-Angebote deutscher Hochschulen auf, das heißt, sie haben deren Vorzüge und Qualitäten herauszustellen und gegenüber anderen Produkten abzugrenzen. Ferner wirkt es auf eine Profilbildung der Hochschulen als Contentersteller hin und unterstützt deren Imagebildung. Nur wenn es gelingt, die Hochschulen als zuverlässige sowie sachlich und fachlich ausgezeichnete Contentersteller zu positionieren, werden sie sich mittelfristig in diesem Segment erfolgreich positionieren können. Hierzu ist ein eigenständiges Branding von e-Uni.de erforderlich, worauf hier allerdings nicht eingegangen wird.

Aus dieser Vermarktungs- und Vertriebstätigkeit ergibt sich unmittelbar ein weiteres Produkt bzw. eine Dienstleistung.

Contenterstellung bzw. Auftragsakquisition

e-Uni.de wird im Rahmen seiner Vermarktungs- und Vertriebstätigkeit und den damit verbundenen Kontakten zu eLearning-Anbietern und Corporate Universities, aber auch Unternehmen, fast zwangsläufig mit der Frage nach neuen, noch zu erstellenden Inhalten konfrontiert werden.

Es wäre daher wirtschaftlich ausgesprochen attraktiv, wenn e-Uni.de als Produkt auch die Erstellung des jeweilig gewünschten Contents, ggf. inkl. medienspezifischer Aufbereitung anbieten könnte. Das heißt, e-Uni.de sollte potenziellen Auftraggebern unmittelbar die Erstellung des Endprodukts, also des fertigen Contents anbieten können. Contenterstellung wäre somit ein eigenständiges Produkt von e-Uni.de, das in Zusammenarbeit mit den Hochschulen durchgeführt würde.

Konkret würden die eLearning-Anbieter, Corporate Universities und evtl. Unternehmen bzw. andere Interessierte ihre Produktvorstellungen mit e-Uni.de besprechen, die Konditionen vereinbaren und den Vertrag schließen. Das heißt, der eLearning-Anbieter oder sonstige Auftraggeber bräuchten nicht mit den Hochschulen und deren Einrichtungen zu verhandeln und könnten somit die bürokratischen Strukturen und Prozeduren umgehen, die teilweise abschreckend wirken. e-Uni.de garantiert die ordnungsgemäße und qualitativ hochwertige Umsetzung und trifft seinerseits die entsprechenden Vereinbarungen mit den eigentlichen Contentlieferanten in den Hochschulen.

Hinsichtlich der Umsetzung wird sich e-Uni.de dann mit potenziellen Leistungserbringern in den Hochschulen in Verbindung setzen, mit diesen die genauen Spezifikationen besprechen und vertraglich vereinbaren. Hierzu können einerseits Einzelverträge geschlossen, andererseits aber auch Rahmenvereinbarungen mit den Hochschulen getroffen werden. Letzteres würde die Abwicklung entsprechender Aufträge erheblich vereinfachen.

Soweit erforderlich und angemessen, kann e-Uni.de auch kompetitive Angebote von verschiedenen Hochschulen einholen, wobei auf die Einhaltung formaler Vorschriften, z.B. analog zu VOL, verzichtet werden sollte, um eine schnelle Auftragsausführung zu gewährleisten.

Sinnvollerweise wird e-Uni.de eine Datenbank mit den wesentlichen Angaben über die Hochschulen, deren Einrichtungen und die jeweiligen fachlichen Schwerpunkte sowie sonstige relevante Angaben (Zuverlässigkeit, Qualität etc.) errichten.

Diese Datenbank wird auch bei der nächsten Dienstleistung, die e-Uni.de erbringt, dem Brokerage, außerordentlich hilfreich sein.

Brokerage

Der Begriff Brokerage kann sich im vorliegenden Kontext auf zwei unterschiedliche Sachverhalte beziehen. Der erste ist die Vermittlung von (bestehenden) eLearning-Angeboten der Hochschulen an interessierte Kunden, seien dies Unternehmen, Corporate Universities, eLearning-Anbieter, Selbständige oder Privatpersonen. Man könnte e-Uni.de in diesem Zusammenhang auch als Zwischenhändler ansehen.

Der zweite Sachverhalt bezieht sich auf die Vermittlung von Fachleuten, die die Contenterstellung auf Wunsch bestimmter Zielgruppen bzw. Kunden durchführen können. In diesem Fall

würde also beispielsweise der eLearning-Anbieter X, das Unternehmen Y oder die Corporate University Z jemanden suchen, der den Content für eine (oder mehrere) Lerneinheiten etwa zum Bildungscontrolling erstellen kann.

Auch diesbezüglich könnte e-Uni.de als Zwischenhändler auftreten, das heißt, der Auftrag würde entgegengenommen und durch eine Hochschul(einrichtung) als Sub-Contracter bearbeitet. Die zweite Möglichkeit wäre die klassische Vermittlungstätigkeit, das heißt, e-Uni.de tritt nur als Agent auf und erhält dafür eine Vermittlungsprovision. Die eigentliche Abwicklung obliegt dann der Hochschule bzw. der Hochschuleinrichtung und dem Auftraggeber. Diese müssten dann die Spezifikationen und die Konditionen aushandeln und die Verträge schließen.

Die Tätigkeit als Vermittler erfordert neben einer Datenbank hinsichtlich der vorhandenen Bildungsangebote (s.o.), die sowohl für das Bildungsportal als auch die Vermittlung der bestehenden Angebote von Bedeutung ist, eine Datenbank über die Hochschul(einrichtungen) und deren Schwerpunkte und Spezialgebiete, um schnell und zielgerichtet auf Anfragen reagieren zu können.

Literatur

- Dohmen, Dieter, Lutz P. Michel (Hrsg.) (2003), Marktpotenziale und Geschäftsmodelle für eLearning-Angebote deutscher Hochschulen, Schriften zur Bildungs- und Sozialökonomie, Band 4, Bielefeld.
- Dohmen, Dieter, e-Uni.de – eine Vision, in: ders., Lutz P. Michel (Hrsg.) (2003), Marktpotenziale und Geschäftsmodelle für eLearning-Angebote deutscher Hochschulen, Schriften zur Bildungs- und Sozialökonomie, Band 4, Bielefeld.
- Efiport, Datacomm Research Company (Hrsg.) (2002), E-Learning Business Opportunities & Strategies, Frankfurt.
- Michel, Lutz P., Bastian Pelka (2003), Marktumfeld und Marktentwicklung, in: Dieter Dohmen, Lutz P. Michel (Hrsg.) (2003), Marktpotenziale und Geschäftsmodelle für eLearning-Angebote deutscher Hochschulen, Schriften zur Bildungs- und Sozialökonomie, Band 4, Bielefeld.

Ein Weiterbildungsprojekt als Promotor von Hochschulentwicklung – Realität oder Größenwahn?

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden die Besonderheiten des BLK-Projektes OLIM¹ in Bezug auf die Implementierung von Nachhaltigkeit und die Entwicklungsimpulse aus der Weiterbildung in die Hochschulen hinein dargestellt. Ausgehend von der besonderen Situation in Hamburg und in der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW) der Universität Hamburg, wird das Projekt in seinen wesentlichen Zügen skizziert. Es wird dargelegt, welche Faktoren in welcher Weise konzeptionell zu den angestrebten Zielen Hochschulentwicklung und Nachhaltigkeit beitragen sollen. Am Beispiel erster Projektergebnisse wird aufgezeigt, inwiefern sich die hohen Erwartungen bisher erfüllt haben oder ob es sich um einen Anflug von Größenwahn einer kleinen Einrichtung in einer großen Universität handelt.

Kurzbeschreibung des Projektes

Im Rahmen des Projektes OLIM geht es darum, Online-Perspektiven für das weiterbildende Studium am Beispiel des modularisierten Fernstudienangebots „Management für Führungskräfte – Einführung in praxisrelevante Themenkomplexe“ zu entwickeln. Es werden folgende Module entwickelt und erprobt:

Propädeutikmodul

- „Study Skills“

Pflichtmodule

- Einf. ins kaufm. Denken und Management
- Einf. in das Vertragsrecht
- Einf. in die Arbeits- und Organisationspsychologie

Modul zur Qualifizierung von E-Autoren und E-Moderatoren

- Train-the-E-Trainer

Wahlpflichtmodule

- Organisationales Lernen und Change Management
- Projekt-, Prozess- und Qualitätsmanagement
- Wissensmanagement
- Recht der Außenwirtschaft
- Betriebliche Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement
- Personal- und Organisationsentwicklung
- Managing Projects (englischsprachig)

Das E-Learning-Angebot zielt neben der Vermittlung von Fachkompetenz auf die Verbesserung von Medienkompetenz, „Soft Skills“ und „Study Skills“ für die besonderen Bedarfe des selbst organisierten Lernens. Im Gegensatz zu vielen Skeptikern geht die AWW davon aus, dass auch diese Kompetenzen im Rahmen eines E-Learning-Konzeptes vermittelt werden können.²

Im Rahmen des Projektes OLIM wird darüber hinaus. Folgendes erarbeitet³:

1 OLIM steht für „Online Perspektiven im weiterbildenden Studium“ und wird von der Bund-Länder-Kommission (BLK) gefördert.

2 Insbesondere in vielen Unternehmen bestehen Zweifel und Vorbehalte bezüglich der Realisierung dieser Lernziele, vgl. z.B. G. Mathy, Tagungsband Learntec 2001.

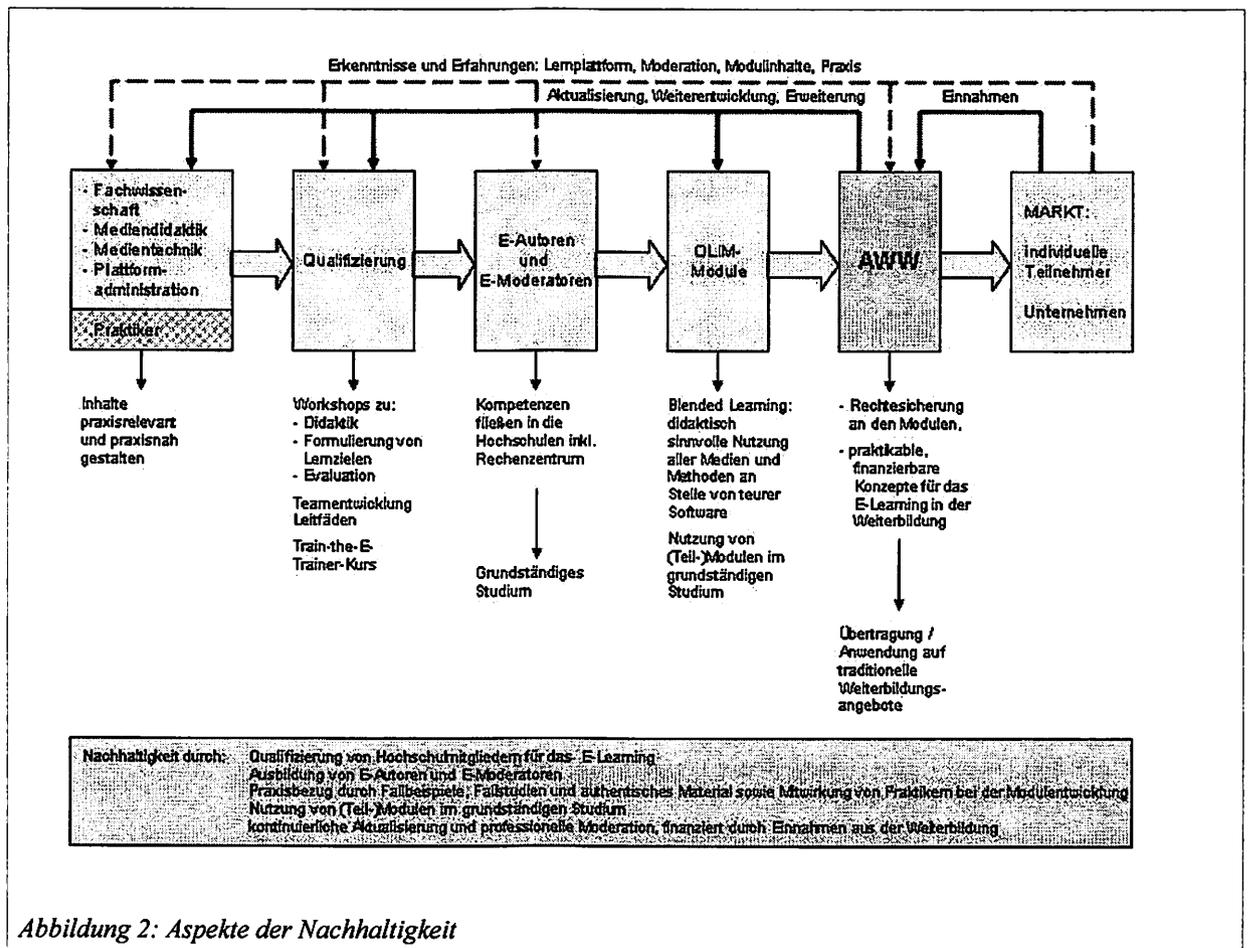
3 Vgl. Projektantrag unter <http://www.uni-hamburg.de>

- ein neues, qualitativ hochwertiges, modularisiertes Weiterbildungsprogramm in Form eines „Blended Learning“-Angebotes
- didaktische, medientechnische und medienrechtliche Rahmenbedingungen hinsichtlich der wissenschaftlichen Weiterbildung und des grundständigen Studiums
- Konzepte für die Entwicklung in Teams, die sich aus Hochschullehrenden, Mediendidaktikern, -technikern und Vertretern der Praxis zusammensetzen
- ein Leistungspunktesystem
- ein Programm zur Ausbildung von E-Moderatoren und E-Autoren
- Spezifika für eine Übertragung der Ergebnisse auf das grundständige Studium

Kooperationspartner für dieses Projekt kommen vorwiegend aus den Hamburger Hochschulen, außerdem sind Praktiker aus Unternehmen und die britische Open University Business School beteiligt.

Von besonderer Bedeutung ist der Aspekt der Nachhaltigkeit der Entwicklung natürlich für die AWW. Nach Ablauf der Anschubfinanzierung soll zum einen das neu entwickelte E-Learning-Programm in das Regelangebot der AWW übernommen werden. Zum anderen ist geplant, die bestehenden Weiterbildungsangebote der AWW in ein Konzept des „Blended Learning“ einzubetten und um E-Learning-Komponenten zu ergänzen.

Im Konzept des Projektes findet das Postulat der Nachhaltigkeit an vielen Stellen seinen Niederschlag, wie im Folgenden skizziert wird.



Projektförderung und Nachhaltigkeit - ein Widerspruch in sich?

Projektförderung von E-Learning an deutschen Hochschulen führt nicht immer zu nachhaltigen Ergebnissen. Wenn die Finanzierung nach Beendigung des Projektes ausbleibt, werden begonnene Entwicklungen oft genug ebenfalls gestoppt.

Die Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Hamburg entwickelt und fördert in ihrem Projekt OLIM gemeinsam mit Kooperationspartnern aus Hamburger Hochschulen und Unternehmen Kompetenzen für den Einsatz von E-Learning. Am Projektende soll einerseits ein qualifiziertes Angebot stehen, das sich selbst finanziert, zum anderen soll ein solider Grundstein für weitere E-Learning-Aktivitäten an Hamburger Hochschulen gelegt sein.

Die Projektinitiatoren dachten das Thema Nachhaltigkeit in der Projektkonzeption auf verschiedenen Ebenen mit, z.B. bei der Projekt- und Stellenstruktur, dem Einsatz der Technik, der Qualifizierungsstrategie oder dem zu entwickelnden Produkt und seiner Vermarktung. Dabei wurde die Vision lebendig, wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität könne als Promotor in die Universität hinein wirken. Die „herrschenden Verhältnisse“ sollten also quasi auf den Kopf gestellt werden: Ein Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung ergibt sich nicht - wie häufig - als Beiprodukt der grundständigen Lehre und Forschung; vielmehr wird in der wissenschaftlichen Weiterbildung ein attraktives E-Learning-Angebot entwickelt, welches in das grundständige Studienangebot hineinwirkt.

Ausgangslage in Hamburg zur Zeit der Antragstellung

Die bisherigen berufsbezogenen Weiterbildungsstudienangebote der AWW sind durchgängig berufsbegleitend organisiert, einige beinhalten Phasen angeleiteten Selbststudiums auf der Basis schriftlicher Studienmaterialien. Die Durchführung beruht jedoch überwiegend auf dem Konzept klassischer Präsenzlehre. Für die Entwicklung und Durchführung ihrer Angebote arbeitet die AWW eng mit Hochschullehrenden zusammen. Seit der Einrichtung des Fernstudienzentrums (1988) verfügt die AWW auch über Kompetenz und Wissen auf dem Gebiet des selbst organisierten Lernens.

Die neuen Medien und ihre Möglichkeiten wurden bislang im Bereich der weiterbildenden Studien in der AWW nicht genutzt. Die Überzeugung, dass multimediale Lernarrangements berufstätigen Studierenden ein höheres Maß an Selbstbestimmung über Zeit, Ort und Geschwindigkeit des Lernens und auch ein höheres Maß an inhaltlicher Selbstbestimmung eröffnen könnten, sowie die Tatsache, dass Medienkompetenz in der Praxis stark nachgefragt ist, führte zur Konzeption des E-Learning Projektes OLIM. Kooperationspartner des Projektes, insbesondere Hochschullehrende aus Hamburger Hochschulen, brachten zunächst Fachkompetenz, jedoch kaum „E-Lern- oder E-Lehre-Kompetenz“ in das Projekt ein. Eine Ausnahme bildet die Open University Business School, die in Forschung und Umsetzung von „Blended Learning“-Angeboten über anerkanntes Expertenwissen verfügt.

Das Konzept – Welche Faktoren unterstützen im Projekt OLIM die Nachhaltigkeit im Einzelnen und wie wirken sie im Sinne einer Hochschulentwicklung?

- Möglichst breit in die Hochschulen hineinwirken:
An der Entwicklung der Module sind Wissenschaftler aus drei Hamburger Hochschulen beteiligt, die in ihren Einrichtungen und Instituten als Multiplikatoren wirken können.
- Know-how in den beteiligten Einrichtungen halten:
Die Entwicklungsaufgaben werden von Hochschullehrenden, befristet und unbefristet

beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeitern der Fachbereiche und der AWW sowie Praktikern gemeinsam wahrgenommen. Unterstützt durch Teamarbeit findet ein kontinuierlicher Wissens- und Erfahrungsaustausch in Bezug auf E-Learning-Entwicklung und deren Umsetzung statt, der dazu führt, dass das Know-how in den Einrichtungen verbleibt, auch nach dem Ausscheiden der Mitarbeiter, die befristet für das Projekt eingestellt wurden.

- **Kompetenz des Regionalen Rechenzentrums (RRZ) stärken:**
Das RRZ der Universität Hamburg ist für die technisch-administrative Unterstützung des Projekts zuständig. Es wurde eine Serviceeinheit im RRZ eingerichtet, die allen Wissenschaftlern der Hamburger Hochschulen zur Verfügung steht. Das RRZ administriert zwei Lernplattformen und steht für technische und plattformbezogene Fragen zur Verfügung. In die Serviceeinheit fließen auch OLIM-Projektmittel ein. Gegenüber der Ausgangssituation 2000/2001 hat die Universität somit eine nicht unerhebliche Entwicklung vollzogen.
- **Nutzung vorhandener Lernplattformen – keine technischen Eigenentwicklungen durchführen:**
Aufgrund der Tatsache, dass den Hamburger Hochschulen und damit auch der AWW langfristig zwei Lernplattformen für die E-Learning-Aktivitäten zur Verfügung gestellt wurden, konnte das Projekt sich auf die Konzeption von hochwertigen, finanzierbaren und didaktisch sinnvollen Modulen konzentrieren. In Kauf genommen wird hierbei, dass die Lernplattform die Entwicklerteams in ihren Entfaltungsmöglichkeiten an einigen Stellen einschränkt.
- **Qualifizierung durch Teamentwicklung:**
Die Entwicklung in Teams trägt dazu bei, dass sich die Teammitglieder gegenseitig qualifizieren.⁴ Jedes Team verfügt auf diese Weise über Kompetenzen aus den Bereichen Medientechnik, Fachwissenschaft und Didaktik. Zusätzlich ist an jedem Modul mindestens ein Praktiker beteiligt, der berufsbezogene Kompetenz und Wissen sowie authentisches Material einbringt.
- **Qualifizierung durch das Modul „Train-the-E-Trainer“ (TeT):**
Das Modul TeT wurde entwickelt, um während des Projekts und auch zukünftig „Content-Lieferanten“ und Moderatoren der AWW für das Einsatzgebiet „Blended Learning“ zu schulen. Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf der E-Autoren- und der E-Moderatorenrolle. Im Pilotlauf profitierten die OLIM-Beteiligten einerseits von der Beschäftigung mit relevanten Themen und andererseits vom Rollentausch: Die Lehrenden erfuhren E-Learning aus der Perspektive eines Lernenden⁵.
- **Qualitätssicherung durch ein prozessorientiertes Qualitätskonzept:**
Basierend auf einem Regelkreis von Planen, Lenken, Sichern / Messen / Bewerten und Verbessern wird die Qualität der Projektarbeit gesichert.
- **Module und Konzepte auf grundständiges Studium anpassen:**
Die Fachwissenschaftler in den Entwicklerteams sind hauptamtlich in der grundständigen Lehre tätig. Teile der entwickelten Module werden auch in der grundständigen Lehre eingesetzt werden. Darüber hinaus regen die erarbeiteten didaktisch-methodischen Konzepte, Erfahrungen und gewonnenen Kompetenzen an, die grundständigen Lehrangebote durch E-Learning zu ergänzen.
- **Gebührenfinanzierte Aktualisierung von Modulen:**
Die Module werden nach Beendigung der Projektphase in das Regelangebot der Universität Hamburg im Bereich der Weiterbildung übernommen. Dieses Angebot richtet sich an berufstätige Weiterbildungsinteressierte und ist gebührenpflichtig. Die regelmäßig vorzunehmenden Aktualisierungen werden aus den Gebühreneinnahmen finanziert.

4 Bericht über die Teamarbeit im Projekt OLIM: vgl. L. Burger in DUZ 1-2/2003, S. 22

5 Vgl. auch yousee, Das Magazin der Universität Hamburg, Januar 2003, S.31

Erfahrungsberichte

Pilotlauf des Moduls „Train the E-Trainer“

Im Rahmen des Projektes OLIM wurde ein Modul „Train-the-E-Trainer“ zur Qualifikation von E-Autoren und E-Moderatoren entwickelt. Die Teilnehmenden lernen einerseits Möglichkeiten kennen, E-Learning- und „Blended Learning“-Einheiten zu planen und zu gestalten, andererseits werden sie auf die besonderen Anforderungen an Lehrende in Bezug auf die E-Moderation vorbereitet.

Der erste Pilotlauf endete am 31.01.03 mit einer Präsenzveranstaltung. Die zwanzig Teilnehmenden waren vorwiegend Lehrende aus dem Hochschulbereich, die Module für das Projekt OLIM entwickeln. Das Bedürfnis, Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Modul auszutauschen, prägte die Stimmung der Abschlussveranstaltung: Ein deutliches Zeichen dafür, dass das Modul in hohem Maße zur Reflexion von E-Learning, den neuen Rollen und Möglichkeiten angeregt hat – durch gute und ebenso durch weniger gelungene Aktivitäten.

Nach der Auswertung ausführlicher Fragebögen und persönlicher Gespräche mit den Teilnehmenden gehen wir von folgenden nachhaltigen Wirkungen hinsichtlich gewonnener Kompetenzen sowie der Qualität der geplanten Module aus:⁶

- *„Durch die online-Erfahrung als Teilnehmer kann ich diese Perspektive in der Entwicklung besser berücksichtigen.“*

Ein wichtiger Aspekt der Teilnahme am Modul war der Rollenwechsel, der sowohl Erkenntnisse zum allgemeinen Lernverhalten brachte, als auch hinsichtlich des Online-Lernens, z.B.: Was motiviert, was hemmt mich im Online-Lernen?

- Die Erfahrungen aus der Teilnahme an dem Modul „Train-the-E-Trainer“ fanden auch Niederschlag in der OLIM-Modulentwicklung. Die Bereitschaft zu strukturierter Planung wurde mit der Erfahrung von Vorzügen guter, aber auch durch die Auswirkung weniger guter Planung spürbar größer. Aus den Erfahrungen ergaben sich auch ganz konkrete Erkenntnisse, wie z.B.:

„Es werden in unserem Modul weniger Aufgaben parallel laufen als eigentlich geplant war.“

„Die Aufgaben müssen sehr konkret formuliert sein.“

„Konsequenzen für unsere Modulentwicklung: Erhebliche Umfangseinschränkung, höheres Gewicht auf Gruppenarbeit, interaktiveres Design der Lerntexte.“

- In ihrer Rolle als Lerner haben die Teilnehmenden prägende Erfahrungen mit der Art der Moderation gemacht:

„Ich habe den freundlichen Ton der Moderatorinnen, ihren Humor, die Hilfsbereitschaft und die schnelle Reaktion auf Fragen sehr geschätzt.“

„Es hat mich gestört, wenn eine Antwort auf meine Einsendeaufgabe unpersönlich war.“

„Die Zusammenfassungen der einzelnen Foren und die Ankündigungen im Newsletter haben mir den Überblick wesentlich erleichtert.“

Die Teilnehmenden hatten auch die Aufgabe, spezielle Foren und Chats selbst zu moderieren. Diese Erfahrungen führten zu angeregten Diskussionen des Themas ‚Autorität, Leitung und selbst organisiertes Lernen‘ sowie über den Aufwand von Moderationstätigkeiten im Verhältnis zum Lernerfolg.

- Die Teilnehmenden haben den Umgang mit Diskussionsforen, Chats, Arbeitsgruppenräumen und Dokumenten in der Lernplattform durch angeleitetes Ausprobieren gelernt. Hilfestellung

⁶ Bei den folgenden kursiv gedruckten Zitaten handelt es sich um Aussagen von Teilnehmenden des Pilotlaufs „Train the E-Trainer“.

bei Fragen zur Technik erhielten die Teilnehmenden in einem Diskussionsforum, per Mail und telefonisch. Diese Unterstützung wurde sehr positiv bewertet.

- Die Evaluation des Pilotlaufs wirkt sich natürlich auch auf die Weiterentwicklung des Moduls „Train the E-Trainer“ aus: So wird beispielsweise das Erleben, Ausprobieren und Reflektieren verschiedener Werkzeuge und didaktischer Methoden intensiviert. Das Zusammenspiel von Lernzielen und Methoden (und ggf. Lernerfolgskontrollen) wird Basis aller Aktivitäten und wird auch für die eigene Modul-Entwicklung und -Moderation der Teilnehmenden reflektiert. Der Einsatz englischer Texte und englischsprachiger Experten⁷ wird überdacht, da sich herausstellte, dass für einige Teilnehmenden die Sprachbarriere größer als erwartet war. Für höhere zeitliche Flexibilität der Teilnehmenden wird die Gesamtlaufzeit des Moduls von sechs auf elf Wochen ausgedehnt. Da Kompetenz zu selbst organisiertem Lernen im Rahmen eines Fernstudiums nur eingeschränkt vorausgesetzt werden kann, werden die Teilnehmenden im Verlauf des Moduls von ausgeprägter Anleitung schrittweise zu dieser Art von Lernen geführt.

Das Modul hat darüber hinaus wesentliche Impulse zur weiteren Auseinandersetzung mit der Thematik geliefert. So wird beispielsweise inzwischen im Fachbereich Wirtschaftswissenschaft der Universität Hamburg die Lernplattform im grundständigen BWL-Studium für ein Seminar eingesetzt.

Teamarbeit bei der Modulentwicklung

An der Entwicklung der OLIM-Module sind jeweils Fachwissenschaftler aus Hamburger Hochschulen, ein Medientechniker, eine Mediendidaktikerin und mindestens ein Praktiker aus einem Unternehmen beteiligt. Basis der Modulentwicklung ist die Arbeit im Team, die z.B. folgendermaßen aussieht: Der Fachverantwortliche stellt eine Idee zum Grobkonzept vor: „Ich würde gern die großen Einheiten sequenziell anbieten und parallel dazu Projekte laufen lassen. Wie schätzen Sie folgenden Vorschlag ein: ...?“ Der Medientechniker fragt nach, ob schon über die Art der Sequenzierung nachgedacht wurde und macht auf technische Möglichkeiten und Schwierigkeiten aufmerksam. Die Mediendidaktikerin schlägt vor, die Projektarbeit und die sonstigen Lerneinheiten inhaltlich direkt miteinander zu verknüpfen, u.a. um die Ergebnisse der Projektarbeit in den Lernprozess einzubinden. Der Vertreter aus der wirtschaftlichen Praxis stellt die Relevanz einzelner Inhalte zur Diskussion und bietet an, für die Projektarbeit konkrete Beispiele aus dem betrieblichen Alltag beizusteuern.

Alle Entwickler haben in ihren Zwischenberichten für die Bund-Länder-Kommission die Teamarbeit sehr positiv bewertet und nehmen dafür ggf. auch erhöhten Aufwand in Kauf.⁸

„Die zunächst stark inhaltlich geprägte Konzeption ist intensiv didaktisch umgeformt worden.“
„Durch die Beiträge der Praktikerin ist eine bisher nicht verwandte Praxiskomponente hinzu gekommen, die dem Modul als Weiterbildungselement eine wichtige Prägung geben, aber auch für das grundständige Studium fruchtbar gemacht werden kann.“

„Vorteil der Teamarbeit: Zwang zur Reflexion über Lehrinhalte und Lehrformen.“

Die Teamarbeit orientiert sich zeitlich und inhaltlich an einer Meilensteinplanung. Checklisten bieten dabei konkrete Planungshilfen zum Erreichen der Meilensteine. In den Teams wird gemeinsam an den Fragestellungen gearbeitet oder die Vorschläge eines Entwicklers werden diskutiert.

7 Zwei E-Learning Experten der britischen Open University Business School moderierten zwei Wochen lang Foren zur Kursplanung und Motivation.

8 Bei den folgenden kursiv gedruckten Zitaten handelt es sich um Aussagen von Mitgliedern der OLIM-Teams.

Nachhaltige Ergebnisse zeigen sich auch hier in gewonnenen Kompetenzen, Erfahrungen und qualitativen Verbesserungen der geplanten Module:

- Der Umgang mit der Lernplattform, das medientechnische und mediendidaktische Wissen, das im Zuge der gemeinsamen Entwicklungsarbeit aufgebaut wird, befähigt die an der Entwicklung beteiligten Lehrenden aus den Hochschulen, Schritt für Schritt E-Learning für ihre Lehre nutzbar zu machen – eine Fähigkeit, die sie auch außerhalb dieses Projektes z.B. im grundständigen Studium einsetzen können. Konkrete Übertragungen auf das grundständige Studium haben in den Teams bereits stattgefunden. Unterstützt werden diese Anstrengungen durch den Pioniergeist, der innerhalb der Teams und im Austausch der verschiedenen Teams entstanden ist.
- Alle Team-Mitglieder haben in recht kurzer Zeit das gemeinsame Arbeiten als Bereicherung erfahren. Die Arbeit im Team profitiert nicht nur vom Expertenwissen der Einzelnen, sondern auch davon, dass im Austausch mehr Ideen entstehen und kritischer reflektiert wird als in Einzelarbeit. Auf diese Weise wurde z.B. der Aufbau vieler Grobkonzepte hinsichtlich der Übersichtlichkeit, der Vielfalt und des inneren Zusammenhalts weiterentwickelt. Die Beteiligten haben durch unterschiedliche Erfahrungen erkannt, unter welchen Voraussetzungen Teamarbeit funktioniert (z.B. Vorbereitung der Team-Treffen, Einhalten von Terminen und Verabredungen, Fähigkeit zuzuhören und mitzudenken, Offenheit gegenüber Ideen anderer).
- Nicht nur die Fähigkeit, sondern auch die Bereitschaft zur Teamarbeit wurde gestärkt. Das findet seinen Niederschlag u.a. in der Initiative aus den Teams, sich mit den Entwicklern der anderen Module auszutauschen und in dem Versuch, im eigenen Fachbereich Aufgaben mit Kollegen gemeinsam zu lösen.
- Die unumgängliche Auseinandersetzung mit didaktischen Fragestellungen hat die Einsicht in die Notwendigkeit didaktischer Planung von Lehrveranstaltungen (wieder-) belebt. Diese Erkenntnisse wirken in die grundständige Lehre zurück – so zumindest die Absichtserklärung. Aus dieser Auseinandersetzung resultiert z.B. auch die konkrete Planung und Durchführung einer didaktisch-methodischen Schulung von Lehrkräften im Fachbereich eines der einbezogenen Professoren.
- In der Teamarbeit zeigt sich außerdem, dass der Projektcharakter einer nachhaltigen Entwicklung nicht widerspricht, sondern sie sogar forcieren kann: Allen beteiligten Kooperationspartnern ist bewusst, dass eine intensive Entwicklungsunterstützung auf die Dauer der Projektlaufzeit begrenzt ist. Es ist Bestandteil des Projektkonzeptes, dass die Beteiligten unterschiedliche Konzepte und Methoden auch hinsichtlich einer Einsatzmöglichkeit in das grundständige Studium erproben. Das ist ein wichtiger Grund für die Beteiligten, nicht nur auf Expertenwissen zurückzugreifen, sondern eigene Kompetenzen aufzubauen.

Zusammenfassung / Ausblick

Von Anfang August bis Ende Oktober 2003 studierten insgesamt 35 Personen im Rahmen der ersten Pilotphase die Pflichtmodule (ein, zwei oder drei Module parallel). Ein zweiter Lauf des „Train-the-E-Trainer“ hat Ende September mit 25 Teilnehmenden begonnen und ab Ende November 2003 wird die Pilotphase für die Wahlpflichtmodule starten.

In den verbleibenden 12 Monaten bis zum Projektende wird es nun darum gehen,

- Verfahren und Prozesse weiter zu verbessern (Überarbeitung der Leitfäden, Bewerbungs- und Anmeldeverfahren, Prüfungsabläufe etc.),
- die Module gemäß den Evaluationsergebnissen zu überarbeiten und die Dokumentationen zu vervollständigen,
- ein Leistungspunktesystem zu etablieren,

- weitere Moderatoren auszubilden,
- die Modulentwicklung im Team zu professionalisieren,
- Konzepte für die Nutzung der Module durch Dritte zu entwickeln,
- ein Konzept für die Ergänzung der bereits bestehenden Weiterbildungsangebote um E-Learning-Komponenten zu erstellen und die Entwicklung in Gang zu setzen,
- die Lehrenden dabei zu unterstützen, Konzepte ins grundständige Studium zu übertragen bzw. Teile der Module dafür anzupassen.

Die Hoffnung, mit dem Projekt OLIM eine Grundlage für weitere E-Learning-Aktivitäten an Hamburger Hochschulen zu schaffen und somit nachhaltig in die Hochschulen hinein zu wirken, wird von den bisherigen Erfahrungen durchaus gestützt.

Literatur

- Bruhn-Suhr, M. (2003). Fit für E-Learning, *yousee, Das Magazin der Universität Hamburg*, Januar 2003, 30-31.
- Burger, L. (2003). Stoff verpacken. *DUZ 1- 2/2003*, 22.
- Kandzia, P.-T. (2002). E-Learning an Hochschulen – Von Innovation und Frustration. In: G. Bachmann, O. Haefeli, M. Kindt (Hrsg.), *Campus 2002*. Münster u.a., 50 – 58.
- Kerres, M. (2001). Neue Medien in der Lehre – Von der Projektförderung zur systematischen Integration. In: G.-W. Bathke u.a. (Hrsg.). *Das Hochschulwesen HSW 2*. Bielefeld, 38 – 45.
- Mathy, G. (2001). Die Corporate University auf dem Weg zur virtuellen Akademie: Erwartungen – Hindernisse – Visionen. In: U. Beck, W. Sommer (Hrsg.). *Learntec 2001. Tagungsband*. Karlsruhe, 619 – 622.

Stellenwert der wissenschaftlichen Weiterbildung bei der inhaltlichen und strategischen Hochschulentwicklungsplanung

1 Einführung

Hochschulentwicklung wurde in der Vergangenheit hauptsächlich von den Aktivitäten in Forschung und Lehre bestimmt. Der Wissenschaftsrat (2002) und zahlreiche weitere Expertengremien (z.B. der Arbeitsstab des Forum Bildung 2001, 2002a, 2002b) und speziell in Sachsen-Anhalt die Arbeitsgruppe Wissenschaftsstruktur des Kultusministers 2001) fordern nachdrücklich, dass Weiterbildung ebenso wie Forschung und Lehre zu den originären Aufgaben der Hochschulen gehören und damit als maßgebliche Determinante der Hochschulentwicklungsplanung herausgestellt werden muss. Diese Forderung gewinnt vor dem Hintergrund der regionalen Gestaltungsmöglichkeiten einer Fachhochschule besondere Bedeutung. Insofern spielt die Weiterbildung für die Hochschulentwicklung im Allgemeinen und für die Entwicklungsplanung und Profilschärfung der Hochschule Magdeburg-Stendal im Besonderen eine herausragende Rolle.

2 Ausgangslage

Die Ausgangslage wird zunächst durch eine Definition der wissenschaftlichen Weiterbildung geprägt, die sich für die theoriegeleitete und praxisbezogene Hochschul-Entwicklungsplanung unter inhaltlichen und strategischen Gesichtspunkten eignet:

„In Anlehnung an § 12 HRG umfasst wissenschaftliche Weiterbildung solche Studiengänge, die

- nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss (wobei alternative Zugangswege zu berücksichtigen sind) und
- nach einer Phase beruflicher Tätigkeit durchgeführt werden und
- im Hinblick auf die Adressatengruppen inhaltlich und didaktisch-methodisch auf Hochschulniveau entsprechend aufbereitet sind sowie das spezifische Zeitbudget Berufstätiger berücksichtigen“ (DIHK, HRK, BDA 2003, S.6).

Aus der Sicht der Hochschulen sind folgende Erkenntnisse und Zusammenhänge für den Aufbau und die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten besonders bedeutungsvoll:

- Mehr als ein Drittel eines Altersjahrgangs wird künftig seine berufliche Ausbildung an einer Hochschule erfahren.
Das heißt, einmal erworbenes Wissen muss immer wieder ergänzt und aktualisiert werden.
- Bei hochqualifizierten Arbeitskräften werden Phasen klassischer angestellter Beschäftigung mit Phasen intensiver Weiterbildung und selbständiger Tätigkeit abwechseln.
Das heißt, Hochschulen müssen mit ihren Angeboten dieser Tendenz genereller Outsourcing-Praktiken gerecht werden.
- Die wachsende Zahl von Hochschulabsolventen erzeugt auch außerhalb der Hochschule wissenschaftliches Wissen und Denken.
Das heißt, zwischen Hochschule und Praxis müssen neue Kommunikationswege geschaffen werden, um innovative Potentiale wechselseitig fruchtbar machen zu können.

3 Leitgedanken

Die hier kurz skizzierten Determinanten der Ausgangslage sind maßgeblich für die Formulierung von Leitgedanken, die inhaltlich und strategisch den Stellenwert der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext der gesamten Hochschul-Entwicklungsplanung bestimmen müssen und insofern auch ziellenkend für das entsprechende Engagement der Hochschule Magdeburg-Stendal sind:

- Im Vordergrund steht der Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung, wobei hierunter die wissenschaftliche Gestaltung der Angebote in qualitativer und quantitativer Hinsicht verstanden wird.
- Weiterbildung darf nicht länger als Appendix zu herkömmlichen Hochschulaufgaben interpretiert werden. Sie ist vielmehr als gleichberechtigte Komponente neben Forschung und Lehre im Sinne einer Aufgabentrias zu begreifen. Mit ihrer spezifischen Prägung, definiert durch die Anforderungen ihrer Zielgruppen, kann sie richtungsweisend auch für die Gestaltung und Organisation klassischer Lehre werden.
- Insbesondere Fachhochschulen haben die Aufgabe, nicht nur wissenschaftlich determinierte Inhalte, sondern vor allem auch Problemlösungskompetenzen im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung zu vermitteln.
- Eine so verstandene wissenschaftliche Weiterbildung ist geeignet, im Hinblick auf die bildungspolitischen Gestaltungsmöglichkeiten sowie die finanziellen Absicherungen neue Ressourcen zu erschließen, Forschung und Lehre zu befruchten, regionale Entwicklungschancen impulsgebend zu nutzen und insgesamt einen bedeutenden Beitrag zur Hochschulentwicklung insbesondere unter veränderten Rahmenbedingungen (Finanzierungssituation, Wettbewerbsentwicklung, Profilschärfung, Internationalisierung etc.) zu leisten.
- Unter den besonderen Bedingungen des Landes Sachsen-Anhalt könnten die Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen im Allgemeinen und die spezifische Ausprägung an der Hochschule Magdeburg-Stendal richtungsweisend auch für die anstehende Formulierung eines geeigneten Weiterbildungsgesetzes sein.
- Erschwert wird die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen durch die Komplexität und die Diversifizierung von Verantwortungsbereichen für die Weiterbildung im Lande insgesamt. Die nachstehende Abbildung fasst Inhalte und Verantwortungsbereiche für unterschiedliche Weiterbildungsaufgaben zusammen.

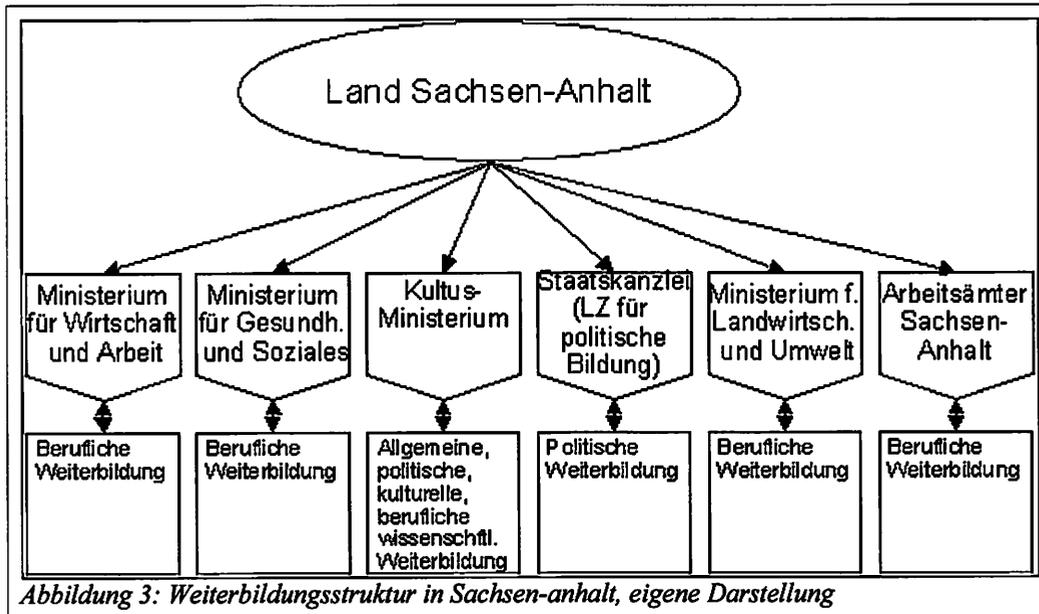


Abbildung 3: Weiterbildungsstruktur in Sachsen-anhalt, eigene Darstellung

Die Abbildung veranschaulicht die unterschiedlichen Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche und damit auch die Schwierigkeiten einer Abstimmung und Harmonisierung unterschiedlicher Weiterbildungsangebote und -programme. Aufgabe der Hochschule muß es sein, in diesem sehr heterogenen Feld strukturierend und katalysatorisch zu wirken (vgl. Kap 5).

4 Entwicklungsaufgaben

Um den Anforderungen an eine qualifizierte wissenschaftliche Weiterbildung für eine neue und im Hochschulbereich bisher weitgehend unbeachtete Klientel (z.B. Berufstätige, Betriebe) gerecht werden zu können, ist in den Hochschulen ein erhebliches Maß an Veränderungen und neuen Entwicklungen erforderlich. Die bisherigen Erfahrungen in diesem Bereich zeigen jetzt schon, dass die klassische Organisation der Hochschulen und ihre Kooperationsbeziehungen der gestellten Weiterbildungsaufgabe nicht gerecht werden können und dass der Aufbau und die Entwicklung geeigneter Strukturen und notwendiger Kooperationsbeziehungen ebenso wie die daraus resultierenden Weiterbildungsangebote so gestaltet werden müssen, dass sie der Hochschulentwicklung neue Impulse geben können.

Die dabei zu beachtenden Kooperationsstrukturen beziehen sich auf folgende Dimensionen der Zusammenarbeit:

- **Innerhalb der Hochschule**

Die Strukturen sind unter den Aspekten einer nicht-direktiven, sondern funktional begründeten Managementkompetenz neu abzustimmen und interdisziplinär auszurichten, d.h., nicht hierarchisch geprägte Leitungsstrukturen, sondern funktional kompetenzgesteuerte Zuständigkeiten haben das Weiterbildungsengagement der Hochschulen zu prägen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass auch die Hochschulverwaltung nicht weiter vorrangig als administratives Organ, sondern als unterstützende Einheit für die Förderung der Dienstleistungsfunktionen der Hochschule verstanden und genutzt wird.

- **Zwischen den Hochschulen**

Die Zusammenarbeit der Hochschulen auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung muß gestärkt werden. Dies sollte zunächst auf der Basis von Kooperationsverträgen zwi-

schen den Hochschulen auf regionaler, nationaler und internationaler Basis geschehen. Beispiele hierfür liefert die Hochschule Magdeburg-Stendal bereits durch vertragliche Vereinbarungen mit der Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg, der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg (regional), der Universität Bielefeld (national) und der Association of Schools of Public Health in the European Region (ASPHER) (international).

- **Zwischen Hochschule(n) und Wirtschaft**

So, wie es stets zu den besonderen Stärken von Hochschulaktivitäten zählte, die gemeinsame Forschung von Universitäten/Fachhochschulen und Wirtschaft zu pflegen und auch in den Dienst der Lehre zu stellen, bedarf auch das Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung eines kontinuierlichen Abstimmungsprozesses mit Arbeitgebern aus Wirtschaft und verwandten Bereichen, die entsprechende Weiterbildungsbedarfe artikulieren. Damit könnte (n) die Hochschule(n) in Kooperation mit der Wirtschaft einen Beitrag zur regionalpolitischen Entwicklung und auch zur wirtschaftspolitischen Aufstellung des Landes im nationalen und internationalen Zusammenhang leisten.

Insbesondere in der Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaftsbetrieben wird die Notwendigkeit zur Veränderung von Rahmenbedingungen für erfolgreiche und von den jeweiligen Partnern akzeptierte Weiterbildungsangebote deutlich:

1. Die Politik schafft Anreize für Hochschulen, wissenschaftliche Weiterbildung kontinuierlich anzubieten; dafür ist die Beseitigung haushalts-, dienst- und besoldungsrechtlicher Restriktionen notwendig.
2. Die Politik ermöglicht es den Hochschulen, zusätzliches Personal aus Einnahmen für wissenschaftliche Weiterbildung zu beschäftigen, indem haushalts- und dienstrechtliche Hemmnisse beseitigt werden.
3. Der Hochschulzugang ist weiter zu liberalisieren, um befähigte Interessenten an wissenschaftlicher Weiterbildung nicht an formalen Kriterien scheitern zu lassen.
4. Die Politik gestaltet das Hochschuldienstrecht so, daß ein Engagement an der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Dozenten attraktiv ist.
5. Hochschulen und Wirtschaft bauen regional organisierte „Netzwerke zur Weiterbildung“ auf und kooperieren bei der Ermittlung von Bedarf und Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung.
6. Die Hochschulen gewährleisten eine anwendungsorientierte und kostendeckende Konzeption und Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildung.
7. Die Hochschulen richten kundenorientierte „Service-Center-Weiterbildung“ für nachfragende Unternehmen ein.
8. Die Hochschulen legen die Lernziele fest und gestalten die Qualitätskontrollen transparent; ein modularer Aufbau der Weiterbildungsangebote ist sinnvoll.
9. Die Hochschulen entwickeln im Dialog mit der Wirtschaft wissenschaftliche Weiterbildungsangebote ihres eigenen Profils.
10. Hochschulen und Politik erweitern das Akkreditierungsverfahren von Studiengängen um den Aspekt der Weiterbildungstauglichkeit (DIHK, HRK, BDA 2003).

5 Organisationsentwicklung

Hochschulen als Bildungseinrichtungen müssen sich zugleich als moderne Dienstleistungsunternehmen verstehen, die den Ansprüchen unterschiedlicher „Stakeholder“ zu genügen haben (v. Velsen-Zerweck, Kreuter 2003). Die nachstehende Abbildung formuliert die Weiterbil-

dungsaufgabe im Hinblick auf die Anspruchsgruppen Studierende, Dozierende und (regionale) Wirtschaft.

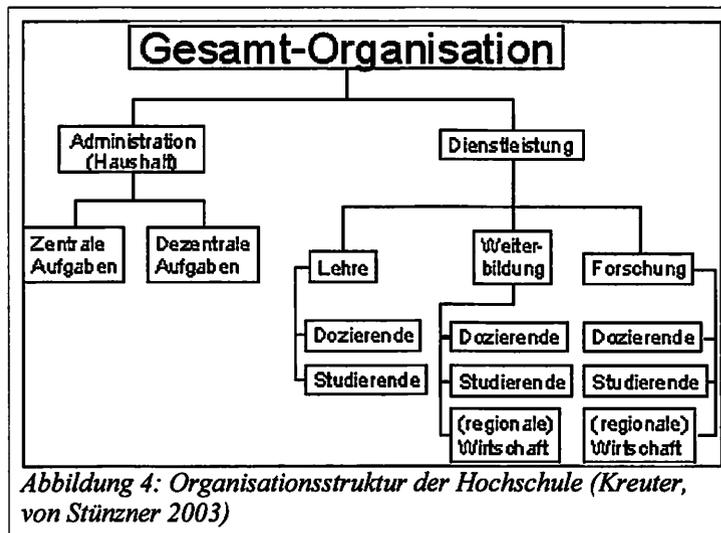


Abbildung 4: Organisationsstruktur der Hochschule (Kreuter, von Stünzner 2003)

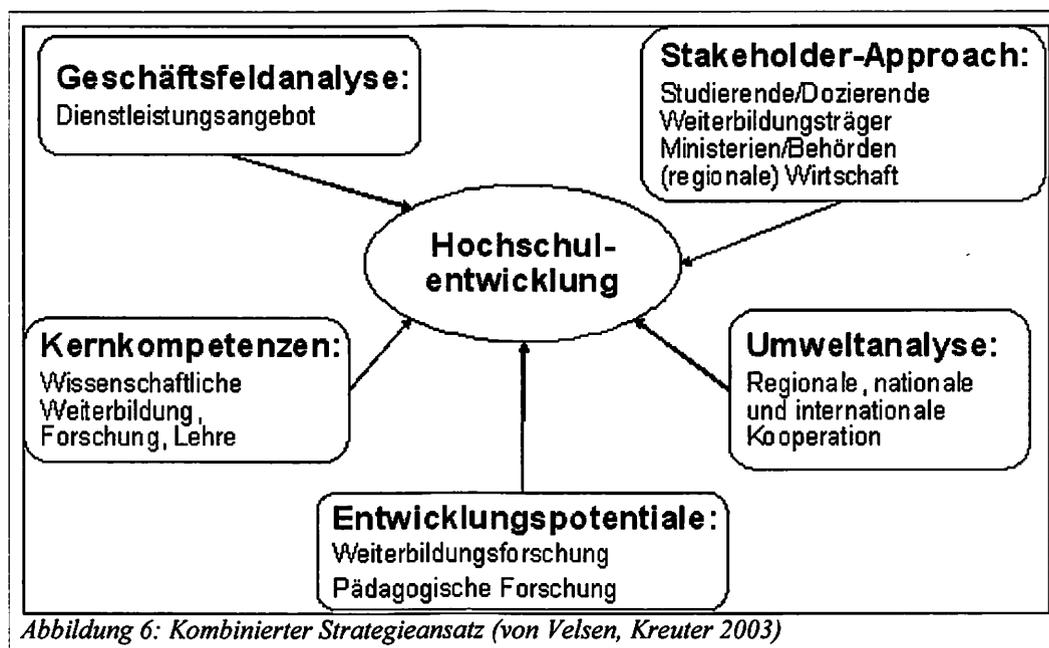
Die Hochschule Magdeburg-Stendal hat seit 1997 sukzessive die internen Strukturen aufgebaut, die für ein zeitgemäßes Weiterbildungsmanagement unerlässlich sind. Dabei wird die klassische Differenzierung von Managementaufgaben zugrunde gelegt (Koreimann 1995):

- Strategisches Management
(Formulierung von Leitgedanken und Oberzielen)
- Taktisches Management
(Formulierung von Bereichsaufgaben und Umsetzungsrichtlinien)
- Operatives Management
(Operationalisierung von Zielen und Gestaltung der Umsetzungsmodalitäten)

Für die hier skizzierten zentralen Managementaufgaben hat die Hochschule Magdeburg-Stendal – entsprechend den Empfehlungen des Wissenschaftsrates und der Strukturkommission – neue Strukturkomponenten geschaffen und die korrespondierenden Zuständigkeiten geregelt. So wurden die Funktionen eines Weiterbildungsbeauftragten für die gesamte Hochschule und eine Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien geschaffen sowie ein Institut für Akademische Weiterbildung gegründet. Die nachstehende Abbildung verdeutlicht, wie diese Einrichtungen den verschiedenen Ebenen bzw. Managementbereichen der Hochschule zugeordnet sind.



Hochschulentwicklung (mit einem Schwerpunkt Weiterbildung) macht einen Methoden-Mix verschiedener Management-Ansätze notwendig. Die nachstehende Abbildung zeigt einen kombinierten Strategieansatz, der die für eine Hochschule wichtigen Methoden des strategischen Managements integriert.



Aufgabe der Geschäftsfeldanalyse ist es, die Funktionen der Hochschule als Dienstleistungsunternehmen gegenüber Studierenden, Dozenten und (regionaler) Wirtschaft zu beschreiben. Die Analyse der Kernkompetenzen bezieht sich auf die besondere Stärke einer ganzheitlichen Sicht und Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext von Forschung und Lehre sowie der Herausstellung dieser besonderen Leistungsfähigkeit im Wettbewerb mit anderen Weiterbildungsanbietern. Die Analyse der Entwicklungspotentiale hat die akademische Weiterbildungsforschung sowie die pädagogische und didaktische Forschung im Dienst lebenslangen Lernens zum Gegenstand. Die Umweltanalyse bezieht sich auf die besonderen Anforderungen und Chancen regionaler, nationaler und internationaler Kooperationsbeziehungen und Anspruchshaltungen.

Der Stakeholder Approach schließlich richtet den Blick auf die für eine Hochschule relevanten Anspruchsgruppen, wie Studierende und Dozierende, andere Weiterbildungsträger, Ministerien und Behörden sowie insbesondere die (regionale) Wirtschaft. Im Zeichen der zunehmenden Internationalisierung der Hochschulverflechtungen und –aufgaben (Bologna Abkommen) und damit der Entwicklung neuer Studiengänge sind auch in diesem Feld wesentliche Partner als Anspruchsgruppen hervorzuheben.

6 Projekte und Programme zur Förderung der Weiterbildung

Bereits seit dem Jahr 1997 hat sich die Hochschule Magdeburg-Stendal erfolgreich in der Akquisition von Drittmitteln für die Weiterbildung und Etablierung innovativer Studienangebote engagiert. Nachfolgend werden einige der wichtigsten Aktivitäten auf diesem Gebiet skizziert, für die der Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen (auch in Kooperation mit dem Standort Stendal) verantwortlich zeichnet. Dabei handelt es sich um folgende Initiativen:

- Weiterbildendes Fernstudium „Angewandte Gesundheitswissenschaften“ (Bachelor)
- Fernstudiengang Betriebswirtschaftslehre Spezialisierung „Sozialversicherungsmanagement“
- Berufsbegleitender Studiengang „European Master of Development Studies in Social and Educational Sciences“
- Projekte „Lebenslanges Lernen“, „Gesundheitsziele“, „Wohnungsanpassung“
- Wissenschaftliche Weiterbildung und Beratung für kleine und mittlere Unternehmen (KMU) / Hochschulberatung

Das Projekt „Lebenslanges Lernen“ ist neben den neuen Studiengängen ein wichtiger Beitrag zur Organisationsentwicklung in der Weiterbildung. Dabei handelt es sich um ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm der Bund-Länder-Kommission, innerhalb dessen die Hochschule Magdeburg-Stendal die Aufgabe übernommen hat, für das Land Sachsen-Anhalt schlagkräftige und nachhaltige Kooperationsstrukturen auf dem Gebiet der Weiterbildung im Gesundheitswesen aufzubauen. Auf Initiative der Hochschule wurde ein Bildungsverbund im Gesundheitswesen (BiG) eingerichtet, dessen Aktivitäten sich an die folgenden Adressaten/Zielgruppen wenden:

- Hochschulen,
- Einrichtungen des Gesundheitswesens,
- Bildungsträger,
- Ausbildungsstätten,
- Lernende.

Die Projektlaufzeit begann im Jahre 2001 und endet im März 2005. Bisher konnten die folgenden für die Entwicklungsaufgabe relevanten Resultate verzeichnet werden (vgl. ausführlicher Kreuter, von Stünzner 2003):

- Dem Netzwerk gehören 52 Einrichtungen/Organisationen an.
- Die Verbundmitglieder bringen sukzessive die Informationen über ihre Bildungsarbeit in die Datenbank des BiG ein.
- Mit der Informations-, Kommunikations- und Lernplattform „Worksphere“ steht ein innovatives Instrument zur Verfügung, das für die verbundinterne Koordinationsarbeit ebenso genutzt wird wie für die Außenkontakte mit den Lernenden.
- Die Arbeitsgruppe „Politik“ des "BiG" hat einen Reader zu wichtigen Themen der Weiterbildung erarbeitet, der u. a. Grundlage für die Formulierung eines „Weiterbildungsgesetzes“ in Sachsen-Anhalt sein wird.

- Der Verbund fördert die Realisierung der Gesundheitsziele des Landes Sachsen-Anhalt durch Weiterbildungsmaßnahmen in den definierten Zielgebieten.
- Der Verbund ist anerkannter Ansprech- und Kooperationspartner der Landesregierung, in Sonderheit der Ministerien für Kultus sowie für Gesundheit und Soziales.

Hervorgehobenes Ziel der weiteren Verbundarbeit ist es, die regionale Wirtschaft noch stärker als bisher in die Kooperation einzubeziehen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Gruppe der KMU gerichtet. Nach dem ersten BiG-Kongreß zur Weiterbildung (2001) fand zur Thematik von KMU und ihrer Qualifizierung 2003 ein weiterer viel beachteter Kongreß in Kooperation mit der AOK Sachsen-Anhalt (BiG-Mitglied) statt. Die Bemühungen um diesen gerade in Sachsen-Anhalt wichtigen Unternehmensbereich sollen in Zukunft noch weiter verstärkt werden. Hierzu haben die Hochschule Magdeburg-Stendal sowie die Universitäten in Magdeburg und Halle eine Kooperationsvereinbarung getroffen (Kreuter, von Stünzner 2003).

Zu den wichtigsten Aufgaben zur Förderung der Weiterbildung zählt die Kooperation zwischen den verschiedenen Hochschulen, die bisher ihre eigenen Angebote gestalteten, diese aber nicht oder nur unzureichend mit anderen Hochschulen abgestimmt haben. Zur Verbesserung dieser Zusammenarbeit haben die Hochschule Magdeburg-Stendal, die Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg, und die Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg, eine Kooperationsvereinbarung geschlossen, die auf die intensive Zusammenarbeit im Bereich der Qualifizierung von KMU gerichtet ist. Die Bedeutung dieses Wirtschaftsbereiches gerade für Flächenstaaten wie Sachsen-Anhalt, in denen mehr als neunzig Prozent des Bruttoinlandproduktes und der Beschäftigten auf diesen Sektor entfallen, liegt auf der Hand. Nachstehend wird zusammengefasst, welche Ziele sich das Hochschulkonsortium für diese Entwicklungsaufgabe gestellt hat (Kreuter, von Stünzner 2003):

- Gemeinsame Entwicklung von Weiterbildungsangeboten der beteiligten Hochschulen und der Wirtschaft entsprechend dem Bedarf von KMU sowie lehrender Berufe,
- verstärkter Einsatz virtueller Weiterbildungsangebote,
- Entwicklung geeigneter Strukturen und Anreize in der wissenschaftlichen Weiterbildung der Hochschulen.

Insbesondere die Lehrberufe stehen dabei in einer besonderen Verantwortung. Die Fünfte Empfehlung des Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung 2001) hat hierzu folgende Bedarfe in der Weiterbildung zum Ausbau der pädagogisch-fachlichen Professionalität der Lehrberufe hervorgehoben:

- Verzahnung von Theorie und Praxis und damit zugleich von Ausbildung und kontinuierlicher Weiterbildung,
- Ausbau von Qualifizierungsangeboten für in der Weiterbildung Tätige,
- Orientierung der Lehre und der Lehrenden an den Bedarfen der Nachfrageseite.

Ausgehend von den bisher in der Weiterbildung gewonnenen Erkenntnissen und Erfahrungen sowie orientiert an den spezifischen Belangen der KMU hat das Hochschulkonsortium die folgenden Leitgedanken zu einer hochschulgetragenen Qualifizierungsoffensive für diesen Wirtschaftsbereich festgeschrieben (Kreuter, von Stünzner 2003):

- Die bisher qualitativ und quantitativ unzureichenden Weiterbildungsangebote für KMU bedürfen einer zielgruppenspezifischen Ausweitung und Ausdifferenzierung mit wissenschaftlicher Fundierung.
- Die Weiterbildungsangebote müssen über die Gründungsphase hinaus unternehmensbegleitend ausgerichtet werden.

- Aktuelle Kompetenzprofile der Unternehmen und der dort Lernenden müssen ermittelt und mit den Kompetenzanforderungen in den sich wandelnden Tätigkeitsbereichen abgeglichen werden.
- Die Weiterbildungsangebote müssen sich auf Kurzzeitprogramme konzentrieren und in Modulform bereitgestellt werden.
- Die Individualisierung von Lernprozessen, die wachsende Notwendigkeit der Nutzung von zeitlich und räumlich ungebundenem internetbasiertem Lernverhalten und die Ausrichtung auf berufsbezogene Kompetenzen erfordern rechnergestützte Weiterbildungsangebote mit kurzen Präsenzphasen.
- Zu diesem Zweck sollen bereits bestehende Präsenzangebote virtuell angepasst und Lücken im Weiterbildungsangebot durch neue rechnergestützte Programme geschlossen werden.
- Die so gewonnenen Erfahrungen auf dem Gebiet des Weiterbildungsmanagements, des Qualitätsmanagements und der Organisationsentwicklung sollen in Form eines Implementations-Kompodiums zusammengefasst werden.

Auch wenn es dem Hochschulkonsortium bisher noch nicht gelungen ist, Fördermittel für die Umsetzung seiner Initiative einzuwerben (das Kultusministerium sah sich trotz des bekundeten Interesses an dieser Aufgabe nicht in der Lage, die erforderliche finanzielle Unterstützung zu gewähren) wird weiter an der Einwerbung von Drittmitteln für diese Aufgabe gearbeitet..

7 Zusammenfassung und Ausblick

Als Fazit der vorgestellten Erkenntnisse und Überlegungen sollen abschließend die wichtigsten Gestaltungsaspekte und Kooperationserfordernisse zur Förderung der Weiterbildung als Aufgabe der Hochschule zusammengefasst werden.

- Verknüpfung von Lehre, Forschung und Weiterbildung: Lehre, Forschung und Weiterbildung dürfen nicht wie bisher weitgehend unverbunden nebeneinander existieren, sie müssen als gleichberechtigte Aufgaben stärker miteinander verknüpft und aufeinander abgestimmt werden.
- Sicherung von Kostendeckung, Gebührenfinanzierung, Erwirtschaftung von Eigenmitteln: Die Weiterbildung muß kostendeckend angeboten und - wo dies möglich ist – über Entgelte resp. Gebühren finanziert werden; die Hochschulen sollen hierzu Eigenmittel einwerben und auf der Basis einer geeigneten Gebührenordnung selbständig wirtschaften können.
- Profilbildung in Richtung Internationalisierung, Modularisierung und Akkreditierung: Die Weiterbildung kann einen maßgeblichen Beitrag zur Profilbildung der Hochschule leisten; dies erfolgt um so effizienter und nachhaltiger, je stärker es gelingt, den Erfordernissen von Internationalisierung, Modularisierung und Akkreditierung Rechnung zu tragen.
- Orientierung an beruflichen Erfordernissen (berufsbegleitend, berufsspezifisch, kompetenzspezifisch, kompakt, dual, portionierbar, transferierbar): Die Weiterbildungsangebote müssen sich an den berufsbedingten Erfordernissen der Lernenden und ihrer Anstellungsträger orientieren.
- Nutzung medialer Entwicklungen (multimedial, Datenbank, Lernplattform, Qualitätssicherung, Zertifizierung): Berufsbegleitend angebotene Weiterbildung verlangt andere Lehrmethoden und Vermittlungswege als das Direktstudium. Die Möglichkeiten elektronischer Information, Kommunikation und Wissensvermittlung (E-Learning) müssen für berufsbegleitend Studierende nutzbar gemacht werden.

Die hier zusammengestellten Gestaltungsaspekte machen ein hohes Maß an Kooperation aller Beteiligten erforderlich. Dazu stellt die Hochschule Magdeburg-Stendal die folgenden Ziele in der Vordergrund ihrer Bemühungen um die Weiterbildung:

- Fortführung und Ausweitung angelaufener Initiativen/Programme/Studiengänge,
- Weiterentwicklung der Hochschulstrukturen und -rahmenbedingungen zur Förderung der Weiterbildung,
- Auflegung von Kooperationsprogrammen zwischen Hochschulen zur Förderung der Weiterbildung,
- Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Hochschule(n) und Wirtschaft zur Förderung der Weiterbildung,
- Stärkung der internationalen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Weiterbildung.

Die Finanzierung der Hochschulen wird künftig noch stärker als bisher von der Schärfe ihrer jeweiligen Profile abhängen. Hierbei spielen der Bezug zur (regionalen) Wirtschaft, die Modularisierung, Zertifizierung und Akreditierung innovativer Studienangebote und die Internationalisierung gestufter Studiengänge eine herausragende Rolle. Die Weiterbildung kann in diesem Kontext einen maßgeblichen Beitrag zur Profilentwicklung leisten. Unerlässlich ist hierfür eine Verbesserung aller Kooperationsbezüge innerhalb der Hochschule, zwischen den Hochschulen sowie zwischen Hochschule(n) und Wirtschaft.

Literatur

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.):

Ergebnisse des Forum Bildung I: Empfehlungen des Forum Bildung, Bonn, 2001

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.):

Ergebnisse des Forum Bildung II: Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung, Bonn, 2002a

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.):

Ergebnisse des Forum Bildung III: Expertenberichte des Forum Bildung, Bonn, 2002b

DIHK, HRK, BDA (Hrsg.):

Weiterbildung durch Hochschulen – Gemeinsame Empfehlungen, Berlin 2003

Koreimann, D. S.:

Management, München 1995

Kreuter, H., von Stünzner, W.:

Kooperation in der Weiterbildung als Aufgabe der Hochschule. In: Verbesserung der Leistungsqualität kleiner und mittlerer Unternehmen (KMU) - Gesundheitsförderung – Weiterbildung – Evaluation (Kongressdokumentation), Magdeburg 2003 (im Druck)

Kultusministerium LSA:

Bericht und Empfehlungen der Arbeitsgruppe des Kultusministers des Landes Sachsen-Anhalt, Magdeburg 2001

v. Velsen-Zerweck, B., Kreuter, H.:

Strategisches Management von Organisationen im Gesundheitswesen. Studienbrief im berufsbegleitenden Fernstudium „Angewandte Gesundheitswissenschaften“, Magdeburg 2003

Wissenschaftsrat:

Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen, Berlin 2002

Universitäre Weiterbildung – Eine Brücke zwischen Universität und Praxis

Die Kooperation zwischen der Technischen Universität Dresden und der Dresden International University

Weiterbildung – ein schillernder Markt

In den Wochenendausgaben der Zeitungen häufen sich Insetate, in denen Weiterbildungsaktivitäten vielfältigster Art angepriesen werden. Die meist kommerziellen Angebote richten sich an viele Berufs- und Altersgruppen, sind gedacht für alle Lebenslagen und berücksichtigen unterschiedliche Einkommensverhältnisse. So reicht das Spektrum von vergleichsweise günstigen, nur mit einem „Zertifikat“ bescheinigten Veranstaltungen über oftmals dubiose „Diplom- und Promotionsberatungen“ (vgl. Tabelle. 1) bis hin zum „Executive MBA“ renommierter amerikanischer Universitäten, die sich mittlerweile immer häufiger auch in Europa engagieren. Zusätzlich reagieren Großunternehmen wie DaimlerChrysler oder Volkswagen mit der Gründung eigener „Corporate Universities“ und mit einer gelegentlich recht großzügigen finanziellen Unterstützung privater Hochschulen auf das offenbar unzulängliche – oder zumindest falsch strukturierte – Bildungsangebot der staatlichen Universitäten.

. UNIVERSITY . DIPLOMAS .
<i>Do you want for a prosperous future, increased money earning power, and the respect of all?</i>
<i>We can assist with Diplomas from prestigious non-accredited universities based on your present knowledge and life experience.</i>
No required tests, classes, books, or interviews. <i>Bachelors, Masters, MBA, and Doctorate (PhD) diplomas available in the field of your choice - that's right, you can become a Doctor and receive all the benefits and admiration that comes with it!</i>
No one is turned down. <i>Confidentiality assured</i>

Tabelle 1: „Weiterbildungsangebote“ aus dem Internet

Dabei gehört doch gerade die Weiterbildung – zusammen mit der Lehre und der Forschung – zu den Kernaufgaben der Hochschulen: Schon seit geraumer Zeit ist sie in den Hochschulgesetzen der Länder verankert, zusätzlich wurde sie 1998 in Folge der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes „offiziell“ als dritte tragende Säule der Hochschulen neben der Lehre und der Forschung etabliert.

Allerdings melden sich die staatlichen Universitäten eher selten zu Wort, wenn es um berufsbegleitende Studiengänge geht, wenn es darum geht, Berufstätigen ein attraktives Bildungsangebot zu machen. Den rasch expandierenden Markt für akademische - und damit im Grundsatz universitäre - Weiterbildung überlassen viele Universitäten externen, universitätsfernen Einrichtungen, und dies nahezu widerstandslos! Nur einige wenige stellen sich diesem Trend entgegen – dazu gehört die TU Dresden!

TU Dresden – die beachtenswerte Ausnahme

Die TUDAG, ein Unternehmen der Gesellschaft von Freunden und Förderern der TU Dresden, gründete im Mai 2003 die DIU, die Dresden International University GmbH, die – etwas salopp gesprochen – „Weiterbildungsuniversität der TU Dresden“. Die DIU ist eine gemeinnützige Einrichtung und als private Universität staatlich anerkannt. Es ist die vorrangige Aufgabe der DIU, das ständig wachsende Wissen bei der TU Dresden in enger Kooperation mit dieser für den Weiterbildungsmarkt aufzubereiten. Akademisch vorgebildete Berufstätige stehen dabei als Zielgruppe im Mittelpunkt, wenngleich auch studienbegleitende Angebote ins Auge gefasst werden.

Als Netzwerk-Universität gewinnt die DIU vornehmlich die Dozenten der TU Dresden für die Konzeption attraktiver Weiterbildungsangebote. Dabei überlässt sie die Beantwortung inhaltlicher Fragen zum Weiterbildungsangebot bis hin zur Gestaltung des Abschlusses den beteiligten Lehrstühlen, Instituten und Fakultäten. Je nach Abstimmung kann ein Studiengang so mit einem Abschluss der TU Dresden oder auch mit einem Abschluss der staatlich anerkannten DIU ausgestattet werden. In diesem Sinne ist das Angebot der DIU das Angebot der TU Dresden, ein umfassendes universitäres Weiterbildungsangebot kann so vergleichsweise schnell realisiert werden, ohne erhebliche Investitionen in Personal und Gebäude.

Deutlich wird dies am Beispiel des berufsbegleitenden Masterstudiengangs „Health Care Management“, der im Wintersemester 2002 / 2003 unter dem Dach der TUDIAS – TU Dresden Institute of Advanced Studies GmbH, ebenfalls eine Tochtergesellschaft der TUDAG, mit Erfolg gestartet werden konnte, und der nun von der DIU übernommen wurde. Gestaltet wird dieser MBA-Studiengang gemeinsam von der Fakultät Wirtschaftswissenschaften und der Medizinischen Fakultät Carl Gustav Carus der TU Dresden mit dem Abschluss der TU Dresden. Selbstverständlich wird das wissenschaftliche Lehrangebot ergänzt durch Veranstaltungen fachkundiger Vertreter aus der gesundheitsökonomischen und gesundheitspolitischen Praxis. Die berufstätigen Teilnehmer kommen aus den verschiedensten Bereichen des Gesundheitswesens und bereichern mit ihren sehr unterschiedlichen Berufserfahrungen das fachliche Gespräch während der Präsenzzeiten. Sie erwarten zu Recht ein aktuelles, für ihre berufliche Praxis relevantes Lehrangebot, das ihnen die verantwortliche Mitgestaltung der immer notwendiger werdenden Veränderungsprozesse im Gesundheitswesen erlauben wird.

Die organisatorische Durchführung dieses kommerziellen Studiengangs liegt in den Händen der DIU. Aufgaben der Akquisition von Teilnehmern, der Vertragsgestaltung, der zeitlichen und räumlichen Planung müssen zwar in Abstimmung mit den beteiligten Fakultäten und Hochschullehrern gelöst werden, diese sollen aber nicht über Gebühr mit diesen reinen Verwaltungsaufgaben behelligt werden.

Zur Zeit sind 14 Studierende eingeschrieben, eine zweite Gruppe von Interessenten wird im Wintersemester 2003 / 2004 die Möglichkeit der Teilnahme erhalten. Weitere kommerzielle

Studiengänge zu vergleichbar fachübergreifenden Themen werden folgen, auch mit Abschlüssen der DIU wie im Fall des ebenfalls schon laufenden Masterstudiengangs „Wirtschaftsjurist“. Offenbar ist gerade auch die Fächervielfalt ein ausschlaggebendes Charakteristikum der Universitäten, das sie von den meisten privaten Weiterbildungsträgern abhebt, und das demzufolge mit attraktiven, interdisziplinären Studienangeboten viel öfter ins Spiel gebracht werden sollte! Man beachte, dass die Konzeption der DIU als Netzwerk-Universität diese disziplinübergreifende Ausrichtung des Angebots ohne Schwierigkeiten ermöglicht. Andere private Hochschulen haben damit aufgrund ihres meist eingeschränkten wissenschaftlichen Profils oft größere Probleme.

Der Erfolg dieser kommerziellen Masterstudiengänge soll und darf dennoch nicht darüber hinweg täuschen, dass der Weiterbildungsgedanke in den Universitäten nur langsam Fuß fasst. Was sind eigentlich die Gründe dafür und was kann man daraus für die Konzeption eines universitären Weiterbildungsangebots lernen? Wie fügt sich letztlich die DIU in diese Überlegungen ein?

Die Schwierigkeiten universitärer Weiterbildung

Eine erfolgreiche universitäre Weiterbildung verlangt zuallererst ein zusätzliches, oft auch sehr zeitintensives Engagement der Hochschullehrer. Haushaltskürzungen und Stellenstreichungen, die seit einigen Jahren vielerorts den Wissenschaftsbetrieb an den Universitäten beeinträchtigen, wirken diesem Engagement entgegen und mindern so die Bereitschaft, sich in Weiterbildungsangebote einzubringen. Das betrifft vor allem die Fakultäten und die Fachrichtungen, die schon jetzt eine deutliche Überlast an Studierenden zu tragen haben. Nicht selten sind das aber gerade auch diejenigen Fächer, die - wie beispielsweise die Wirtschaftswissenschaften - ein besonders marktgerechtes Weiterbildungsangebot bereit stellen könnten.

Die persönliche Honorierung der Dozenten oder auch die finanzielle Unterstützung der beteiligten Fakultäten kann diesbezüglich im Fall kommerzieller Angebote hilfreich sein. Allerdings sind – beispielsweise in Sachsen – die gesetzlich zulässigen Gebühren für Aufbaustudiengänge oft nicht kostendeckend, wengleich die Hochschulgesetze der Bundesländer die Kommerzialisierung bestimmter Weiterbildungsangebote grundsätzlich ermöglichen. Fraglich und hochschulpolitisch nicht ganz unproblematisch ist des Weiteren die Anrechnung kommerziell angebotener, berufsbegleitender Lehrveranstaltungen auf das Lehrdeputat. Diese Frage, die sich durch die mögliche Honorierung der Dozenten noch verschärft, wird sich mit zunehmenden Weiterbildungsangeboten nicht nur für Fakultäten stellen, die keine extreme Überlast an Studierenden zu tragen haben!

Die „regulären“ Aufbaustudiengänge der Universitäten werden meist im Semesterzyklus mit ständigen Präsenzzeiten durchgeführt, oft aus Gründen eines personellen Engpasses in den Fakultäten. In der Konsequenz richtet sich das vorhandene Weiterbildungsangebot demnach typischerweise nicht an Berufstätige, sondern an Studierende, die ihrem ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss einen zweiten hinzufügen möchten, aus welchen Gründen auch immer.

Diese häufig fehlende Ausrichtung der universitären Weiterbildung an den zeitlichen Möglichkeiten Berufstätiger hinterlässt auf Außenstehende nicht selten den Eindruck eines mangelnden Interesses an Weiterbildungsaktivitäten. Hinzu kommt das Gefühl der Unübersichtlichkeit, vielleicht sogar der Unnahbarkeit, das große Universitäten gelegentlich verbreiten: Wer ist der

zuständige Ansprechpartner für Weiterbildungsangebote? Warum dauert es solange, bis ein geeignetes Angebot erstellt werden kann? Warum interessiert die Universität mein Anliegen nicht? Vielleicht sind es diese durch manche persönliche Erfahrungen noch verstärkte Eindrücke, die letztlich die Unternehmen der Großindustrie dazu motivieren, eigene Kapazitäten für eine nicht nur betriebsinterne Weiterbildung aufzubauen bzw. kleinere private Hochschulen finanziell zu unterstützen!

Wir sehen also, dass Aufbau und Etablierung eines umfassenden universitären Weiterbildungsangebots mit grundsätzlichen Schwierigkeiten behaftet sind, die man nicht ohne weiteres übergehen kann. Wir kommen darauf zurück, untersuchen aber zunächst die Nachfrage nach universitärer Weiterbildung. Ohne ausreichende Nachfrage werden alle Bemühungen, das Weiterbildungsangebot aufzubauen und perfekt auszurichten, letztlich zum Scheitern verurteilt sein. An wen aber soll sich die universitäre Weiterbildung primär richten? Welche Schichten der Bevölkerung sollten häufige Kunden der universitären Weiterbildung sein?

Die Notwendigkeit universitärer Weiterbildung

Für die aktuelle Erziehungswissenschaft steht die Notwendigkeit universitärer Weiterbildungsmaßnahmen außer Zweifel. So verweisen Wolter und Schuetze (1997) in ihrem Beitrag zunächst auf das wissenschaftspolitische Motiv: Die Dynamik der Wissens- bzw. Wissenschaftsentwicklung führt dazu, dass das in der akademischen Erstausbildung erworbene Wissen und die darauf gründenden beruflichen Fähigkeiten immer schneller veralten. Sie folgern daraus, dass der Weiterbildungsbedarf in einer „knowledge based economy“ gerade auf der Ebene der Hochschulabsolventen noch weitaus stärker expandieren wird als in anderen beruflichen Qualifikationsgruppen.

Zusammen mit dem ebenfalls von Wolter und Schuetze (1997) angeführten bildungsökonomischen Motiv resultiert daraus dann die Anregung, Weiterbildung, wenngleich in gewissen Grenzen, den Studierenden auch schon als studienbegleitende Veranstaltung mit zumindest zum Teil komplementärer Ausrichtung zum Hauptstudiumsfach anzubieten. Studierende können so ihre Qualifikation erweitern. Zusatzqualifikationen – beispielsweise in der Form von so genannten „Soft Skills“ – werden sie beim Berufseintritt und im späteren Berufsleben positiv von ihren Kommilitonen abheben.

Unterstützt und bestätigt werden diese Überlegungen durch Vertreter der Praxis: So spielen nach Staufenbiel personenbezogene Einstellungskriterien bei der Bewerberauswahl eine wichtige Rolle (vgl. Staufenbiel et al. (2002), S. 38 ff). Auf diese Weise können sich die Absolventen einen Vorteil für das Berufsleben verschaffen, ohne dass sie sich für ihren Beruf „überqualifizieren“, beispielsweise durch ein Zweitstudium. Das klassische Zweitstudium verbessert nämlich die Berufschancen der Absolventen nicht notwendigerweise. Insbesondere wird sich ein Zweitstudium dann als Hindernis erweisen, wenn damit gewisse Altersgrenzen bei der Bewerbung auf dem Arbeitsmarkt überschritten werden.

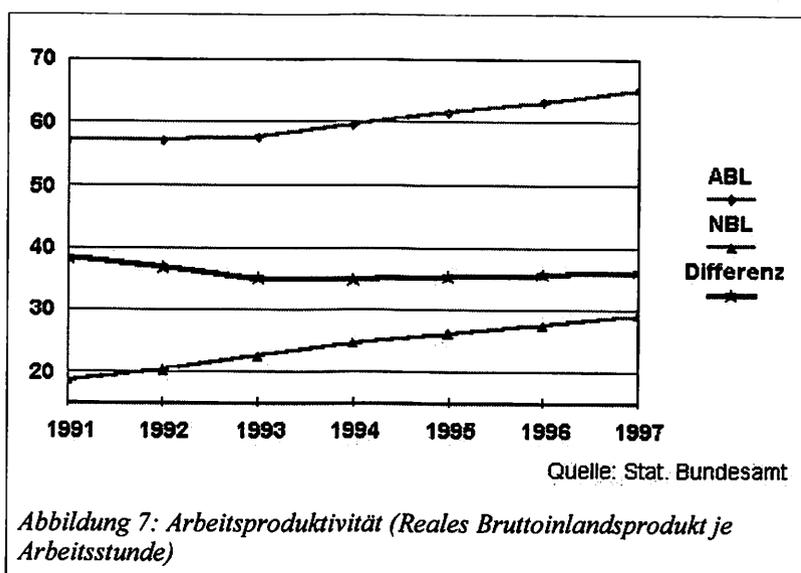
Damit rückt die Gruppe der Studierenden in das Blickfeld der universitären Weiterbildung, und zwar aus zwei Blickrichtungen. Zum einen gewinnen studienbegleitende Veranstaltungen an Bedeutung, zum anderen sollten die angehenden Hochschulabsolventen noch zu Zeiten ihres Studiums mit dem Gedanken des lebenslangen Lernens vertraut gemacht werden. Es stellt sich demnach die Frage, wie man die Studierenden während ihres mit vielen anderen Dingen befrachteten Studiums für diese Zusammenhänge interessieren kann.

Bevor wir darauf eingehen, soll noch eine weitere gesellschaftlich sehr wichtige Gruppe identifiziert werden. Wolter und Schuetze (1997) führen nämlich für die akademische Weiterbildung noch das Motiv des Wissenstransfers an. Dahinter stehen Bemühungen, Praxisbezüge herzustellen und die Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaft zu fördern. Wissenschaftliche Weiterbildung dient damit in naheliegender Weise zum einem dem Transfer universitären Wissens in praktische Anwendungsfelder, zum anderen aber auch dem Rücktransfer praktischer Erfahrungen aus der Arbeitswelt und der Gesellschaft in konkrete wissenschaftliche Problemstellungen: Die Vorstellung von der universitären Weiterbildung als Brücke zwischen Universität und Gesellschaft bekommt damit eine deutlichere Gestalt!

Das Motiv des Wissenstransfers und des Praxisbezugs wird infolge der demografischen Entwicklung an Bedeutung gewinnen: Die schwächer werdenden Jahrgänge jüngerer Mitarbeiter werden den älteren Mitarbeitern zunehmend „Weiterbildungslasten“ aufbürden. Der Wissenstransfer wird weniger über die neuen, jüngeren Mitarbeiter erfolgen, sondern muss durch geeignete Weiterbildungsmaßnahmen für die älteren Mitarbeiter sicher gestellt werden. Dies rechtzeitig zu erkennen kann die Chance für ein Unternehmen sein, aber auch für seine weiterbildungswilligen Mitarbeiter! In diesem Zusammenhang ist von Seiten der Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen darauf zu achten, dass das Angebot von den Mitarbeitern nicht als „Last“ empfunden wird, wie oben angedeutet, sondern eben als Chance.

Besonders relevant ist das Motiv des Wissenstransfers für kleine und mittelständische Unternehmen, die eher auf den Zufluss von Wissen von außen angewiesen sind als Großunternehmen und bei denen dieser Zufluss natürlicherweise auch viel weniger organisiert ist. Die nachstehende aktuelle wirtschaftswissenschaftliche Untersuchung zeigt, dass das Motiv des Wissenstransfers besonderer Umstände halber für kleine und mittelständische Betriebe in den neuen Bundesländern gilt:

Die beobachtbare Entwicklung der Arbeitsproduktivität in den alten und neuen Bundesländern seit 1991 macht deutlich, dass der Produktivitätsabstand der alten zu den neuen Bundesländern von 1991 bis zumindest 1997 im Wesentlichen unverändert geblieben ist (vgl. Abb. 2). Als Gründe werden vor allem die um etwa 20 % niedrigeren Preise genannt, die Ostprodukte gegenüber vergleichbaren Westprodukten auf den Märkten erzielen. In der Tat würde eine entsprechende Preissteigerung diese Lücke weitgehend reduzieren.



Die Frage ist allerdings, wodurch diese Preisdifferenz, wodurch insbesondere das offenbar unzureichende Angebot an Hochpreisgütern hervorgerufen wird. Fundierte wissenschaftliche Untersuchungen hierzu zeigen, dass es in vielen Betrieben an ausreichenden R & D - Aktivitäten mangelt (vgl. etwa Klodt (2000), S. 329 ff). Demzufolge fehlt es der mittelständischen Industrie zum Teil noch an Forschungsaktivitäten, aber wohl auch an richtig qualifiziertem Personal im Entwicklungs- und Service-Bereich. Dies legen die obigen Zahlen nach Meinung der Wissenschaftler jedenfalls nahe (vgl. Klodt (2000)).

Daraus ergibt sich die dringende Notwendigkeit für die ostdeutsche klein- und mittelständische Industrie, nach der erfolgreichen Erneuerung der Fertigungsanlagen nun auch verstärkt in das Humankapital, also in konkrete Weiterbildungsmaßnahmen für ihre Mitarbeiter, die im Bereich der Forschung und Entwicklung tätig sind, zu investieren. Der – im Vergleich zu den Unternehmen in den alten Bundesländern – geringere Produktivitätsabstand zu den Wirtschaften der Länder Mittel- und Osteuropas wird sonst die Chancen des Mittelstands im Kontext der Ost-Erweiterung der EU mindern!

Die Mitarbeiter in den Forschungs- und Entwicklungsabteilungen vor allem der klein- und mittelständischen Industrie bilden so die zweite wichtige Gruppe von Adressaten für die universitäre Weiterbildung. Auch hier ergibt sich die Frage, wie man sie an den entsprechenden Angeboten interessieren kann.

Damit besteht ein klarer gesellschaftlicher „Bedarf“ an universitärer Weiterbildung, der durch die demografische Entwicklung noch verstärkt werden wird. Allerdings ist dieser Bedarf noch in eine „wirksame“ Nachfrage zu transformieren. Der Schlüssel zur Lösung dieses fundamentalen Problems der universitären Weiterbildung liegt überraschenderweise in einer Konzeption des Weiterbildungsangebots, das dem der universitären Auftragsforschung nahe kommt. Die Konzeption der DIU beruht auf diesen Überlegungen.

Der Vergleich der universitären Weiterbildung mit der Auftragsforschung

Universitäre Weiterbildung ist also von gesellschaftlicher Bedeutung und gehört auch aus diesem Grund zu den zentralen Aufgaben der Hochschule. Wie aber kann unter den skizzierten

Gegebenheiten und für die Weiterbildung nicht immer vorteilhaften Rahmenbedingungen die Weiterbildung dennoch zu einer wirklich maßgeblichen universitären Aufgabe gemacht werden?

Eine grundsätzliche Antwort auf diese Frage liefert der Vergleich der universitären Weiterbildung mit der Drittmittelforschung, gerade auch im Bereich der privaten Auftragsforschung, die in Zeiten knapper werdender öffentlicher Mittel für die staatlichen Hochschulen substantiell an Bedeutung gewinnt.

Zeit- und Personalressourcen:

Zunächst ist beiden Themenfeldern gemein, dass sie die knappen Zeit- und Personalressourcen der Lehrstühle in Anspruch nehmen. Im Bereich der Auftragsforschung werden die Lehrstühle in der Regel allerdings kompensiert durch zusätzliche Mitarbeiter, finanziert aus den eingeworbenen Drittmitteln, die sich unter der Anleitung des Lehrstuhlinhabers der Bearbeitung der Forschungsaufgaben annehmen. Dagegen wird bei kommerziellen Weiterbildungsaktivitäten meist die ständige, oft sehr zeitintensive Einbindung des Lehrstuhlinhabers erwartet, eine Kompensation erfolgt im Allgemeinen nur über das persönliche Honorar, das bei kommerziellen Angeboten im Rahmen der Nebentätigkeit gegebenenfalls erzielt wird.

Damit setzt das Zeitbudget der Professoren den Weiterbildungsaktivitäten im Gegensatz zu den Forschungsaufträgen eine vergleichsweise engere Grenze, die sich nur durch attraktive persönliche Honorare oder – und darüber wird noch zu sprechen sein – durch strukturelle Änderungen auf der Angebotsseite des Weiterbildungssektors durchbrechen lassen wird.

Singularität des Angebots:

Wichtig sowohl für die Auftragsforschung als auch für die Weiterbildung ist die Singularität des Angebots: Genauso wie die private Auftragsforschung wird die universitäre Weiterbildung aus dem aktuellen Stand der Forschung zu konzipieren sein, vor allem für berufsbegleitende Angebote. Damit haben die klassischen Universitäten gegenüber den privaten internationalen Hochschulen in Deutschland übrigens einen wichtigen, oft nicht beachteten Vorteil. Einer kürzlich durchgeführten Untersuchung des Stifterverbandes zufolge (vgl. Stifterverband (2002)) spielen Forschungsaktivitäten bei privaten Einrichtungen des Öfteren nur eine untergeordnete Rolle, aktuelle Forschungsergebnisse können so nur sehr beschränkt zur Attraktivität und wissenschaftlichen Aktualität des Lehrangebot beitragen, sei es im grundständigen Bereich oder sei es im Bereich der Weiterbildung. Im besonderen Maße gilt dies natürlich für viele der privaten Weiterbildungsträger, die sich bei der Konzeption des Lehrangebots auf keine enge Kooperation mit einer regulären Hochschule stützen können.

Aspekt der Praxisrelevanz:

Außerordentlich wichtig ist darüber hinaus der Aspekt der Praxisrelevanz. Für die Auftragsforschung ergibt sich das nahezu von selbst, ohne das finanziell untersetzte Interesse des Auftraggebers kommt ein Vertrag offenbar erst gar nicht zustande. Bei Weiterbildungsaktivitäten, selbst bei kommerziellen, wird diesem Gedanken oft nicht ausreichend Rechnung getragen. Möglicherweise fehlt auf Seiten der universitären Weiterbildungsträger noch die nötige Erfahrung im Umgang mit diesem neuen Instrument. Etwaige Marketingbemühungen für Studiengänge beschränken sich in aller Regel auf die Oberstufen der umliegenden Gymnasien und betreffen somit ausschließlich grundständige Studiengänge.

Dagegen erfordert die Ansprache breiterer Bevölkerungsschichten für Zwecke der Weiterbildung doch eine andere Herangehensweise. Hierin sind die privaten Weiterbildungsagenturen den universitären noch überlegen, aber nur deshalb, weil die Universitäten es bis jetzt nicht überzeugend verstanden haben, ihre Trumpfkarte zu spielen: Universitäten mit einem leistungsfähigen Profil in Lehre und Forschung sind prädestiniert für qualifizierte Angebote im Bereich der Weiterbildung, nur müssen diese auch marktgerecht aufbereitet werden!

Ein weiterer Blick auf die Auftragsforschung verdeutlicht diesen Gedanken, denn Praxisrelevanz der Forschung ist keine Einbahnstraße von der Universität zur Wirtschaft, sondern erfordert das Öffnen des Instituts, das verständnisvolle Eingehen auf die Wünsche des Auftragsgebers, wenngleich nicht immer alle Wünsche des Auftragsgebers im Sinne einer Anbiederung erfüllt werden müssen. Dies ist gleichermaßen relevant für die universitäre Weiterbildung. Auch hier muss gelten, dass die Vorstellungen aus der Praxis einen Maßstab darstellen, der zu beachten ist, ohne dass man alle Grundsätze der akademischen Lehre über Bord wirft. Sonst findet die universitäre Weiterbildung sich über kurz oder lang in einem Topf wieder mit den eingangs erwähnten dubiosen Anbietern, die immer noch bedeutende Teile des Marktes beeinflussen.

Koordinierende Dienstleistung:

Die private Auftragsforschung erfordert im Allgemeinen die Initiative eines Lehrstuhls. Nur in seltenen Fällen sind mehrere Professuren in einem fachübergreifenden Projekt tätig. Damit werden die Koordinationskosten der Auftragsforschung im Vergleich zu denen der Weiterbildung, die sehr häufig die engagierte Beteiligung vieler Professuren voraussetzt, eher niedrig anzusetzen sein. Aus diesem Grund ist im Bereich der universitären Weiterbildung in der Tat die koordinierende Dienstleistung einer geeigneten „Agentur“ sinnvoll und gefragt.

Diese koordinierende Dienstleistung darf sich aber nicht allein auf die Organisation eines Studienangebots beschränken. Vielmehr ist die Initiierung neuer Angebote die eigentliche zentrale Aufgabe dieser Institution: Im ständigen Gespräch mit den Lehrstühlen, Instituten und Fakultäten der TU Dresden sind attraktive Angebote für den Weiterbildungsmarkt zu entwickeln.

Wir haben nun die wesentlichen Bausteine gesammelt, um ein attraktives universitäres Weiterbildungsangebot zu konzipieren, das auf eine zufriedenstellende Nachfrage stoßen wird.

Die grundlegende Konzeption der universitären Weiterbildung

Den obigen Überlegungen zufolge ist bei der umfassenden Einrichtung eines universitären Weiterbildungsangebots das Personal- und Zeitproblem der beteiligten Lehrstühle genauso zu beachten wie die Singularität des an der aktuellen Forschung ausgerichteten Angebots und dessen Praxisrelevanz. Darüber hinaus bedarf es zur Minderung der Koordinationskosten der Dienstleistung einer Agentur. Dies gilt vor allem für attraktive disziplinübergreifende Studienangebote.

Das Zusammenspiel zwischen der DIU und der TU Dresden im Bereich der universitären Weiterbildung greift diese Gedanken auf. So löst die DIU als „Weiterbildungsuniversität der TU Dresden“ mit der Übernahme der Organisation das angesprochene Problem der notwendigen Koordinierung eines fachübergreifenden Studiengangs. Viel entscheidender aber ist, dass die DIU Anregungen aus den Fakultäten der TU Dresden für Weiterbildungsangebote aufgreift und gemeinsam mit diesen marktgerecht entwickelt. Zunehmend geht die DIU auch selbst auf betreffende Einrichtungen der TU Dresden zu, um die Möglichkeit neuer Angebote im

Gespräch mit den Fachkollegen auszuloten. Die bei der DIU schon vorliegende und weiter wachsende Erfahrung bei der Erschließung des Weiterbildungsmarktes erweist sich dabei als äußerst hilfreich.

Darüber hinaus unterstützt die DIU die einen derartigen Studiengang tragenden Fakultäten durch die Vergabe von Drittmittelaufträgen. Mit diesen Forschungsaufträgen, die aus den Erlösen des Weiterbildungsangebots finanziert werden, sollen die wissenschaftlichen Grundlagen, die dem Studiengang zugrunde liegen, weiter ausgebaut werden, so dass die wissenschaftliche Aktualität des Lehrprogramms – und damit dessen Singularität – immer gewährleistet bleibt. Dass dabei auch eine gewisse Unterstützung für die beteiligten Professuren im Sinne einer personellen Entlastung abfällt, ist ein gewollter Nebeneffekt, der die Bereitschaft, Weiterbildungsangebote aufzubauen, stärken soll. Zu beachten ist hierbei die gewollte Parallele zur oben skizzierten Auftragsforschung!

Die Praxisrelevanz des Angebots wird dadurch gesichert, dass Weiterbildungsmaßnahmen aus den Kontakten mit den Partnern in der privaten Auftragsforschung heraus entwickelt werden. Dies ist beispielsweise der Fall bei dem eingangs erwähnten und kurz dargestellten MBA-Studiengang „Health Care Management“. Die Idee dazu entstand letztlich aus den wissenschaftlichen Kontakten, die das „Gesundheitsökonomische Zentrum der TU Dresden“ (GÖZ) aufbauen konnte. Dass diese Kontakte dann auch bei der Akquisition von Teilnehmern von nicht zu unterschätzendem Vorteil sind, steht außer Frage.

Allerdings hat diese Vorgehensweise bei der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten zur Folge, dass auch die Akquisition der Teilnehmer in der Regel nicht oder jedenfalls nicht nur über anonyme Anzeigen erfolgen sollte. Vielmehr erweist sich immer mehr das Gespräch mit den persönlich bekannten Meinungsbildnern und Multiplikatoren als ausschlaggebend. Die Mehrzahl der Teilnehmer wird über die persönliche Ansprache für einen weiterbildenden Studiengang geworben. Auf diese Weise kann man das Interesse an diesem Vorhaben wecken und zugleich die Notwendigkeit der Teilnahme verdeutlichen. Die bisherigen Erfolge bei TUDIAS bzw. der DIU bestätigen diese Vorgehensweise.

Die notwendige Singularität des Angebots, zugleich die Aktualität des Angebots, wird ebenfalls durch den Bezug und den Kontakt zu den Partnern aus den Forschungsk Kooperationen sichergestellt. Es ist dabei selbstverständlich, dass neue Erkenntnisse aus der Forschung unmittelbar in eine Neuauflage eines Weiterbildungsprogramms einfließen. Es zeigt sich wiederum der Vorteil, den die enge Anbindung der DIU an die TU Dresden mit sich bringt. Andererseits erweisen sich die mangelnden Forschungsaktivitäten etlicher privater Hochschulen (vgl. Stifterverband (2002)) in diesem Kontext zunehmend als hinderlich.

Insgesamt geht man auf diese Weise sicher, dass Weiterbildung nicht am Bedarf vorbei konzipiert wird und dass man sich zugleich eine ausgezeichnete Basis für die Akquisition der Teilnehmer schafft. Der Bedarf für Weiterbildung lässt sich so in eine Nachfrage umsetzen, die auch zu den benötigten Umsätzen führt.

Etwas schwieriger gestaltet sich die Lage bei der Akquisition der Studierenden für studienbegleitende Weiterbildungsangebote. Aufgrund anderer Gegebenheiten wird man dort mit einem größeren Aufwand und mit mehr Überzeugungsarbeit rechnen müssen. Möglicherweise hilft der Weg über die Absolventen, über deren Erfahrungen im Berufsleben, die sie in geeigneten Ver-

anstaltungen mit den Studierenden teilen könnten. Ob dieser Ansatz trägt, wird sich in Bälde zeigen.

Chancen für die TU Dresden

Die Konzeption der DIU, ausgerichtet an dieser Parallele zur privaten Auftragsforschung, ermöglicht daher Weiterbildungsaktivitäten außerhalb der TU Dresden, wenngleich in engster Kooperation mit dieser. Die Netzwerkstruktur macht erhebliche Investitionen in Personal und Gebäude obsolet und bindet die DIU an die TU Dresden. Die DIU ist die Weiterbildungsuniversität der TU Dresden!

Was profitiert schließlich die TU Dresden von diesem stärkeren Engagement im Bereich der Weiterbildung? Nun, die Brücke, die mit der universitären Weiterbildung in die Gesellschaft hinein gebaut wird, wird sich stabiler erweisen als die allein auf Forschungsaufträgen beruhende. Weiterbildung im Sinne eines „lebenslangen Lernens“ ermöglicht Berufstätigen mit akademischer Ausbildung immer wieder die Rückkehr in ihre Universität, der Weg von der Universität ins das berufliche Leben bleibt folglich keine Einbahnstraße. Damit eröffnet die universitäre Weiterbildung der Alma Mater auch neue Möglichkeiten, angefangen von der Bindung der Absolventen, über die Intensivierung der Kontakte zur freien Wirtschaft und in die Politik hinein bis hin zur Unterstützung der Universität, ideell und finanziell.

Literatur

- Klodt, H. (2000): Industrial Policy and the East German Productivity Puzzle. *German Economic Review*, Vol. 1, S. 315-333.
- Staufenbiel, J. et al. (2002): *Wirtschaft studieren: Berufsziele, Studieninhalte und die Wahl der Hochschule*. Staufenbiel Institut für Studien- und Berufsplanung GmbH.
- Stifterverband (2002): *Private internationale Hochschulen in Deutschland: Profile und Bewertungen*. *Wirtschaft & Wissenschaft*, 1. Quartal 2002, S. 6-13.
- Wolter, A., Schuetze, H.G. (1997): *Lebenslanges Lernen und Weiterbildung als Aufgaben der Hochschulen. Über den Funktionswandel wissenschaftlicher Weiterbildung*. In: F.W. Busch (ed.): *Programme - Prospekte - Projekte*. 229-266.

Weiterbildungsmaster - Typisierung und Einordnung

Die wissenschaftliche Weiterbildung gewinnt als originäre Aufgabe der Hochschulen zunehmend an Gewicht. Eine der attraktivsten Angebotsformen ist der weiterbildende Studiengang mit akademischem Abschluss („Weiterbildungsmaster“).

Wie auch im grundständigen Bereich, bemühen sich Gesetzgeber und bildungspolitische Institutionen um übergreifende Regelungen, die eine Verständigung auf allgemeingültige Konturen von Weiterbildung ermöglichen, ohne die ihr eigene spezielle Ausprägung zu nivellieren.

Der gegenwärtige Prozess einer flächendeckenden Einführung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge, mit ihrem besonderen Anspruch auf berufliche Verwertbarkeit, rückt das Angebot weiterbildender -postgradualer- Studiengänge ins Blickfeld und beeinflusst gleichzeitig ihre Ausprägung.

Der auf der AUE-Jahrestagung gehaltene Vortrag befasst sich mit den allgemeinen Rahmenbedingungen für die Einführung weiterbildender Studiengänge mit akademischem Grad unter begrifflichen (Definition), konstituierenden und rechtlichen Aspekten, stellt praktische Erfahrungen vor und will mit einem Schlaglicht auf die Praxis zur Diskussion anregen.

Rahmenbedingungen für die Einführung weiterbildender Studiengänge mit akademischem Grad (Weiterbildungs-Master)

Für die wissenschaftliche Weiterbildung bedeutsame gesetzliche Regelungen:

Bundesregelungen:

§ 21 HRG alte Fassung (vor 1998)

§ 2 I HRG Aufgaben (idF. der Bekanntmachung vom 15.08.03)

(1) Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern.

§ 12 I 1 HRG - Postgraduale Studiengänge

Für Absolventinnen und Absolventen eines Hochschulstudiums können zur Vermittlung weiterer wissenschaftlicher oder beruflicher Qualifikationen oder zur Vertiefung eines Studiums, insbesondere zur Heranbildung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses, Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien (postgraduale Studien) angeboten werden.

§ 43 I 1 HRG - Dienstliche Aufgaben der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer

(1) Die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer nehmen die ihrer Hochschule jeweils obliegenden Aufgaben in Wissenschaft und Kunst, Forschung, Lehre und Weiterbildung in ihren Fächern nach näherer Ausgestaltung ihres Dienstverhältnisses selbständig wahr.

§ 33 I Professorenbesoldungsreformgesetz - Leistungsbezüge

(1) In den Besoldungsgruppen W 2 und W 3 werden nach Maßgabe der nachfolgenden Vorschriften neben dem als Mindestbezug gewährten Grundgehalt variable Leistungsbezüge vergeben:

1. aus Anlass von Berufungs- und Bleibeverhandlungen,
 2. für besondere Leistungen in Forschung, Lehre, Kunst, **Weiterbildung** und Nachwuchsförderung sowie
 3. für die Wahrnehmung von Funktionen oder besonderen Aufgaben im Rahmen der Hochschulselbstverwaltung oder der Hochschulleitung.
- (4) Das Nähere zur Gewährung der Leistungsbezüge regelt das Landesrecht; insbesondere sind Bestimmungen (...) zu treffen.

§ 50 Bundesbesoldungsgesetz - Lehrvergütung für Professoren

Soweit auf Grund der Prüfungs- und Studienordnungen der Lehrbedarf für ein Fach eine Lehrtätigkeit eines Professors erfordert, **die die Regellehrverpflichtung seines Amtes überschreitet**, wird dem Professor für die weitere Lehrtätigkeit eine Lehrvergütung gewährt. Die Regellehrverpflichtung und die Höhe der Lehrvergütung werden durch Rechtsverordnung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft bestimmt; die Rechtsverordnung bedarf des Einvernehmens des Bundesministers des Innern und der Zustimmung des Bundesrates. Die Regellehrverpflichtung ist nach Wochenstunden bezogen auf die einzelnen Unterrichtsveranstaltungen festzulegen und nach dem Umfang der Lehrtätigkeit zu staffeln. Die Lehrvergütung wird höchstens für vier Wochenstunden gewährt.

(weggefallen, da neugefasst durch Bek. v. 6. 8.2002 I 3020; geändert durch Art. 10 G v. 6.8.2002)

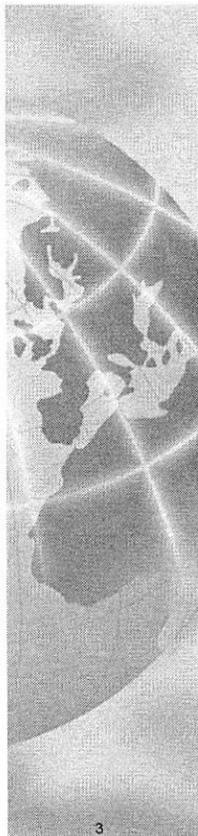
Ausgewählte zusätzliche Regelungen am Beispiel des Landes NRW:

- § 90 HG NW
- § 57 LHO NW (Vergabe von Verträgen an eigenes Personal)
- Lehrverpflichtungsverordnung
- Hochschulgebührengesetz, NEU: Studienkonten- und -finanzierungsgesetz



Definition der wissenschaftlichen Weiterbildung

- Hochschulrahmengesetz
- Hochschulgesetze der Länder
- Kultusministerkonferenz
- Bundesvereinigung der deutschen Arbeitsgeberverbände (BDA), Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK)



Europäischer Hochschulraum und neue Studiengänge

EU	Bologna-Prozess
HRG	Anpassungen
Länder	Hochschulgesetze und Eckwerte
HRK	Beschlüsse von Plenum und Präsidium
AR	Festlegung von Mindeststandards
KMK	Empfehlungen
WR	Empfehlungen
FT/FTB	Empfehlungen



Kriterien für weiterbildende Masterstudiengänge

- Regelstudienzeit
- Teilnehmerstatus
- Zugangsberechtigung
- Modularisierung / Credit Points
- Masterarbeit
- Promotionsberechtigung
- Akkreditierungspflicht
- Diploma Supplement
- Anerkennung des Abschlusses



Länderspezifische Regelungen zu/zur

- Formen der Weiterbildung
- Kooperationen
- Vergabe von akademischen Graden
- Gebühren / Entgelte
- Dienstaufgabe der Wissenschaftler/innen
- Einnahmen für Wissenschaftler/innen

Hemmnisse idR.:

- Dienstrecht
- Besoldungsrecht
- Haushaltsrecht



Vergabe von akademischen Graden

Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder:

Vergabe eines Grades möglich in 11 Ländern:

Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen (?), Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen

Vergabe eines Grades in 5 Ländern nicht möglich:

Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Saarland

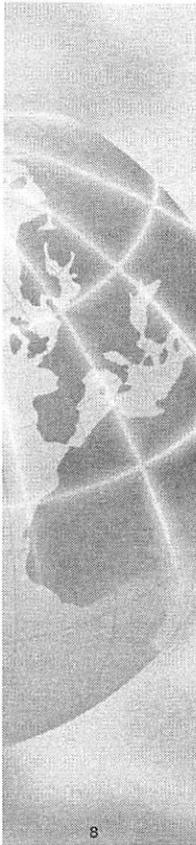
6



Hochschulinterner Rahmen

- Berücksichtigung des Profils der Hochschule
- Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Leitbild
- Leitlinien der Hochschule zur wissenschaftlichen Weiterbildung
- Institutionelle Verortung (in / an der Hochschule)
- privatrechtlich / öffentlich-rechtlich
- Wahl von Kooperationspartnern
- Berücksichtigung des Lehrdeputats
- Qualitätssicherung
- Berücksichtigung der Marktchancen

7



Weiterbildende Masterstudiengänge der FernUniversität in Hagen

- ⇒ **Umweltwissenschaften**
- ⇒ **Arbeits- und Organisationspsychologie (in Planung)**
- ⇒ **Zusatzqualifikation Medien und Informationstechnologien in
Erziehung, Unterricht und Bildung**
- ⇒ **Deutschlandstudien**
- ⇒ **Mediation**
- ⇒ **Europastudien (in Planung)**
- ⇒ **Europäisches Patentverfahrensrecht (in Planung)**
- ⇒ **Medizinische Ethik (in Planung)**
- ⇒ **Kulturwissenschaften (Diplom)**
- ⇒ **Peace Studies (in Planung)**
- ⇒ **Master of Counselling (in Planung)**

BRD	Hochschulrahmengesetz
	<p>In der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18) zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 08. August 2002 (BGBl. I S. 3138), in Kraft getreten am 15. August 2002.</p> <p>§ 2 Aufgaben (1) Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern. ...</p> <p>(9) Die unterschiedliche Aufgabenstellung der Hochschularten nach § 1 Satz 1 und die Aufgaben der einzelnen Hochschulen werden durch das Land bestimmt. Andere als die in diesem Gesetz genannten Aufgaben dürfen den Hochschulen nur übertragen werden, wenn sie mit den in Absatz 1 genannten Aufgaben zusammenhängen.</p> <p>§ 12 Postgraduale Studiengänge Für Absolventinnen und Absolventen eines Hochschulstudiums können zur Vermittlung weiterer wissenschaftlicher oder beruflicher Qualifikationen oder zur Vertiefung eines Studiums, insbesondere zur Heranbildung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses, Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien (postgraduale Studien) angeboten werden. Postgraduale Studiengänge, die zu einem Diplom- oder Magistergrad führen, sollen höchstens zwei Jahre dauern. 3§ 19 Abs. 3 bleibt unberührt.</p>

Bundesland	Regelung
Baden-Württemberg	<p>Gesetz über die Universitäten im Lande Baden-Württemberg (Universitätsgesetz - UG) in der Neufassung des Gesetzes vom 01. Februar 2000</p> <p>§ 48 UG Weiterbildung (1) 1Die Universitäten sollen Möglichkeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickeln und anbieten. 2Sie sollen dabei auch Modelle entwickeln, wie durch Weiterbildung das Studium bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss entlastet werden kann. (2) 1Wissenschaftliche Weiterbildung wird zur Vermittlung weiterer wissenschaftlicher oder beruflicher Qualifikationen oder zur Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses angeboten. 2Die Universitäten führen die wissenschaftliche Weiterbildung in Form von Aubaustudiengängen und Kontaktstudien durch. (3) 1Aufbaustudiengänge dienen der Vermittlung eines weiteren berufsqualifizierenden Abschlusses. 2Sie werden durch Studien- und Prüfungsordnungen geregelt; die Regelstudienzeit soll höchstens vier Semester betragen; § 53a Abs. 3 Satz 2 bleibt unberührt. 3Die Zulassung zu einem Aufbaustudiengang setzt einen Hochschulabschluss oder einen gleichwertigen Abschluss voraus. 4Die Universitäten legen durch Satzung weitere Voraussetzungen, insbesondere das Erfordernis überdurchschnittlicher Prüfungsergebnisse oder bestimmter Berufserfahrungen, fest.</p>
Bayern	<p>Bayerisches Hochschulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 02.10.1998, zuletzt geändert am 24.12.2002 (GVBl. S. 937)</p> <p>Art 85 Für das Studium von Gaststudierenden und für die Teilnahme von Studenten an speziellen Angeboten des weiterbildenden Studiums, insbesondere Weiterbildungsstudiengängen werden Gebühren erhoben.</p>
Berlin	<p>Berliner Hochschulgesetz vom 12.10.1990, zuletzt geändert am 27.05.2003 (GVBl. S. 185)</p> <p>§ 26 Weiterbildendes Studium (1) Die Hochschulen sollen Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln und anbieten, die mit Weiterbildungsangeboten anderer Institutionen abzustimmen sind. (2) Das weiterbildende Studium steht Bewerbern und Bewerberinnen mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Bewerbern und Bewerberinnen offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Hierbei ist die besondere Lebenssituation und Qualifikation von Frauen zu berücksichtigen.</p>

<i>Bundesland</i>	<i>Regelung</i>
Berlin	(3) Zugangsvoraussetzungen, Organisation und Abschluss weiterbildender Studien werden - soweit erforderlich - in Ordnungen geregelt.
Brandenburg	<p>Brandenburgisches Hochschulgesetz vom 20.05.1999, zuletzt geändert am 28.06.2000</p> <p>§ 16 Weiterbildendes Studium Die Hochschulen sollen Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln und anbieten. Das weiterbildende Studium steht Bewerberinnen und Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Bewerberinnen und Bewerbern offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Die Veranstaltungen sollen mit dem übrigen Lehrangebot abgestimmt werden und berufspraktische Erfahrungen für die Lehre nutzbar machen. Das Lehrangebot für das weiterbildende Studium soll aus in sich geschlossenen Abschnitten bestehen und die aus der beruflichen Praxis entstandenen Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer berücksichtigen.</p>
Bremen	<p>Bremisches Hochschulgesetz Neufassung vom 20. Juli 1999</p> <p>§ 60 Weiterbildung (1) Die Weiterbildungsmaßnahmen der Hochschulen sollen im Rahmen eines koordinierten Gesamtangebots von Weiterbildungsmaßnahmen im Lande Bremen der allgemeinen, beruflichen, politischen und wissenschaftlichen Weiterbildung durch weiterbildende Studien, zu denen auch Kontaktstudien (§ 58 a) gehören, sowie durch sonstige Maßnahmen und Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung dienen. Auf die wissenschaftliche Weiterbildung sind die Zielsetzungen des § 2 des Gesetzes über die Weiterbildung im Lande Bremen vom 18. Juni 1996 und des § 52 sinngemäß anzuwenden. (2) Die Hochschulen sollen mit den nach § 4 des Bremischen Weiterbildungsgesetzes anerkannten Einrichtungen und Trägern der Weiterbildung sowie mit den zuständigen staatlichen Stellen zusammenarbeiten. Insbesondere sollen sie</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. die anerkannten Träger und Einrichtungen der Weiterbildung und deren Maßnahmen und Veranstaltungen durch wissenschaftliche Dienstleistungen und durch die Bereitstellung und Vermittlung von Lehrpersonal und Räumen im Rahmen ihrer Möglichkeiten unterstützen und fördern; 2. Möglichkeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung vor allem für Zielgruppen von Arbeitnehmern entwickeln, um Ungleichheiten aus sozialer Herkunft und durch gesellschaftliche Entwicklungen abzubauen;

Bundesland	Regelung
Bremen	<p>3. entsprechend ihrer Aufgabenstellung bei der Aus- und Fortbildung der Mitarbeiter in der Weiterbildung mitwirken und entsprechende Studiengänge einschließlich Kontaktstudien anbieten.</p> <p>(3) Die inhaltliche und didaktische Ausgestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildungsmaßnahmen soll die beruflichen und Lebenserfahrungen, die Bedürfnisse und unterschiedlichen Voraussetzungen der verschiedenen Zielgruppen berücksichtigen. Hierfür sind die Erfahrungen der Berufspraxis nutzbar zu machen, auch durch Zusammenarbeit mit den anerkannten Trägern und Einrichtungen der Weiterbildung, die Bedürfnisse und Interessen aus der Praxis der Weiterbildung in die Arbeit der Hochschulen vermitteln.</p> <p>(4) Zur Durchführung des Weiterbildungsauftrags sollen die Hochschulen ein Mindestlehrangebot aus in sich geschlossenen Abschnitten erstellen. Für das weiterbildende Studium sollen in Abstimmung mit den anerkannten Trägern und Einrichtungen der Weiterbildung und den zuständigen staatlichen Stellen Zertifikate angeboten werden.</p> <p>(5) Die Hochschulen sollen eine Studienberatung für die von ihnen getragenen Weiterbildungsmaßnahmen durchführen.</p> <p>(6) Die Hochschulen sollen der Erforschung von Weiterbildungszielen insbesondere im Hinblick auf gesellschaftliche und berufliche Tätigkeitsfelder sowie der Entwicklung von Lernzielen und Lerninhalten mit besonderer Berücksichtigung der Zielgruppen nach Absatz 2 Nr. 2 dienen.</p> <p>(7) Die Hochschulen sollen sich an weiterbildenden Veranstaltungen des Fernstudiums beteiligen.</p>
Hamburg	<p>Hamburgisches Hochschulgesetz (vom 02.07.1991, zuletzt geändert am 18.07.2001) in der Fassung vom 27. Mai 2003</p> <p>§ 57 Weiterbildendes Studium</p> <p>(1) Das weiterbildende Studium dient der wissenschaftlichen oder künstlerischen Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen.</p> <p>(2) Zugangsvoraussetzung ist die für eine Teilnahme erforderliche Eignung, die im Beruf oder auf andere Weise erworben worden sein kann.</p> <p>(3) Die Hochschulen sollen weiterbildende Studien einrichten. Das Lehrangebot für Studiengänge nach § 52 muss sichergestellt bleiben.</p> <p>(4) Für weiterbildende Studien darf ein Grad nicht erteilt werden.</p> <p>(5) Weiterbildende Studien können auf privatrechtlicher Grundlage angeboten werden; § 77 Absatz 6 gilt entsprechend. können auch in gesonderten Ordnungen (Studienordnungen) geregelt werden,</p>

Bundesland	Regelung
Hamburg	<p>alt:</p> <p>(§ 57 Weiterbildendes Studium (1) Das weiterbildende Studium dient der wissenschaftlichen oder künstlerischen Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen. (2) Zugangsvoraussetzung ist die für eine Teilnahme erforderliche Eignung, die im Beruf oder auf andere Weise erworben worden sein kann. (3) Die Hochschulen sollen weiterbildende Studien einrichten. Das Lehrangebot für Studiengänge nach § 52 muss sichergestellt bleiben. (4) Die Einrichtung oder Änderung von weiterbildenden Studien, bei denen ein Grad erteilt werden soll, bedarf der Genehmigung der zuständigen Behörde. Die Hochschulen regeln solche weiterbildenden Studien durch besondere Ordnungen. (5) Weiterbildende Studien können auf privatrechtlicher Grundlage angeboten werden; § 77 Absatz 6 gilt entsprechend.)</p>
Hessen	<p>Hessisches Hochschulgesetz vom 31.07.2000</p> <p>§ 21 Weiterbildung (1) Die Hochschulen sollen weiterbildende Studien zur wissenschaftlichen Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen entwickeln und anbieten. (2) Das weiterbildende Studium steht Bewerberinnen und Bewerbern offen, die die für die Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf, durch ein Studium oder auf andere Weise erworben haben. (3) Für den Besuch weiterbildender Studien sind insgesamt kostendeckend Entgelte zu erheben; sie werden vom Präsidium festgelegt. Mitgliedern der Hochschule, die zusätzlich zu ihren dienstlichen Verpflichtungen Aufgaben in der Weiterbildung übernehmen, kann dies vergütet werden.</p>
Mecklenburg - Vorpommern	<p>Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Landeshochschulgesetz – LHG M-V) vom 05.07.2002 (GVOB. M-V S. 398)</p> <p>§ 31 Weiterbildende Studien (1) Die Hochschulen entwickeln und bauen ihr wissenschaftliches und künstlerisches Weiterbildungsangebot aus. Sie bieten weiterbildende Studien zur wissenschaftlichen und künstlerischen Vertiefung und Erweiterung sowie zur Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen an. Die Veranstaltungen des weiterbildenden Studiums sollen mit dem übrigen Lehrangebot abgestimmt werden und berufspraktische</p>

Bundesland	Regelung
Mecklenburg - Vorpommern	<p>Erfahrungen für die Lehre nutzbar machen. Zur Durchführung des Weiterbildungsauftrages sollen die Hochschulen ein Mindestlehrangebot aus in sich geschlossenen Abschnitten erstellen, welche auch die aus der beruflichen Praxis entstandenen Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer berücksichtigen. Die Hochschulen sollen eine Studienberatung für die von ihnen getragenen Weiterbildungsmaßnahmen durchführen.</p> <p>(2) Weiterbildende Studien stehen Bewerberinnen und Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Bewerberinnen und Bewerbern offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Die Hochschule regelt die Voraussetzungen und das Verfahren der Zulassung zu einzelnen Veranstaltungen, soweit dies erforderlich ist, durch Satzung. Wird das Weiterbildungsstudium mit einer Prüfung beendet, so wird grundsätzlich ein Zertifikat über die erfolgreiche Absolvierung des Weiterbildungsstudiums angeboten. Soll ein akademischer Grad vergeben werden, so ist eine Prüfungsordnung als Satzung zu erlassen.</p> <p>(3) Die Hochschule erhebt von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern weiterbildender Studien nach Maßgabe der Hochschulgebührensatzung Gebühren oder Entgelte, sofern Rechtsvorschriften nicht entgegenstehen.</p> <p>Landeshochschulgesetz M-V. vom 09.02.94, zuletzt geändert am 05.10.2000</p> <p>§ 19 Weiterbildende Studien</p> <p>(1) Die Hochschulen entwickeln und bauen ihr wissenschaftliches Weiterbildungsangebot aus. Sie bieten weiterbildende Studien zur wissenschaftlichen Vertiefung und Erweiterung sowie zur Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen an. Die Veranstaltungen des weiterbildenden Studiums sollen mit dem übrigen Lehrangebot abgestimmt werden und berufspraktische Erfahrungen für die Lehre nutzbar machen. Zur Durchführung des Weiterbildungsauftrages sollen die Hochschulen ein Mindestlehrangebot aus in sich geschlossenen Abschnitten erstellen, welche auch die aus der beruflichen Praxis entstandenen Bedürfnisse der Teilnehmer berücksichtigen. Die Hochschulen sollen eine Studienberatung für die von ihnen getragenen Weiterbildungsmaßnahmen durchführen.</p> <p>(2) Weiterbildende Studien stehen Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Bewerbern offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Die Hochschule regelt die Voraussetzungen und das Verfahren der Zulassung zu einzelnen Veranstaltungen, soweit dies erforderlich ist, durch Satzung. Wird das Weiterbildungsstudium mit</p>

Bundesland	Regelung
Mecklenburg - Vorpommern	<p>einer Prüfung beendet, so wird grundsätzlich ein Zertifikat über die erfolgreiche Absolvierung des Weiterbildungsstudiums angeboten. Soll ein Diplomgrad vergeben werden, so ist der Kultusministerin eine zu genehmigende Prüfungsordnung vorzulegen.</p> <p>(3) Die Hochschule erhebt für weiterbildende Studien grundsätzlich Teilnehmergebühren, sofern Rechtsvorschriften nicht entgegenstehen. Von der Gebührenzahlung kann im Einzelfall ganz oder teilweise befreit werden. Das Nähere wird in einer Gebührenordnung geregelt. Das Gebührenaufkommen aus den Weiterbildungsstudien steht den Hochschulen zu.</p>
Niedersachsen	<p>Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 24. Juni 2002 (Art. 1 des Gesetzes zur Hochschulreform in Niedersachsen, Nds. GVBl. S. 286 – VORIS 22210 –)</p> <p>§ 3 Aufgaben ... (4) Den Universitäten und den Hochschulen nach §2 Nrn.1, 7, 8, 9 und 20 (Universitäten und gleichgestellte Hochschulen) obliegt die Ausbildung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses. Anderen Hochschulen obliegt diese Aufgabe nur in den bei ihnen bestehenden wissenschaftlich-künstlerischen Studiengängen. Die Medizinische Hochschule Hannover und der Bereich Humanmedizin der Universität Göttingen (Bereiche Humanmedizin) sowie die Tierärztliche Hochschule Hannover nehmen zusätzlich Aufgaben der Krankenversorgung oder der tiermedizinischen Versorgung wahr und erbringen Dienstleistungen im Rahmen des öffentlichen Gesundheitswesens. Die Fachhochschulen dienen den angewandten Wissenschaften oder der Kunst durch Lehre, Studium, Weiterbildung und durch die Wahrnehmung praxisnaher Forschungs- und Entwicklungsaufgaben.</p> <p>§ 24 Dienstaufgaben der Professorinnen und Professoren (1) Professorinnen und Professoren nehmen die ihrer Hochschule jeweils obliegenden Aufgaben in Wissenschaft und Kunst, Forschung und Lehre sowie Weiterbildung und Dienstleistung in ihren Fächern selbständig wahr und wirken an der Erfüllung der übrigen Hochschulaufgaben mit. ...</p> <p>§ 12 Weiterführende Studien (1) Zur Vermittlung weiterer wissenschaftlicher oder beruflicher Qualifikationen oder zur Vertiefung eines Studiums, insbesondere zur Heranbildung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses und zur Weiterbildung von Fach- und Führungskräften, sollen die Hochschulen entsprechend ihrer Aufgabenstellung weiterführende, insbesondere interdisziplinäre, Lehrangebote für die postgradualen</p>

Bundesland	Regelung
Niedersachsen	<p>Studien (Absatz 2) und für das Weiterbildungsstudium (Absatz 3) als Studiengänge oder Studienprogramme vorsehen. Diese sollen höchstens zwei Jahre dauern. Bei ihrer Ausgestaltung ist davon auszugehen, dass die Studierenden in der Regel bereits einen berufsqualifizierenden Abschluss erreicht haben.</p> <p>(2) Im Rahmen der postgradualen Studien dienen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. das Zusatzstudium vornehmlich dem Erwerb weiterer wissenschaftlicher oder beruflicher Qualifikationen, 2. das Ergänzungsstudium vornehmlich dem Erwerb beruflicher Qualifikationen für die Wahrnehmung leitender Funktionen und 3. das Aufbaustudium vornehmlich der forschungsbezogenen Vertiefung eines Studiums. <p>Die Zulassung zur Promotion setzt eine Teilnahme an solchen Studien nicht voraus.</p> <p>(3) Das Weiterbildungsstudium dient vornehmlich der wissenschaftlichen oder künstlerischen Weiterbildung von Fach- und Führungskräften durch Vertiefung und Ergänzung von Erfahrungen der beruflichen Praxis.</p> <p>(4) Soweit für weiterführende Studien Studiengänge eingerichtet werden, sollen sie als Vollzeitstudium höchstens zwei Jahre, als Teilzeitstudium entsprechend länger dauern. Bei ihrer Ausgestaltung ist davon auszugehen, dass die Studierenden bereits einen berufsqualifizierenden Hochschulabschluss erreicht oder die für ihre Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Die Eignung wird von der Hochschule festgestellt. Das Nähere regelt die Hochschule durch eine Ordnung.</p> <p>(5) Weiterführende Lehrangebote sollen mit den übrigen Lehrangeboten abgestimmt werden. Sie sollen die fachübergreifende Zusammenarbeit fördern und berufspraktische Erfahrungen für die Entwicklung der Fachgebiete nutzbar machen.</p> <p>(6) Die Hochschulen sollen mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung zusammenarbeiten.</p> <p>(7) Den Mitgliedern der Hochschule darf eine Lehrtätigkeit, die sie außerhalb ihres Hauptamtes im Rahmen des Weiterbildungsstudiums wahrnehmen, besonders vergütet werden, soweit durch das betreffende Lehrangebot Einnahmen erzielt werden und diese die damit verbundenen zusätzlichen Kosten übersteigen.</p>
Nordrhein-Westfalen	<p>Hochschulgesetz NW vom 14.03.2000, zuletzt geändert durch Gesetz vom 28.01.2003</p> <p>§ 90 II 5 HG, der weiterbildende Studiengänge mit Diplom- oder Masterabschluss ermöglichte, wurde durch das StKFG vom 28.01.2003 im HG NW gestrichen.</p> <p>alt: § 90 II HG</p> <p>Das weiterbildende Studium steht Studienbewerberinnen und Studienbewerbern offen, die die erforderliche Eignung im Beruf, insbeson</p>

Bundesland	Regelung
Nordrhein-Westfalen	<p>dere durch eine Berufsausbildung, durch ein Studium oder auf andere Weise erworben haben. Die Hochschule regelt die Voraussetzungen und das Verfahren des Zugangs und der Zulassung zum weiterbildenden Studium. Sie kann die Zulassung insbesondere beschränken, wenn wegen der Aufnahmefähigkeit oder der Art oder des Zwecks des weiterbildenden Studiums eine Begrenzung der Teilnehmerzahl erforderlich ist. Die Hochschule kann Regelungen zur Feststellung des Erfolgs der Teilnahme am weiterbildenden Studium treffen. Entspricht das weiterbildende Studium einem Studiengang im Sinne der §§ 84, 88, gelten §§ 66, 67 entsprechend.</p> <p>Geplant: Wiedereinführung weiterbildender Studiengänge im Rahmen der Novellierung des Hochschulgesetzes 2004.</p>
Rheinland-Pfalz	<p>Universitätsgesetz Rheinland-Pfalz vom 23.05.1995, zuletzt geändert am 22.12.1999</p> <p>§ 31 Wissenschaftliche Weiterbildung</p> <p>(1) Die Hochschulen sollen Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln und anbieten. Am weiterbildenden Studium und an den sonstigen Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung kann teilnehmen, wer ein Hochschulstudium erfolgreich abgeschlossen oder die erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben hat. Die Veranstaltungen sollen mit dem übrigen Lehrangebot abgestimmt werden und berufspraktische Erfahrungen für die Lehre nutzbar machen. Das Lehrangebot für das weiterbildende Studium und die sonstigen Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung sollen aus in sich geschlossenen Abschnitten bestehen und die aus der beruflichen Praxis entstandenen Bedürfnissen der Teilnehmenden berücksichtigen. Für das weiterbildende Studium und die sonstigen Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung werden nach Maßgabe des Besonderen Gebührenverzeichnisses des Ministeriums für Wissenschaft und Weiterbildung vom 6. Mai 1994 (GVBl. S. 261, BS 2013-1-44) in der jeweils geltenden Fassung Gebühren oder an deren Stelle privatrechtliche Entgelte erhoben; § 13 Abs. 6 gilt sinngemäß.</p> <p>(2) Weiterbildendes Studium kann in Studien- und Prüfungsordnungen geregelt werden. Über die Teilnahme an einem weiterbildenden Studium, das nicht zu einem Hochschulgrad führt, sowie über die Teilnahme an sonstigen Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung wird auf Antrag eine Bescheinigung ausgestellt.</p>

<i>Bundesland</i>	<i>Regelung</i>
Saarland	<p>Gesetz über die Universität des Saarlandes (Universitätsgesetz - UG), (Art. 1 des Gesetzes Nr. 1433) vom 23. Juni 1999, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 12. Juni 2002 (Amtsblatt S. 1622).</p> <p>§ 69 Weiterbildendes Studium (1) Die Universität soll Möglichkeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickeln und anbieten. Das weiterbildende Studium steht Bewerberinnen und Bewerbern offen, die die für die Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf, durch ein Studium oder auf andere Weise erworben haben. Die Lehrveranstaltungen sollen mit dem übrigen Lehrangebot abgestimmt werden und berufspraktische Erfahrungen für die Lehre nutzbar machen. Das Lehrangebot für das weiterbildende Studium soll aus in sich geschlossenen Abschnitten bestehen und die aus der beruflichen Praxis entstandenen Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer berücksichtigen. (2) Zugangsvoraussetzungen, Organisation und Abschluss weiterbildender Studien können in Ordnungen geregelt werden.</p> <p>Alt: Universitätsgesetz des Saarlandes vom 08.03.1989, zuletzt geändert am 24.04.1996</p> <p>§ 89 Weiterbildendes Studium Die Universität soll Möglichkeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickeln und anbieten. Das weiterbildende Studium steht Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Bewerbern offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Die Veranstaltungen sollen nach Möglichkeit mit dem übrigen Lehrangebot abgestimmt werden und berufspraktische Erfahrungen für die Lehre nutzbar machen. Das Lehrangebot für das weiterbildende Studium soll aus in sich geschlossenen Abschnitten bestehen und die aus der beruflichen Praxis entstandenen Bedürfnisse der Teilnehmer berücksichtigen.</p>
Sachsen	<p>Sächsisches Hochschulgesetz vom 11.06.1999 [(SächsGVBl. S. 294), zuletzt geändert durch Artikel 30 der Verordnung vom 10. April 2003, (SächsGVBl. S. 94, 97)]</p> <p>§ 22 Weiterbildende Studien (1) Weiterbildende Studien sollen angeboten werden als 1. Tages und Wochenlehrgänge oder Kontaktstudien, die insbesondere dazu beitragen, Fachkenntnisse dem neuesten wissenschaftlichen und künstlerischen Entwicklungsstand anzupassen, den Überblick über Zusammenhänge des Fachgebietes zu erweitern und die Fähigkeit zum Umgang mit wissenschaftlichen und künstlerischen Arbeitsmethoden und Erkenntnissen zu entwickeln,</p>

Bundesland	Regelung
Sachsen	<p>2. Gasthörerstudium, 3. postgraduale Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudiengänge auf der Grundlage verbindlicher Studien und Prüfungsordnungen. Ergänzungs- und Aufbaustudien können zu einem weiteren berufsqualifizierenden Hochschulabschluss führen. Sie sollen in der Regel vier Semester dauern.</p> <p>(2) Weiterbildende Studien stehen Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium sowie solchen Bewerbern offen, die die für die Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben und nachgewiesen haben. Sofern der Studiengang es erfordert, kann bei der Zulassung zu weiterbildenden Studien auch der Nachweis einer beruflichen Praxis verlangt werden.</p> <p>(3) Das Lehrangebot der weiterbildenden Studien soll aus in sich geschlossenen Abschnitten bestehen. Für Ergänzungs- und Aufbaustudiengänge sind Studienordnungen und Prüfungsordnungen gemäß §§ 21 und 24 zu erlassen, sofern diese zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen. Soweit Prüfungsordnungen für staatliche Weiterbildungsstudiengänge eine Zwischenprüfung vorsehen, erlassen die Hochschulen eine Prüfungsordnung nach § 24.</p> <p>(4) Die Hochschulen können für die Teilnahme am weiterbildenden Studium und am Fernstudium Gebühren und Auslagen erheben, für die Teilnahme am Zweitstudium jedoch erst, wenn die Gesamtstudiendauer die Frist nach § 23 Abs. 4 Satz 2 bezogen auf das Erststudium überschritten hat. Studienzeiten an einer Berufsakademie werden angerechnet. Gebühren für ein Zweitstudium sollen nicht erhoben werden, wenn das Studium eine sinnvolle Ergänzung, Vertiefung oder Erweiterung des Erststudiums ist, die nicht nur im Interesse des Studenten liegt. Gebühren und Auslagen verbleiben den Hochschulen als eigene Einnahmen. Sie sind im Haushalt nachzuweisen.</p> <p>(5) Die Hochschulen können Zentren für Weiterbildung innerhalb der Hochschule als Zentrale Einrichtungen oder außerhalb der Hochschule errichten. Die Genehmigung nach § 1 Abs. 2 Satz 2 kann nur versagt werden, wenn Haushaltsmittel und Stellen benötigt werden.</p>
Sachsen-Anhalt	<p>Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt vom 29.01.1998, zuletzt geändert am 03. April 2001 (GVBl. LSA S. 143).</p> <p>§ 21 Weiterbildendes Studium</p> <p>(1) Die Hochschulen sollen Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln und anbieten. Das weiterbildende Studium steht Personen mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Personen offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Die Veranstaltungen sollen nach Möglichkeit mit dem übrigen Lehrangebot abgestimmt werden und berufspraktische Erfahrungen für die Lehre nutzbar machen. Das Lehrangebot für das weiterbildende Studium soll aus in sich geschlossenen</p>

Bundesland	Regelung
Sachsen-Anhalt	<p>Abschnitten bestehen und die aus der beruflichen Praxis entstandenen Bedürfnisse der Teilnehmenden berücksichtigen.</p> <p>(2) Das weiterbildende Studium kann in eigenen Studiengängen oder einzelnen Studieneinheiten angeboten werden. Weiterbildende Studiengänge von mindestens zwei Semestern Dauer können mit einem Zertifikat abgeschlossen werden.</p> <p>(3) Die Hochschulen sollen Möglichkeiten der Weiterbildung für die im Land Sachsen-Anhalt tätigen Lehrer und Lehrerinnen, soweit erforderlich, entwickeln und anbieten. Die Veranstaltungen sollen aus in sich geschlossenen Abschnitten bestehen und die aus der Schulpraxis entstandenen Bedürfnisse der teilnehmenden Lehrer und Lehrerinnen berücksichtigen sowie die fachwissenschaftlichen Standards gewährleisten. Die Weiterbildungsmaßnahmen der Lehrer und Lehrerinnen können durch Teilzeitstudium, insbesondere in Form von berufsbegleitenden Studiengängen, angeboten werden, die mit einer staatlichen Prüfung vor dem Landesprüfungsamt für Lehrämter abschließen, oder in Form von Weiterbildungskursen der Lehrer und Lehrerinnen, die mit einem Zertifikat abschließen.</p> <p>(4) -aufgehoben-</p>
Schleswig-Holstein	<p>Hochschulgesetz des Landes Schleswig-Holstein vom 04.05.2000</p> <p>§ 85 b Weiterbildung</p> <p>(1) Das Lehrangebot im weiterbildenden Studium soll aus in sich geschlossenen Abschnitten bestehen. Es soll die aus der beruflichen Praxis entstandenen Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie die besondere Lebenssituation und Qualifikation der Frauen berücksichtigen. Es soll nach Möglichkeit mit dem übrigen Lehrangebot abgestimmt sein und berufspraktische Erfahrungen für die Lehre nutzbar machen.</p> <p>(2) Das weiterbildende Studium steht Personen mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Personen offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Das Ministerium kann durch Verordnung regeln, in welchen Fällen die Eignung als nachgewiesen gilt. Wer am weiterbildenden Studium oder an sonstigen Veranstaltungen der Weiterbildung teilnimmt, ist Gasthörerin oder Gasthörer.</p> <p>(3) Entspricht das weiterbildende Studium einem Studiengang, der zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führt, gilt § 73 entsprechend. Wer in diesen Fällen am weiterbildenden Studium teilnimmt, wird als Studierende oder Studierender eingeschrieben.</p> <p>(4) Die Hochschule kann das weiterbildende Studium mit Ausnahme des in Absatz 3 geregelten Falles und sonstige Veranstaltungen der Weiterbildung auch auf privatrechtlicher Grundlage anbieten. In diesem Fall gilt Absatz 2 Satz 3 nicht.</p>

<i>Bundesland</i>	<i>Regelung</i>
Schleswig-Holstein	(5) Für die am weiterbildenden Studium teilnehmenden Personen kann das Rektorat einen Beirat mit beratender Funktion ernennen.
Thüringen	<p>Thüringer Hochschulgesetz vom 07.07.1992, zuletzt geändert am 25.04.2003.</p> <p>§ 15 Weiterbildendes Studium</p> <p>(1) Die Hochschulen bieten im Rahmen ihrer Aufgaben Möglichkeiten des weiterbildenden Studiums an. Dabei können sie auch mit anderen Einrichtungen der Weiterbildung außerhalb des Hochschulbereichs auf privatrechtlicher Grundlage zusammen arbeiten. Die Hochschulen können das weiterbildende Studium auch auf privatrechtlicher Grundlage anbieten. Die Durchführung von Lehrveranstaltungen im Rahmen eines weiterbildenden Studiums, das in Kooperation gemeinsam mit einer Einrichtung der Weiterbildung außerhalb des Hochschulbereichs durchgeführt wird, gehört in der Regel nicht zu den Dienstaufgaben des Personals mit Lehraufgaben der Hochschule.</p> <p>(2) Das weiterbildende Studium steht Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Bewerbern offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Die Hochschule regelt die Voraussetzungen und das Verfahren des Zugangs und der Zulassung zum weiterbildenden Studium. Sie kann die Zulassung insbesondere beschränken, wenn wegen der Aufnahmefähigkeit, der Art oder des Zwecks des weiterbildenden Studiums eine Begrenzung der Teilnehmerzahl erforderlich ist.</p> <p>(3) Wird das weiterbildende Studium in Kooperation gemeinsam mit einer Einrichtung der Weiterbildung außerhalb des Hochschulbereichs durchgeführt und wird nach erfolgreicher Teilnahme an diesem weiterbildenden Studium ein Hochschulgrad oder ein gemeinsames Zertifikat vergeben, hat die Hochschule in der Kooperationsvereinbarung sicherzustellen, dass ihr die Aufgabe obliegt, das Lehrangebot zu entwickeln und die Prüfungen abzunehmen.</p> <p>(4) Entspricht das weiterbildende Studium einem Studiengang, der zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führt und mit einem Hochschulgrad abgeschlossen wird, gelten § 13 Abs. 2 und 3, § 14 Abs. 2 Satz 1 und 2, § 22 Abs. 4, § 26 Abs. 1 und 4 sowie § 67 entsprechend.</p>

<i>Bundesland</i>	<i>Regelung</i>
Thüringen	<p>(5) Die Hochschulen erheben für weiterbildende Studien Gebühren oder Entgelte, die ihnen zur Erfüllung ihrer Aufgaben im Rahmen der haushaltsrechtlichen Vorschriften zur Verfügung stehen. Wird das weiterbildende Studium in Kooperation gemeinsam mit einer Einrichtung der Weiterbildung außerhalb des Hochschulbereichs durchgeführt, hat die Hochschule durch die Kooperationsvereinbarung sicherzustellen, dass die kooperierende Einrichtung sich verpflichtet, der Hochschule für ihre Leistungen ein angemessenes Entgelt zu entrichten.</p> <p>Alt: § 15 Weiterbildendes Studium (1) Die Hochschulen sollen Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln und anbieten. Das weiterbildende Studium steht Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Bewerbern offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Die Veranstaltungen sollen nach Möglichkeit mit dem übrigen Lehrangebot abgestimmt werden und berufspraktische Erfahrungen für die Lehre nutzbar machen. Das Lehrangebot für das weiterbildende Studium soll aus in sich geschlossenen Abschnitten bestehen und die aus der beruflichen Praxis entstandenen Bedürfnisse der Teilnehmer berücksichtigen. (2) Das weiterbildende Studium kann in eigenen Studiengängen oder einzelnen Studieneinheiten angeboten werden. Weiterbildende Studiengänge von mindestens zwei Semestern Dauer können mit einem Zertifikat abgeschlossen werden. Das Nähere wird in den Studienordnungen und Prüfungsordnungen geregelt. (2a) In begründeten Ausnahmefällen kann auch ein weiterbildendes Studium mit einem Grad nach § 26 Abs. 1 oder § 26 Abs. 4 Satz 3 abgeschlossen werden; in diesem Fall gelten die § 14 Abs. 2 Satz 1, § 22 Abs. 4 erster Halbsatz und § 67 entsprechend. (3) Die Hochschulen erheben für weiterbildende Studien Gebühren, die ihnen zur Erfüllung ihrer Aufgaben zur Verfügung stehen.</p>

Reflexionen über ein erprobtes Beispiel „Executive Master“ an der Technischen Universität Chemnitz

Stellt man „Master“ in einem abgewandelten Akrostichon dar, so ergäbe sich z. B. folgendes Konstrukt, das als Gliederung gelten soll.

M	A	S	T	E	R
a	n	i	e	v	e
c	a	t	a	a	a
h	l	u	m	l	l
e	y	a		u	i
r	s	t		a	t
	e	i		t	ä
		o		i	t
		n		o	
				n	

Der Studiengang, über dessen Entstehung und Realisierung hier exemplarisch berichtet wird ist der Weiterbildungs-Masterstudiengang Wissensmanagement mit dem Abschluss „Executive Master of Knowledge Management“.

Macher zu sein, um diesen volkstümlichen Ausdruck zu gebrauchen, heißt bei der Entwicklung eines Studiengangs Ideengeber, Integrationsfigur und Repräsentant zu sein.

Die Idee bedarf der wissenschaftlichen Begründung, eines klaren Ziels hinsichtlich auszubildender wissenschaftlicher und sozialer Kompetenzen und eines studierbaren Konzepts.

Zur Umsetzung der Idee sind wissenschaftliche Mitstreiter, Dozenten und Organisationstalente zu gewinnen, müssen Sponsoren gefunden werden und Experten aus der Praxis von Anfang an in die Entwicklung eines solchen Studiengangs einbezogen werden.

Innerhalb der universitären Gremien muss es gelingen, Aufgeschlossenheit und Wohlwollen gegenüber dem Vorhaben zu erzeugen und häufig genug bedarf es auch der Drittmittelförderung um ein solches Konzept umzusetzen.

Die Struktur wissenschaftlicher Weiterbildung wird aufgrund der gewollten Anbindung als Aufgabe der Hochschule zunehmend mitbestimmt von den allgemeinen Veränderungen an den Hochschulen selbst sowie von den sich wandelnden Studienstrukturen und Lernbedingungen und dem Lernverhalten der zukünftigen Teilnehmer.

Die **Analysetätigkeit** zur Entwicklung und Implementierung des Studiengangs konzentrierte sich auf vier Schwerpunktaufgaben, die zeitlich mehr oder weniger versetzt realisiert wurden.

Der erste erfolgreich durchgeführte Studiengang konnte am 10.10. 2003 mit der Übergabe der Masterurkunden an 24 Teilnehmer abgeschlossen werden.

Der zweite Studiengang hat gerade mit 16 Teilnehmern begonnen.

In das Konzept wurden weitere Element des wissensorientierten Projektmanagement, des International & Strategic Management und des General Management mit starkem Bezug zum Wissensmanagement im Hinblick auf die „Employability“ einbezogen.

Der Studiengang umfasst jetzt 15 Module, dauert 3 Semester und kostet 5000 EUR pro Semester.

In den letzten 12 Wochen des Studiums fertigen die Studierenden die Abschlussarbeit (Master Thesis) an. Der generelle Ablauf eines Moduls hat sich bewährt, so dass auch im zweiten Durchgang diese Struktur beibehalten wird.

Global gesehen wird sich die wissenschaftliche Weiterbildung zur dritten wichtigen Aufgabe der Hochschulen neben Forschung und Präsenzlehre entwickeln.

Bereits 1976 gab das Hochschulrahmengesetz vor, dass die Hochschulen dem weiterbildendem Studium dienen und sich an Veranstaltungen der Weiterbildung beteiligen sollen.

Mit der Novellierung des HRG im Jahre 1999 wurde die Weiterbildung formal den Hochschulaufgaben Forschung, Lehre und Studium gleichgestellt.

Weiterbildung kann laut Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001 in Präsenzform, in Form der Fernlehre, des computergestützten Lernens, des selbst gesteuerten Lernens oder in kombinierter Form stattfinden.

Auch die Strukturierung von Bachelor- und Masterstudiengängen erfolgt nicht mehr nur konsekutiv. In den zehn Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003) wird deutlich gemacht, dass der Zugang zu den Masterstudiengängen einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss oder einen äquivalenten Abschluss voraussetzt und darüber hinaus von weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden soll (These 2).

In These 6 werden Masterstudiengänge in Form von Weiterbildungsstudiengängen explizit genannt, wobei hier eine Phase der Berufspraxis ebenso vorausgesetzt wird wie ein Lehrangebot, das die beruflichen Erfahrungen der Teilnehmer berücksichtigt.

Mit der Flexibilisierung der Arbeitswelt, der Verknappung der Studierzeiten (staatlich gewollt und / oder aus persönlichen Gründen genötigt) und der sich im öffentlichen Bewusstsein verstärkenden Anerkennung eines Qualifikationserwerbs über die berufliche Tätigkeit als weitere Möglichkeit, Voraussetzungen zum Erwerb eines akademischen Grades zu erlangen, werden veränderte und neue Konzepte berufsbegleitenden Lernens zwingend.

Dabei bedarf es nicht nur der Bereitstellung das berufsbegleitende Lernen und Studieren unterstützender struktureller Konzepte, wie etwa das des blended learning.

Es sind auch teilnehmerorientierte Lernzeitmodelle zu kreieren, die sich auch an den Möglichkeiten und Erfordernissen der Nutzer orientieren .

Dazu bedarf es im allgemeinen noch größerer Bereitschaft des Einzelnen, der Hochschulen, der Wirtschaft und der Politik, sei es zur arbeitsplatzdoktrinierten oder zur individuellen wissenschaftlichen Weiterbildung beizutragen, erfolgt sie nun betrieblich, über private Träger oder hochschulnah in Kooperation zwischen Wirtschaft und Weiterbildungseinrichtungen oder auch nicht.

Lebenslanges Lernen kann nicht nur als eine Verpflichtung, Forderung und „zukunftssichernde“ Aufgabe für das Individuum verstanden werden, das nun ausschließlich versuchen muss, sich an die Angebote intellektuell und vom Zeitmanagement her optimal anzupassen.

Veränderung der Rahmenbedingungen für die wissenschaftliche Weiterbildung ist deshalb allorten gefragt. Der 10-Punkte-Plan von Wirtschaft und Hochschulen (veröffentlicht von HRK, BDA und DIHK am 23.05.03) stellt eine Absichtserklärung in diese Richtung dar.

Gerade Zeiten knapper Kassen, das wusste schon Talleyrand zur Zeit der Französischen Revolution, dem man den Satz zuschreibt: „Geldmangel ist ein Segen. Viele politische Dummheiten wurden aus Mangel an Geld verhindert.“ können demnach hierfür gute Chancen bieten.

Die **lokale Situation** zur Gestaltung und Einrichtung eines Master Weiterbildungsstudiengangs wird natürlich von landesrechtlichen Bedingungen geprägt.

In Sachsen werden, das sei in Ergänzung zu GRAESSNER (2003) gesagt, Weiterbildende Studien in Form von Tages- und Wochenlehrgängen oder Kontaktstudien, als Gasthörerstudium oder postgraduale Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudiengänge angeboten (Gesetz über die Hochschulen im Freistaat Sachsen (SächsHG), S.20). Diese Studiengänge können zu einem weiteren berufsqualifizierendem Hochschulabschluss führen.

Die Weiterbildenden Studien stehen sowohl Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium als auch solchen offen, die die für die Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben.

Der Status der Teilnehmer kann bei Weiterbildenden Studiengängen mit dem Materabschluss, die kommerziell realisiert werden sollen, zur Zeit auch aufgrund der noch in der Novellierung befindlichen sächsischen Hochschulgebührenordnung nicht der eines Studenten oder Gasthörers sein. Als Lösung bleibt nur der Weg über ein externes Verfahren, das dadurch möglich wird, weil „Personen, die sich in ihrer Berufspraxis, im Rahmen der Weiterbildung oder durch autodidaktische Studien ein den Studien- und Prüfungsordnungen entsprechendes Wissen und Können angeeignet haben“ (SächsHG §25 (2)), den berufsbildenden Abschluss im externen Verfahren erwerben können.

Die Organisation der Durchführung des Weiterbildungsstudiengangs liegt in den Händen der TUCed GmbH, die mit der Universität über eine Kooperationsvereinbarung verbunden ist. Für die inhaltliche Gestaltung des Studiums ist die Studiengangsleitung (Prof. Pawlowsky) verantwortlich, für die Organisation und Durchführung der Prüfungen der Prüfungsausschuss.

Das **Team**, das den Studiengang trägt lässt sich enger und weiter fassen. Im engeren Sinn gehören dazu die Mitarbeiter des Lehrstuhls, der Verwaltung und der TUCed, die für die unmittelbare Vorbereitung des Studiengangs und dessen Realisierung in ihrem jeweiligen Verantwortungsbereich unterstützend und beratend tätig sind.

Zum Team gehören die Dozenten, die wie in diesem Fall in der Mehrheit „externe“ sind. Das Verdienst des Lehrgangsleiters besteht vor allem darin, eine Klärung mit allen Lehrenden über die Ziele des Studiengangs, eine konsensuale Abstimmung zu modulübergreifenden inhaltlichen Konzepten und zum Einsatz spezifischer hochschuldidaktischer Lehr- und Lernmethoden herbeigeführt zu haben.

Für die Auswahl der Dozenten gab es eine Vielzahl von Kriterien, die auf sehr unterschiedlichen Ebenen angesiedelt waren und sind.

Hohe fachliche Kompetenz und Forschungsschwerpunkte, die exhaustive Sichtweisen auf Wissensprozesse in Unternehmen und Organisationen in den Studiengang einbringen, die Bereitschaft zur Kooperation in inhaltlichen und hochschuldidaktischen Fragen gehören ebenso dazu

wie die Zustimmung zu einem recht stringenten Zeitplan für die Lehre und die Abwicklung der Prüfungen.

Der Einbezug einer größeren Zahl an Lehrkräften, von außerhalb der eigenen Universität hat aber auch pragmatische Gründe. So lassen sich vor allem Auslastungsprobleme vermeiden, kann der Wissenstransfer in den eigenen Bereich unterstützt und die Reputation des Studiengangs erhöht werden.

Für den Studiengang wurde im November 2001 ein Expertenbeirat gegründet, dem namhafte Unternehmen der deutschen Wirtschaft sowie Partner aus dem Bereich der öffentlichen Verwaltungen angehören. Von Anfang an wurden im Rahmen des Expertenbeirates von Vertretern dieser Unternehmen und Organisationen – allesamt in Führungspositionen auf dem Gebiet des Wissensmanagement tätig – verschiedene Module bzw. einzelne Studieninhalte aus der Sicht der betrieblichen Praxis evaluiert und die Studiengangsleitung bei der Weiterentwicklung beraten. Bei Bedarf werden durch die im Expertenbeirat vertretenen Unternehmen die für den Studiengang so wesentlichen Praxiselemente wie das studiengangsbegleitend zu realisierende Projekt oder einzelne Praktika unterstützt. Diese enge Verbindung des Studiengangs zum Expertenbeirat sichert eine hohe Praxisnähe und Aktualität des Lehrangebotes während des Studiengangs. Gleichzeitig bietet die Einbindung der Beiratsmitglieder in das Studiengangsnetzwerk Kontaktmöglichkeiten für die ehemaligen und zukünftigen Teilnehmer des Studiengangs.

Die Teilnehmer am Studiengang bilden zwar eine eigene Kohorte, sind aber gleichzeitig auch als Mitglieder des Studiengangsteams im weiteren Sinn zu verstehen. Tragen sie doch mit ihrer beruflichen Erfahrung, ihrem praxiserprobten und -angereicherten theoretischen Wissen aus ihren spezifischen betrieblichen Wirkungsfeldern und mit ihrer Bereitschaft zur Kommunikation und Interaktion aktiv zur Qualität des Studiengangs bei.

Die Ehemaligen werden sich in einer Alumni-Gruppe formieren, die die Weiterführung des Studiengangs auf vielfältige Weise unterstützen will und kann. Neben dem Sponsoring, der Unterstützung bei der Bereitstellung von Praktikumsplätzen oder Projekten und bei der Akquise soll eine Dokumentation der Berufslaufbahnentwicklung der Teilnehmer entstehen und in der Regel wird ein erfolgreicher Teilnehmer des vorhergehenden Durchgangs in die Prüfungskommission des laufenden berufen.

Die **Evaluation** und Qualitätssicherung eines Studiengangs lässt sich durch sehr verschiedene mit einander verwobene Strategien und Verfahren beschreiben. Dabei ergeben sich natürlich auf Grund der Spezifik eines Weiterbildungsangebots gewisse Besonderheiten, die beachtet werden sollten.

Zu solchen Besonderheiten zählen in dem beschriebenen Studiengang personal- und studiengangsorganisatorische. So greifen Lehrveranstaltungs-Assessments (vgl. Angelo, 1992) nur bedingt, da durch den organisatorischen Präsenzrahmen und die modulare Gestaltung ein Wirksamwerden in aller Regel nur im nächsten Angebot bei dann wieder anderen Lernern erreichbar wird, weil viele der Dozenten nur für ein Modul verantwortlich zeichnen. Es fehlt dann eben das für ein solches Vorgehen so wichtige Feedback für die Teilnehmer. Dennoch bieten sich aber zum Beispiel am jedem ersten Tag einer Präsenzlehreinheit einfache Assessment-Techniken wie das „Gezielte Auflisten“ (vgl. Cross und Angelo (1988), S. 22-23) oder das „Minute Paper“ (ebenda, S. 148-150) an, um sich u.a. einer „gemeinsamen“ Sprache zwischen Dozenten und Teilnehmern zu nähern.

Es finden von den Dozenten initiierte Befragungen zum eigenen Lehrangebot statt, zum anderen lässt die sehr überschaubare Teilnehmerzahl Gespräche über persönliche Befindlichkeiten und Wahrnehmungen im Lernprozess zu. Ebenso tauscht sich die Studiengangsleitung mit den Dozenten und Teilnehmern über die Inhalte und die Gestaltung der Module aus.

Diese vielfältigen und breitgefächerten Elemente interner Evaluation der Lehre werden durch Maßnahmen externer Evaluation weiter unteretzt. So durch den Expertenbeirat, der sich regelmäßig mindestens zweimal jährlich trifft, es werden Expertisen eingeholt und Impulse weiterer externer Experten genutzt, die sich nicht nur auf inhaltliche Fragen beziehen, sondern auch auf Organisation, Administration und Management des Kurses.

Die Akkreditierung des Studiengangs als eine „externe Qualitätsprüfung“ wurde schon bei der Entwicklung des Studiengangskonzepts mitgedacht. Dies zum einen wegen der noch ungewissen rechtlichen Situation des Jahres 2001, wo zwar die Akkreditierung neuer Bachelor- und Masterstudiengänge empfohlen wurde, aber z. B. der Zeitpunkt des Akkreditierungsgeschehens, ob vor Einführung oder nach einem ersten oder gar erst nach dem zweiten Durchlauf und die Frage von Weiterbildungsmasterstudiengängen und die Anerkennung ihrer Gleichwertigkeit mit konsekutiven noch weithin offen waren. Zum anderen wurde die Akkreditierung mit dem Ziel vorgesehen Transparenz des Studienangebots zu erreichen, seine Qualität zertifizieren zu lassen, um damit auch eine gewisse Verfahrenssicherheit bei der Anerkennung und Genehmigung der Abschlüsse im Vergleich zu konsekutiven Masterabschlüssen zu sichern, auch im Interesse der zukünftigen Teilnehmer.

Die Begutachtung vor Ort durch ein international zusammengesetztes Team der FIBAA (Foundation for International Business Administration Accreditation) fand gegen Ende des ersten Durchlaufs Anfang März 2003 statt. Die Akkreditierung wurde am 16. Mai 2003 ausgesprochen. In der zusammenfassenden Bewertung durch die Agentur ist zu lesen:

„Der Studiengang Master of Knowledge Management der Technischen Universität Chemnitz erfüllt die FIBAA-Qualitätsstandards für Master-Programme... . Alle von einem Erst-Akkreditierungsverfahren in einem Master-Programm zu fordernden Qualitätselemente wurden im Akkreditierungsverfahren nachgewiesen. Eine hochprofessionelle und engagierte Studiengangsleitung sorgt für die Qualität dieses Studienangebotes. Sie ist Garant für die eingeleitete zukunftsweisende Weiterentwicklung des Angebots.“
(<http://www.fibaa.de/ger/mbabba/hochsc/hochsc.html>)

Wie Mitglieder des Expertenbeirates und Teilnehmer **die Realität** des Studiengangs empfunden haben, soll anhand dreier Zitate bebildert werden.

»Wissensmanagement als eine neue Perspektive des Unternehmensmanagements erfordert den intensiven Austausch zwischen Praxis, Lehre und Forschung. Durch die Lerninhalte des Studienganges Wissensmanagement sowie den Austausch mit Knowledge Managern aus anderen Unternehmen können unsere Mitarbeiter ihre Erfahrungen in Theorie und Praxis umsetzungsbezogen erweitern.«

Jürgen Guttman, Siemens AG, Dr. Ferdinand Schultz, Volkswagen AG, Mitglieder des Expertenbeirates

»Das Studium Wissensmanagement gibt mir wertvolle Anregungen für meine Arbeit als Informationsmanagerin in einer internationalen Anwaltskanzlei. Dabei profitiere ich besonders vom

Austausch mit den anderen Teilnehmern.«

Stefanie Kreis, RA-Sozietät Freshfields Bruckhaus Deringer, Teilnehmerin

»Entscheidender Vorteil ist die Interdisziplinarität des Studienganges – sowohl repräsentiert durch vielfältige Lerninhalte als auch durch die Herkunft und Ausbildung von Dozenten und Teilnehmern.«

Stefan Pinter, SPD-Landtagsfraktion Brandenburg, Teilnehmer

Angelo, Thomas A. (1992): *Evaluation in der Lehrveranstaltung: Bewertung und Verbesserung der Lehr- und Lernqualität dort, wo es am wichtigsten ist*. In: Holtkamp, R.; Schnitzer, K. (Hrsg.) *Evaluation des Lehrens und Lernens. Ansätze, Methoden, Instrumente*, HIS GmbH Hannover 1992, 99 – 123

Brossmann, M., Fieger, U. (Hrsg.) (1997): *BUSINESS MULTIMEDIA*. Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH, Frankfurt am Main

Cross, K. P.; Angelo, T. A. (1988): *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for Faculty*. Ann Arbor: National Center of Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning

FIBAA: <http://www.fibaa.de/ger/mbabba/hochsc/hochsc.html>

Graessner, G. (2003): *Wissenschaftliche Weiterbildung im Spiegel gesetzlicher Regelungen von Bund und Ländern*. In: Faulstich, P. (Hrsg.) *AUE Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung* 1/2003, 14 – 19

Hiltmann, M. (2002): *Die Erfassung des Konstruktes "gute Lehre" in Fragebogen-Verfahren*. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung Band 6

HRK (2003): *Evaluation und ihre Konsequenzen*. Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2003

Kerres, M. (1998): *Multimediale und telemediale Lernumgebungen*. R. Oldenbourg Verlag München Wien

Olbertz, J.-H.; Otto, H.-U. (Hrsg.) (2001): *Qualität von Bildung. Vier Perspektiven*. Arbeitsberichte, Institut für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle–Wittenberg

TU Chemnitz: <http://www.studium-wissensmanagement.de>

Modularisierung in der Weiterbildung



Modularisierung in der
wissenschaftlichen Weiterbildung - am
Beispiel „Studieren 50 Plus“

Vortrag von Dr. phil. Beate Hörr, ZWW

Modularisierung in der Weiterbildung



Daten und Fakten

- „Studieren 50 Plus“ existiert seit dem WS 2001/2002
- Anbieter: ZWW und Fachbereiche (FB)
- „Studieren 50 Plus“ hat mittlerweile über 250 Teilnehmer/innen pro Semester, Tendenz deutlich steigend!
- Fast 50% der Interessent/inn/en belegen die Fächer Geschichte und Kunstgeschichte

Vortrag von Dr. phil. Beate Hörr, ZWW

Modularisierung in der Weiterbildung



Daten und Fakten

- Strukturiertes Studienprogramm (Kontaktstudium) mit Abschluss (Zertifikat) nach 4 Semestern, Voraussetzung: pro Semester mind. 3 Veranstaltungen à 2 SWS, Schwerpunkt aus 5 Themen wählbar
- WS 2004: 18 Veranstaltungen des ZWW sowie weit über 100 geöffnete Veranstaltungen der Fachbereiche
- Weitere nachgefragte Angebote dieser Zielgruppe: Gasthörerstudium (SoSe 2003: 384 Hörer/innen älter als 50) und Studium generale (Stiftungs-professur ca. 1000 Hörer/innen älter als 50)

Vortrag von Dr. phil. Beate Hörr, ZWW

Modularisierung in der Weiterbildung



Daten und Fakten

- Kosten pro Semester 500,00 Euro für das gesamte Kontaktstudium, d.h. alle Veranstaltungen stehen grundsätzlich offen, max. können 6 Seminare (12 SWS) besucht werden
- Alle Seminare auch einzeln besuchbar ohne Ziel eines Abschlusses (pro Seminar ca. 130,00 Euro)

Vortrag von Dr. phil. Beate Hörr, ZWW

Modularisierung in der Weiterbildung



Warum?

- Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen
- NSM-Projekt „Internationalisierung“: Standardmäßige Einführung von ECTS, Internationalisierung der Weiterbildung
- Quereinstieg ins „Probestudium“
- Neues LandesHochSchG (zum 01.09.2003) in Rheinland-Pfalz inkl. Studienkontenmodell (vgl. auch NRW)
- Qualitätssicherung in Bildungseinrichtungen

Vortrag von Dr. phil. Beate Hörr, ZWW

Modularisierung in der Weiterbildung



Masterstudiengänge (Aufbau)

- FB sollen zusätzliche Angebote in der Weiterbildung schaffen, Problem: Überlastung
- Lösung: Umsetzung des „dual-mode-Prinzips“, d.h.: es werden Standard-Lehrmodule entwickelt, die sich je nach Zielgruppe / Niveau zeitnah neu konfigurieren lassen
- Folge: Von dieser Entwicklung profitiert auch „Studieren 50 Plus“, da sich die Bereitschaft der Lehrenden erhöht, einmal entwickelte Standards auch für diese Zielgruppe anzubieten

Vortrag von Dr. phil. Beate Hörr, ZWW



Neues Steuerungsmodell (NSM)

- NSM-Projekt Internationalisierung fordert internationale Messbarkeit von Inhalten und Abschlüssen bei allen universitären Angeboten, Problem: Welche „Währung“?
- Lösung: Einführung von „ECTS“ auch in der Weiterbildung, d.h.: es werden Standards für die Beurteilung von Umfang und Leistungen eingeführt
- Folge: Auch für „Studieren 50 Plus“ gelten diese Standards

Vortrag von Dr. phil. Beate Hörr, ZWW

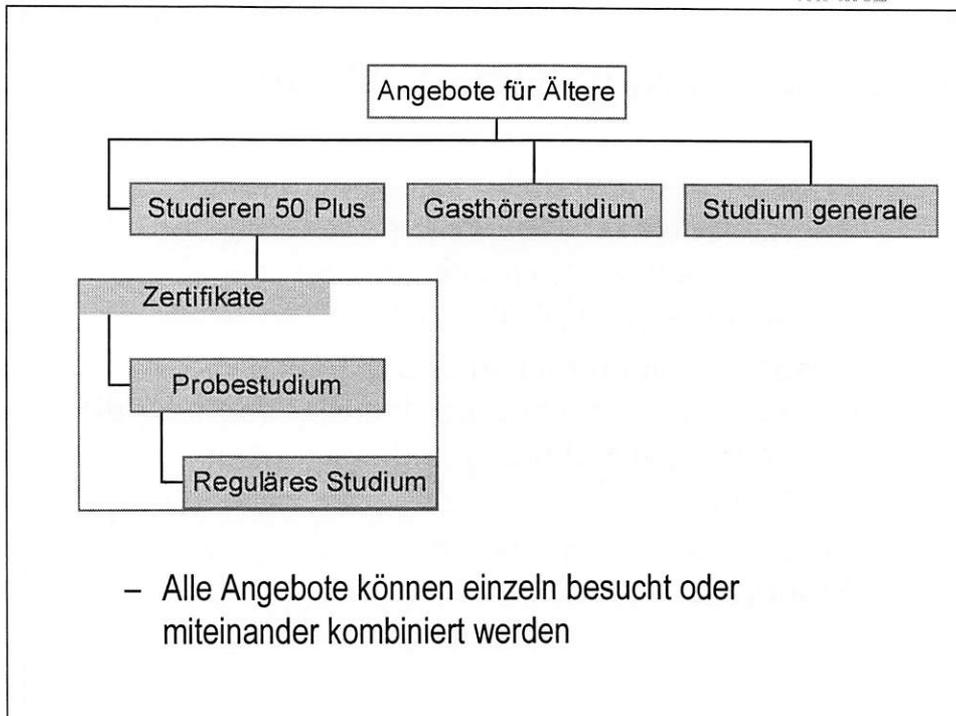


Quereinstieg ins Probestudium

- Seit 2001 gibt es die Möglichkeit, auch ohne Abitur im Rahmen des sog. „Probestudiums“ ein Hochschulstudium aufzunehmen
- Durch die Modularisierung von Standard-Lehrinhalten sowie einer einheitlichen Zertifizierung (ECTS) könnten Leistungen, die im Rahmen von Studieren 50 Plus erbracht wurden, als Voraussetzungen für das Probestudium angerechnet werden

Vortrag von Dr. phil. Beate Hörr, ZWW

Modularisierung in der Weiterbildung



Vortrag von Dr. phil. Beate Hörr, ZWW

Modularisierung in der Weiterbildung



Einführung eines neuen Landes-Hochschulgesetzes zum 01.09.2003

- Weiterbildung als dritte Säule neben Lehre und Forschung
- Weiterbildung als einträglicher „Markt der Möglichkeiten“: Marktgerechte Entgelte / Nebentätigkeitsgenehmigung
- Weiterbildung als Belohnung der Studierenden im Rahmen des Studienkontenmodells

Vortrag von Dr. phil. Beate Hörr, ZWW



Einführung eines neuen Landes- Hochschulgesetzes zum 01.09.2003

- Zu 1: Deutliche Stärkung der Rolle der Weiterbildung
- Zu 2: Idee: Anreizsystem für Hochschulen; Probleme: Organisation, steuerrechtliche Folgen (Gründung von BgA bzw. Vereinen erforderlich) etc.
- Zu 3: Problem: Gutscheinsystem (50 Euro / WB-Ustd.), Anrechnung bei Hochschulortwechslern etc.

Vortrag von Dr. phil. Beate Hörr, ZWW



Qualitätssicherung in der Weiterbildung

- Weiterbildungsangebote sollen für Kunden hinsichtlich ihrer Qualität messbar werden, Problem: Welche Messgröße?
- Lösung: Qualitätsoffensive Rheinland-Pfalz, Ziel: Einführung von (Mindest-) Standards und Messgrößen für die Beurteilung der Angebote und der Leistung nach dem Vorbild ECTS
- Folge: Auch für „Studieren 50 Plus“ müssen diese Standards eingeführt werden

Vortrag von Dr. phil. Beate Hörr, ZWW

Modularisierung in der Weiterbildung



Erste Bilanz: Vorteile der Modularisierung

- Standardisierung universitärer Angebotsformen führt zur Entlastung des Lehrkörpers und zur erhöhten Bereitschaft, sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu engagieren
- Angebote sind aufgrund einheitlicher Messgrößen (international) anrechenbar / kombinierbar
- Standardisierte Messgrößen führen zu mehr Transparenz auf der Nachfrageseite

Vortrag von Dr. phil. Beate Hörr, ZWW

Modularisierung in der Weiterbildung



Nachteile der Modularisierung

- Standardisierung muss hochschulweit (besser: landesweit) eingeführt und aufgrund von Zielvereinbarungen verbindlich umgesetzt werden. Problem der Realisierbarkeit!
- Einführung von Modularisierung bedeutet zunächst Mehrarbeit für die FB:
Überzeugungsarbeit der Hochschulleitung
- Zielgruppenausrichtung geht evtl. verloren
- Vorwurf Mogelpackung: Grundständige Studieninhalte werden auf dem „Markt der Möglichkeiten“ in leicht modifizierter Form feilgeboten (Mögliche Folge: Immatrikulation)

Vortrag von Dr. phil. Beate Hörr, ZWW



Folgen der Modularisierung für „Studieren 50 Plus“

- Mehr Angebote der Fachbereiche durch Modularisierung = höhere Attraktivität für Nachfrageseite, aber auch mehr Arbeit für das ZWW insbesondere bei der Einführung
- Mehr Gleichberechtigung der Zielgruppe Älterer durch Gleichbehandlung im Rahmen der Standardisierung
- Eine Anlaufstelle für 50 Plus-Studierende, Gasthörer/innen und ältere, am Studium generale Interessierte: ZWW. Vorteil: höhere Kundenfreundlichkeit, bessere Beratung

Vortrag von Dr. phil. Beate Hörr, ZWW

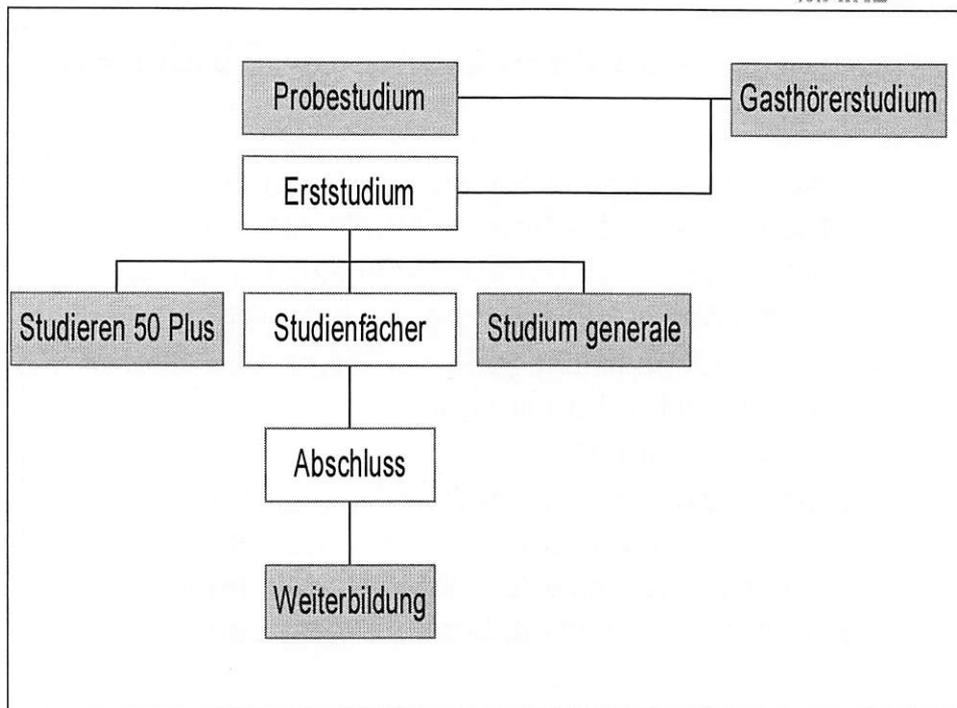


Folgen der Modularisierung für „Studieren 50 Plus“

- Mehr Mischung der TN-Gruppen, weil Studierende sich Teilnahmen an „Studieren 50 Plus“ für ihr Erst-Studium anerkennen lassen können

Vortrag von Dr. phil. Beate Hörr, ZWW

Modularisierung in der Weiterbildung



Vortrag von Dr. phil. Beate Hörr, ZWW

Modularisierung in der Weiterbildung



Modularisierung - Stein der Weisen oder Modeerscheinung?

- Das kommt darauf an, nämlich auf
- individuellen Hochschultyp (Größe, Art, Profil, Anzahl BA / MA-Angebote, Anteil ausländischer Studierender)
- Reformfreudigkeit der jeweiligen Hochschule bzw. der Hochschulleitung
- Standortfaktoren

Vortrag von Dr. phil. Beate Hörr, ZWW



Quo vadis AUE?

- Entwicklung gemeinsamer Empfehlungen und Richtlinien zur Modularisierung der Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung

Vortrag von Dr. phil. Beate Hörr, ZWW

Lässt sich das Seniorenstudium modularisieren? Ansätze zu einer wissenschaftsdidaktischen Theorie des Studiums im Alter

Die Universitäten befinden sich im Umbau. Es handelt sich dabei nicht etwa um Schönheitsreparaturen, sondern um eine Neugestaltung des ganzen Studienaufbaus. Wer die Universität in den 50er oder 60er Jahren verlassen hat, wird sie im Jahre 2010 nicht wiedererkennen. Neue Studiengänge, neue Abschlüsse, Module ohne Vorbilder, neue Bibliothekssysteme. Für Senioren, die die alten Studienstrukturen im Kopf haben, wird dies große Umstellungen mit sich bringen. Aber nicht allein für sie, ebenso auch für jüngere Studiengangplaner und die in der BAG-WiWA zusammengeschlossenen Weiterbildungsorganisatoren, die den älteren Studierenden den Zugang zum Universitätsstudium offen halten wollen. Aus ihrem Kreis kommen wissenschaftsdidaktische Anfragen, welche Ziele Senioren in ihrem Studium anstreben, welche Zwecke sie nach dem Berufsleben an den Hochschulen verfolgen und wie weit sich ihre Studienvoraussetzungen in die neuen Studienformen integrieren lassen. Auf diese Fragen soll im Folgenden eine Antwort versucht werden. Zunächst wird der im Gang befindliche Umbau stichwortartig in Erinnerung gerufen, dann das dadurch entstehende Problem für das Seniorenstudium herausgearbeitet, anhand eines kurz skizzierten methodischen Leitfadens wird eine rudimentäre Theorie des Seniorenstudiums als Problemlösung angeboten und schließlich eine Liste von Empfehlungen für die Planungspraxis formuliert.

1 Der Hintergrund

Die Studienstrukturreform in Stichworten aus wissenschaftsdidaktischer Perspektive.

Stichwort 1: Anwendungsorientierung.

Der offizielle Zweck der Studienstrukturreform ist die engere Verknüpfung des internationalen höheren Ausbildungswesens mit dem internationalen Beschäftigungswesen. So die Handreichung der Bund-Länder-Kommission zur Modularisierung und Einführung von Bachelor und Master-Studiengängen. Hierzu soll die universitäre Bildung grundlegend umgestaltet werden. Statt wie bisher auf innerwissenschaftliche Funktionen sollen sich die Studiengänge nun auf außerwissenschaftliche Anwendungen in einer wissenschaftsdurchdrungenen Arbeitswelt ausrichten. Universitärer Ausbildungsmarkt und außeruniversitärer Arbeitsmarkt sollen kooperieren. - Blicken wir zurück: In der Frühzeit der europäischen Universitäten, wie sie in der Neuscholastik noch einmal auflebte, war die wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf Theorien und ihre Systematik gerichtet. Zu Humboldts Zeiten zentrierte sie sich auf die offenen Probleme und ihre Erforschung und im Laufe des 20. Jahrhunderts waren es die Methoden, auf die sich ihr Blick richtete. Mit der Studienstrukturreform sollen die Universitäten nun anwendungsorientiert werden. Das ist ein tiefgreifender Wandel. Für alle, die sich früher einmal an den Universitätsreden der deutschen Idealisten orientiert haben, und das sind nicht wenige der studierenden Senioren, hat dieser Umbau einen blasphemischen Zug. Doch muss, wer sich mit der Modularisierung der Studiengänge befasst, den Hochmut früherer Zeiten, als man noch herablassend von

Brotwissenschaften und Brotgelehrten sprach und die Praxisorientierung für eine zwar unvermeidliche, aber minderwürdige Ausrichtung der Wissenschaft hielt, ablegen und sich erinnern, dass die Wissenschaft weder zu Platos, Archimedes oder Francis Bacons Zeiten noch für Fichte oder Schleiermacher ein lupenreiner Selbstzweck war. Die gegenwärtige Studienstrukturreform kennt allerdings nur noch Brotwissenschaften. Mit ihr werden wir alle zu Brotgelehrten.

Stichwort 2: Standardisierung der Abschlüsse.

Die Annäherung der Universität an den Arbeitsmarkt trägt Bedingungen des Arbeitsmarktes in die Universitäten. Eine der Grundbedingungen des Marktes ist das Konkurrenzverhalten, der Wettbewerb. Damit *der Wettbewerb der Universitäten um die beste Qualität der Abschlüsse in der kürzesten Zeit zum niedrigsten Preis* in Gang kommen kann, müssen die Produkte der Universitäten, die Abschlüsse, vergleichbar gemacht werden. Das geschieht über ihre Standardisierung. Bachelor-, Master- und Doktorabschlüsse sollen überall in der europäischen Hochschul-landschaft gleichwertig werden.

Stichwort 3: Standardisierung der Teilqualifikationen: Modularisierung

Da die standardisierten Abschlüsse den Erwerb einer arbeitsmarkttauglichen Gesamtqualifikation beurkunden sollen und diese Gesamtbefähigung durch die Kombination von Teilqualifikationen erworben wird, bedürfen die Teilqualifikationen ihrerseits gleichfalls einer Standardisierung. Benötigt wird darum ein Rahmenmodell für die einfachste Lehr- / Lerneinheit, die eine zu erwerbende Teilqualifikation vermittelt und die sich, mit anderen Teilqualifikationen verknüpft, zu einer vom Arbeitsmarkt abgefragten Gesamtqualifikation zusammenfügen lässt. Dieses didaktische Modell einer relativ geschlossenen Lehr- / Lerneinheit wird nach einer fertigungstechnischen Ausdrucksweise Modul genannt.

Was also ist ein Ausbildungsmodul? Funktional lässt es sich als eine Ausbildungskomponente beschreiben, die definiert wird

- durch die spezielle Kompetenz, die sie vermittelt,
- ihre Austauschbarkeit mit anderen gleichartigen Ausbildungskomponenten bei Änderung der angestrebten Zielkompetenz
- und ihre Verknüpfbarkeit mit ungleichartigen Ausbildungskomponenten zu einem abgeschlossenen Studiengang.

Oder in didaktischen Termini gesagt: Module sind anwendungsorientierte Lehr- / Lerneinheiten, die charakterisiert werden

- durch ihre straffe Ausrichtung auf die zu vermittelnde Kompetenz als Lernziel, unter Befreiung von Ballastlehrstoffen,
- durch ihre zweckbedingte inhaltliche Geschlossenheit bei gleichzeitiger interdisziplinärer Offenheit,
- durch ihre Bündelung unterschiedlicher Lehr- / Lernverfahren (Vorlesung, Übung, Praktikum, Seminar, Exkursion etc.) zu einer didaktischen Einheit, die zugleich fachliche Orientierung und praktische Handlungseinweisung bietet,
- durch ihre zeitliche Begrenzung,
- durch ihre qualitative Beschreibbarkeit und quantitative Messbarkeit,
- durch die Einbeziehung unmittelbarer Leistungskontrollen und Bewertungen.

Der Erwerb einer Gesamtkompetenz auf den unterschiedlichen Stufen des Bachelors, Masters oder Doktors qualifiziert den Absolventen dann, bestimmte Funktionen in einem betrieblichen Verband zu übernehmen.

Stichwort 4: Kompetenzerwerb

Der zentrale Begriff, von dem die Gestaltung des Moduls abhängt, ist die zu vermittelnde bzw. die zu erwerbende Kompetenz. Sie tritt als Studienziel an die Stelle des bisherigen Fachwissens. Weil der Terminus Kompetenz bereits alle schillernden Farben eines Modebegriffs angenommen hat, brauchen wir eine für unseren Zweck eindeutige Abgrenzung. Ich bediene mich einer Definition, die Leopold Rosenmayr (1995, 97) angeboten hat:

Kompetenz besteht darin, „ein Insgesamt an Fähigkeiten, real handelnd auf einen Horizont von Zielen und Aufgaben so abgewogen zu beziehen, dass diese Ziele erreicht und die gestellten Aufgaben im wesentlichen erfüllt werden können.“

An die Stelle des Erwerbs von theoretischem Fach- oder methodischem Verfahrenswissen, das bisher die Ausbildung dominierte, tritt mit dem Kompetenzbegriff jetzt ein umfassenderes Ausbildungsziel, das das Erkennen von situativen Ansprüchen, das Fach- und Methodenwissen zur Bewältigung dieser Ansprüche und die Beherrschung der Regeln des praktischen Vollzugs umfasst. Oder anders gesagt, *es geht um den Erwerb eines der jeweiligen Anwendungssituation angemessenen effektiven Verhaltens in einem Bereich sachlicher Verantwortung*. Der Erwerb einer Kompetenz beinhaltet dabei als Teilfähigkeiten: unterschiedliche fachliche Situationen erfassen, unterschiedliche Handlungsaufforderungen wahrnehmen, geeignete Verfahren oder Instrumentarien auswählen und anwenden zu können, um die gestellten Aufgaben und Anforderungen im Beruf erfüllen zu können.

Wenn ich an diesem Punkt mit Blick auf das Seniorenstudium eine Zäsur vornehme, so lässt sich zunächst feststellen: dass die Studienstrukturreform die Klientel der älteren Studierenden in keiner Weise im Blick hat. Denn wer aus dem Berufsleben ausscheidet, sucht in der Regel keine neue Annäherung an die Arbeitswelt. Es gibt keine öffentlich formulierte Nachfrage nach wissenschaftlich gebildeten Senioren, an der Seniorenhochschulen ihr Angebot orientieren könnten oder sollten. Kein Arbeitsmarkt fordert Absolventen für ehrenamtliche Aufgaben an. Es gibt keinen Wettbewerb der Seniorenuniversitäten, welche die besseren Absolventen hervorbringt und infolgedessen auch keinen Bedarf an einer Standardisierung der Abschlüsse für Senioren. Senioren haben in der Regel auch kein besonderes Interesse an einer Berufsqualifizierung und wollen ihr Studium ohne Zeitdruck und ohne einen Seitenblick auf ein begrenztes Studienzeit- oder Creditpointkonto absolvieren.

Infolgedessen könnte ich das Thema an dieser Stelle mit der Erkenntnis abschließen, Senioren werden die Leidtragenden wider Willen dieser Modularisierung sein. Sie müssen lernen, sich unter erschwerten Bedingungen aus den Modulen das herauszupicken, was ihrem Geschmack entspricht. Die auf Anwendung und Effizienz getrimmten Hochschulen werden auf die Klientel der Senioren keine besondere Rücksicht nehmen.

2 Das Problem

Lassen sich die Studiengänge für Senioren in das modularisierte Hochschulangebot integrieren?

Beate Hoerr, verantwortlich für die Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Mainz, warnt jedoch davor, die Flinte zu früh ins Korn zu werfen. Nach ihrer Auffassung bilden die Senioren eine legitime Klientel der Universitäten. Sie haben einen berechtigten wissenschaftlichen Erkenntnisbedarf. Sie sind autonome Subjekte ihres Studierens. Sie haben in den Universitäten nicht wenige Befürworter. Warum sollten sie sich stumm einer Studienstrukturreform beugen, die ihre Interessen ignoriert? Als Fürsprecher ihrer 1650 studierenden Senioren sucht sie nach einem Ausweg aus dem Dilemma. Ihre Überlegung ist etwa die: Wenn wir Standardmodule für die Grundausbildung und die Weiterbildung entwickelt haben, macht es verhältnismäßig wenig Aufwand, ein solches Modul für unterschiedliche Zielgruppen zu modifizieren. Also müsste es doch möglich sein, ein vorhandenes Modul so auszugestalten, dass es die Zielgruppe der studierenden Senioren anspricht. Folglich lautet ihre Frage: Welche Eigenheiten müssten die Planer oder Anbieter der Module berücksichtigen, wenn sie ihr Modul den in wachsenden Zahlen an die Universitäten kommenden Senioren zugänglich machen wollen?

Didaktisch umformuliert: Sofern es bei den Modulen primär um die Vermittlung von Kompetenzen und nicht mehr um bloßes Fachwissen geht, muss nach den von den Senioren an den Universitäten gesuchten Kompetenzen gefragt werden. Die Modulplaner fragen: Welche Kompetenzen wollen ältere Menschen im Studium erwerben, welche möchten sie möglichst lange erhalten? Wenn sich die Vermittlung von beruflichen Kompetenzen modularisieren lässt, lässt sich dann auch die von Kompetenzen nichtberuflicher Art modularisieren? Und wenn die Modularisierungsmanie die Universitäten erst einmal richtig ergriffen hat, wird es gewiss jemandem einfallen, auch das von den Senioren bevorzugte Studium generale qualitätssichernden Vorkehrungen zu unterwerfen, sprich: zu modularisieren. Wäre ein solches modularisiertes Studium generale noch sinnvoll? Würde der damit verbundene Aufwand den Gewinn rechtfertigen? Oder kann man vorhersehen, dass das nur modischer Schnickschnack, ein neues Etikett auf alten Flaschen sein wird, bei dem den alten didaktischen Inhalten in den althergebrachten Formen nur ein neues Layout verpasst werden soll?

3 Die Methode

Die Studieninteressen und Lebenszeitvorstellungen der Senioren als Leitfaden zur Problemlösung.

Um diese Fragen beantworten zu können, brauchen wir einen methodischen Leitfaden als Richtlinie der Problemlösung. Ich stelle mir diese Methode so vor, dass wir uns zuerst klarmachen, welche Zwecke und unterschiedlichen Erkenntnisinteressen Senioren an den Universitäten in ihrem Studium verfolgen und wer über sie entscheidet. Zur Unterscheidung der Motivationen werde ich mich der Lebenszeitvorstellungen bedienen, die im Bewusstsein der Älteren vorherrschen. Dann werden wir uns fragen, welche Studienformen diesen an die Lebenszeitvorstellungen gebundenen Zwecken entsprechen und schließlich, ob sich die diesen Zwecken entsprechenden Angebote der Universitäten modularisieren lassen. Wenn wir die Möglichkeit der Modularisierung bejahen, können wir den Modulplanern einige praktische Hinweise anbieten. Wenn wir die Möglichkeit der Modularisierung ablehnen müssen, können wir zumindest etliche praktische Hinweise für andere Studienformen geben.

4 Die didaktische Theorie

Ein didaktisch plausibles Angebot der Universitäten für Senioren umfasst ein Fachstudium, ein Studium generale und ein Studium sapientiale.

Anhand dieses Leitfadens können wir die Ansätze zu einer didaktischen Theorie des Seniorenstudiums weiterführen, die bisher von Günther Böhme, Lothar Veelken und Lothar Zahn entwickelt wurden. Gehen wir unseren methodischen Leitfaden also Schritt für Schritt ab.

Schritt 1: Die didaktische Theorie des Seniorenstudiums hat von den Studienzwecken der Senioren auszugehen.

Wie in allen didaktischen Überlegungen kommt auch in einer didaktischen Reflexion des Seniorenstudiums der Frage nach den Lernzielen die maßgebende strukturierende Kraft zu. Dass Seniorstudierende genauso wie ihre jüngeren Kommilitonen mit ihrem Studium Zwecke verbinden, lässt sich nicht gut abstreiten. Möglicherweise sind es nur die Zwecke: ein interessantes Sachgebiet genauer kennen zu lernen oder der Geselligkeitszweck: Gleichgesinnte zu finden, mit denen man sich über Fragen der Wissenschaft und der Kultur austauschen kann. Aber selbst für so einfache Studienzwecke braucht man Fachwissen und Kompetenzen. Wie jeder andere Mensch benötigen auch Senioren Kompetenzen. Dass der Begriff *Kompetenzerwerb* von den Modultheoretikern dem Begriff *Wissenserwerb* vorgezogen wird, kann eigentlich kein Stein des Anstoßes sein, jedenfalls dann nicht, wenn man zugesteht, dass *Kompetenzerwerb* ein umfassenderer Begriff als *Wissenserwerb* ist. Auch kann man nicht gut abstreiten, dass Senioren andere Kompetenzen an den Universitäten erwerben wollen als die Jüngeren - und sei es „nur“ die „Inkompetenzkompensationskompetenz“ Odo Marquard's. Je höher das Alter der Senioren, desto geringer das Interesse an beruflich verwertbaren Kompetenzen. Das ist eine einleuchtende, empirisch vielfach bestätigte Erkenntnis.

Schritt 2: Über ihre Studienzwecke entscheiden die Senioren selbst.

Wenn man über die Studienziele von älteren Studierenden nachdenkt, stößt man bald auf den Umstand, dass es keinen von irgendeiner gesellschaftlichen oder politischen Gruppe formulierten Bedarf an wissenschaftlich gebildeten Senioren und keinen Diskurs unter den studierenden Senioren über ihre Studienziele gibt. Es gibt zwar Politiker, die sich weiterbildende Senioren wünschen, weil sie die Demokratien erstarren sehen, wenn die Hälfte aller Wähler zu einer rückwärtsgewandten Generation 50 plus gehören würden, aber es gibt ebenso andere politische Verantwortliche, die genau umgekehrt ungebildete ältere Wähler ihrer leichteren Manipulierbarkeit wegen bevorzugen. Auch wenn gebildete ältere Konsumenten, die sich von neuen Warenangeboten überzeugen lassen, gebildete Patienten, die die Beipackzettel der Medikamente verstehen, gebildete Großeltern, mit denen die Enkel über die „absurden“ Vorstellungen der Eltern sprechen können, von der berufstätigen Generation gewünscht werden, haben diese Wunschvorstellungen bisher noch nicht die Gestalt von Bildungsprogrammen für Ältere angenommen, schon gar nicht verbindliche. Und dies erscheint auch in keiner Weise wünschenswert weder für die Senioren noch für die Universitäten. Denn welcher Kultusminister, welcher Rektor oder Weiterbildungsbeauftragte sähe sich imstande, festzulegen, was Senioren an den Hochschulen suchen oder zu suchen haben? Das können nur die Senioren selbst. Nach der Entlastung von ihren beruflichen Verpflichtungen reagieren ältere Menschen ausgesprochen allergisch, wenn das Ansinnen neuer Verpflichtungen an sie herangetragen wird. Freie Bildungsmöglichkeiten werden bejaht, Bildungspflichtprogramme nicht. Als die treuesten Kunden der Bildungsreisen-

Anbieter, der historischen Stadtrundgänge, der geisteswissenschaftlichen Vorlesungen und des Studium generale wollen sie selbst bestimmen, woran sie teilnehmen, was sie studieren und wozu sie es studieren. Und dieser autonome Bildungswille scheint, gemessen an der Zahl der studierenden Älteren, immer stärker zu werden. Da sich die studierenden Senioren bisher nicht organisiert haben, können sie ihre Studieninteressen gegenwärtig jedoch nicht anders artikulieren als durch das bloße Bevorzugen oder Ignorieren von Studienveranstaltungen.

Schritt 3: Die älteren Studierenden unterscheiden sich nach dem typischen Lebenszeitbewusstsein älterer Menschen

Sodann ist festzuhalten, dass die Senioren keine homogene Gruppe sind. In einer Zeit, in der Ältere, die bereits Großeltern sind, morgens ihre eigenen Eltern pflegen und nachmittags ihre Enkel versorgen, hat die Bezeichnung 50 plus mindestens drei Generationen von Älteren zum Gegenstand: die jungen Alten, die Alten und die alten Alten d.h. die Hochbetagten. Es macht darum keinen Sinn mehr, undifferenziert von den Senioren zu sprechen. Günther Böhme spricht von den Älteren, den Alternden und den Alten (Böhme 2001, S.24). Auch bei der Studienplanung sind die drei genannten Altersstufen zu unterscheiden. Und ich sehe keinen Grund, der es rechtfertigen würde, das Angebot der Universitäten ausschließlich oder fast ausschließlich auf die Generation der jungen Alten zu beschränken.

Worin unterscheiden sich diese drei Gruppen von Älteren? Altern ist in hohem Maß mit einem Wandel des Lebenszeitbewusstseins verbunden. Gehen wir also von den verschiedenen lebenszeitlichen Rahmen aus, innerhalb deren sich typischerweise das Bewusstsein von Senioren bewegt.

Da sind zunächst diejenigen, die die Grenzen ihres Lebenshorizontes noch nicht wahrnehmen. Ihnen tut sich, nachdem sie freiwillig oder unfreiwillig aus dem Berufsleben ausgeschieden sind, ein scheinbar unbegrenztes Reich der Studier- und Tätigkeitsfreiheiten auf. Sie fühlen sich noch so rüstig, dass eine größere Zahl von ihnen die mit der Übernahme öffentlicher Funktionen verbundenen Belastungen nicht fürchten und sich dafür qualifizieren wollen.

Dann gibt es diejenigen, die ihrer früheren beruflichen Welt endgültig entwachsen sind und die durch ihre körperlichen Schwächen und Defizite unüberhörbar daran erinnert werden, dass ihre verbleibende Lebenszeit nur noch knapp bemessen ist. Sie spüren, dass sie sich einer Grenze nähern. Sie nehmen wahr, dass ihre Zeit unwiderruflich abläuft. Die unbegrenzte kollektive Zeit der gesellschaftlichen Betriebe und Institutionen wird ihnen jetzt zur immer knapper werdenden persönlichen Lebenszeit. Darum wächst das Interesse an der eigenen Biographie, die sie verstehen und der sie eine Deutung geben möchten.

Schließlich gibt es diejenigen, die mit dem Bewusstsein leben, unmittelbar vor der Grenze angelangt zu sein, hinter der es für sie keine Zeit, keine Zwecke und Aufgaben mehr gibt. Für sie zählt nur noch das Jetzt ihrer Endzeit und ihr Menschsein unter Menschen.

Bei dieser Typisierung von älteren Menschen nach ihrem jeweiligen Lebenszeitbewusstsein, die ich Günther Böhme verdanke, handelt es sich nicht um eine starre Grenzziehung nach der Anzahl der Kalenderjahre, sondern um eine Unterscheidung nach Phasen „bewältigter Lebenszeit“. „Die Zugehörigkeit zu einer Lebensphase, also auch zu denen im höheren Alter, kann nur von der subjektiven Befindlichkeit und damit unabhängig von formalen Altersgrenzen bestimmt werden. Der geistige Zustand mehr noch als die körperliche Verfassung entscheidet über die

Zugehörigkeit zu einer Altersgruppe, nicht aber die gezählten Lebensjahre.“ (Böhme 2001, 25 f) Es gibt sowohl junge Alte mit Endzeitbewusstsein wie es Hochbetagte gibt, die die Grenze ihrer Lebenszeit nicht wahrnehmen. Und auch unter den Jüngeren finden sich solche, die in einer der eher für die Älteren typischen Zeitbewusstseinsart leben. Der besondere methodische Wert der Typisierung älterer Studierender nach ihrem jeweiligen Zeitbewusstsein besteht darin, dass sie uns eine plausible spezifische Differenz an die Hand gibt, die uns erlaubt, die spezifischen Studienmotivationen und Erkenntnisinteressen der verschiedenen Seniorengruppen von einander abzuheben. Denn jedem wird einleuchten, dass Studierende, die sich im klaren sind, dass ihre Lebenszeit hinter ihnen liegt, mit anderer Zielsetzung studieren, also solche, die das Leben noch vor sich sehen.

Schritt 4: Dem unterschiedlichen Lebenszeitbewusstsein entsprechen unterschiedliche Studienrichtungen

Den drei durch ihr unterschiedliches Lebenszeitbewusstsein charakterisierten Gruppen von Senioren können wir unterschiedliche Erkenntnisinteressen und Studienrichtungen zuordnen:

Die Jungen Alten mit dem noch unbegrenzten Lebenszeithorizont wollen vielerlei

- Sie wollen Mängel ihrer bisherigen Bildung kompensieren und sich Kants Aufklärungsmaxime „Sapere aude“ zu eigen machen.
- Sie wollen in einer Art Studium fundamentale ihre Studierfähigkeit erneuern.
- Sie wollen ihre berufliche Weiterbildung fortsetzen, um ihre Erwerbstätigkeit für sich oder ihre Enkel fortsetzen zu können, ein Motiv, das angesichts der drohenden staatlichen Rentenkürzungen schnell an Gewicht gewinnen könnte.
- Sie wollen sich durch ein Studium für eine ehrenamtliche Tätigkeit qualifizieren.
- Sie wollen sich den Traum eines Wunschstudiums erfüllen, das ihnen bisher verwehrt geblieben war. Sie suchen einen Kontrast zu ihren bisherigen Kenntnissen und Tätigkeiten.
- Eine gewisse Sportlichkeit spielt für ihr Studium eine Rolle. Sie wollen sich beweisen, dass sie die geistigen Anstrengungen eines Studiums, welches ist nicht so wichtig, noch bewältigen können.
- Prestige spielt eine Rolle. Den promovierten Freunden will man zeigen, dass man das auch kann - und sei es mit 70.
- Wichtig für fast alle ist, dass sie den Dialog zu den jüngeren Generationen nicht verlieren und mit ihren Enkeln kommunikationsfähig bleiben wollen.

Sie unterscheiden sich eigentlich in nichts von den Jüngeren. Was sie unterscheidet, ist die „späte Freiheit“, wie Leopold Rosenmayr (1995, 12) sie genannt hat, der Freiraum, der sich ihnen auftut, wenn die beruflichen Pflichten abfallen, und der ihnen erlaubt, unbekümmert um die gesellschaftlichen und gewerblichen Verwendungszwecke des Wissens ihren persönlichen Erkenntnis- und Studienwünschen nachzugehen.

Die Angehörigen der zweiten Altersstufe, die sich klar geworden sind, dass die berufliche Welt mit ihrem Spezialistentum und ihrer funktionellen Einbindung unwiderruflich hinter ihnen liegt, und die im Bewusstsein ihrer ablaufenden Lebenszeit und der immer spürbareren körperlichen Einschränkungen leben, suchen eine neue persönliche Orientierung, die ihnen die Berufsausrichtung nun nicht mehr geben kann. Die Bevorzugung der geistes- und kunst-wissenschaftlichen Fächer lässt sich für diese Älteren so interpretieren, dass sie die eigene Person im Spiegel der Künste und der Literatur betrachten wollen.

- Die Suche nach der Sinnrichtung wird entscheidend. Was für die Jüngeren die Spaßqualität ihres Erlebens ist, bedeutet für diese Älteren die Sinnqualität ihres Lebens.

- Das Interesse an der eigenen Biographie, sie zu verstehen, sie zu deuten nimmt zu. Sie wollen wissen, wer sie geworden sind, wer sie hätten sein können, wer sie noch werden können.
- Sie suchen eine wissenschaftlich fundierte Allgemeinbildung keineswegs nur in den Geisteswissenschaften. Auch beim naturwissenschaftlichen Studium wird der Bezug zur eigenen Person das Entscheidende. Sie wollen sich das Ganze der Welt assimilieren, wie es Goethe ihnen vorgemacht hat.
- Sie suchen die ethische Reflexion über das Verhältnis von Normativität und Relativität der moralischen Maßstäbe.
- Sie wollen einen wissenschaftlichen Lebensstil pflegen mit Reden, Dialogen, Theater, akademischen Feiern. Sie suchen das Netz einer ständigen geistigen Kommunikation.
- Die gesundheitlichen Zwecke, die mit dem Studium verbunden werden, sollten nicht unterschätzt werden. Studierende Senioren spüren die körperliche Mobilisierung, die von ihrem Studium ausgeht, deutlich und wünschen sich eine geistige Tätigkeit, die ihre leiblichen Kräfte revitalisiert.
- Das Studium wird ihnen zu einem Lebenselixier, weil es den persönlichen Horizont mit jeder Vorlesung und jedem Seminar in Gegenrichtung zur ablaufenden Zeit erweitert. Diese Gruppe bietet alle Merkmale des ewigen Studenten. Lebenszeit und Studienzeit werden immer weniger unterscheidbar. Das Dasein eines Privatgelehrten, Privatforschers ist ihr heimliches Wunschziel.

Die Angehörigen der dritten Altersstufe, die im Bewusstsein der täglich nahen Grenze leben wollen einen sapientialen Lebensstil und eine sapientiale Wissenschaftskultur pflegen.

- Sie zentrieren sich in einem gewissen Kontrast zur zweiten, auf die wenigen grundlegenden Prinzipien des Erkennens und des Daseins, von denen alles übrige seinen Sinn erhält. Sie suchen ein Wissen, das ohne jeden Zweck für sich bestehen kann. Zwecke darüber hinaus sind ihnen fremd geworden.
- Sie wollen lernen, auf alles Unwesentliche verzichten zu können. Diesen Senioren geht es nicht mehr um den Reichtum der Aspekte. Sie wollen sich nicht mehr die ganze Fülle der Welt zu eigen machen, sondern nur noch das Wesentliche und Überlieferungsfähige behalten.
- Sie sind in hohem Maß lyrisch, philosophisch und theologisch orientiert (und sei es als bekennende Agnostiker oder als skeptische Atheisten).
- Das Studium wird hier als Lebenszweck schlechthin gesucht.
- In der Universität suchen sie nichts weniger als „das Haus der Weisheit“ (Spr.9.1).

Überblickt man die höchst unterschiedlichen Studienmotivationen der drei Altersgruppen, so lässt sich zusammenfassend sagen: Ein didaktisch plausibles Angebot der Universitäten, das sich an den Studienzielen der Senioren orientiert, müsste so ausgerichtet sein, dass es älteren Menschen

- Teilnahmemöglichkeiten am regulären Studium anbietet (*Studium speciale*)
- Angebote eines allgemeinbildenden Studiums bereithält (*Studium generale*)
- und Veranstaltungsangebote literarischer, philosophischer oder theologischer Art bietet, in denen die Prinzipien des menschlichen Daseins und seine letzten Ziele reflektiert und kontempliert werden können. (Da es hierfür keinen eingeführten Begriff gibt, benutze ich den Ausdruck *Studium sapientiale*.)

Schritt 5: Jede dieser Studienformen lässt sich modularisieren.

Ich rufe noch einmal die didaktisch wesentlichen Momente der Modularisierung in Erinnerung: Module sind anwendungsorientierte Lehr / Lerneinheiten, die charakterisiert werden durch

- die strikte Ausrichtung auf die zu erwerbende Kompetenz
- die Befreiung von Ballastlehrstoffen
- die Anreicherung durch didaktisch/methodische Vielfalt der Veranstaltungsformen (Vorlesung, Übung, Seminar, Exkursion, Praktikum etc.)
- durch die zeitliche Begrenzung und Überschaubarkeit
- durch ihre Austauschbarkeit und Verknüpfbarkeit.

Wenn wir uns auf diese Charakteristika von Modulen verständigen, kann ich keine großen Hindernisse erkennen, warum sich nicht alle Formen des Seniorenstudiums modularisieren lassen. Und es lässt sich auch nicht gut bestreiten, dass ein universitärer Unterricht für Senioren, der die didaktischen Ansprüche eines Moduls erfüllt, einen Gewinn im Vergleich zur bisherigen Unterrichtspraxis darstellt. Ältere wollen genauso wie Jüngere Kompetenzen erwerben, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern, vertiefen oder erhalten. Ältere wollen genauso präzise wie Jüngere die organisatorischen Fragen geregelt wissen: Wann, wo, was in welchen Abständen, zu welchem Zweck angeboten wird und von ihnen besucht werden kann. Sie mögen begrenzte überschaubare Studienzeiten. Sie schätzen den Wechsel von Veranstaltungsformen. Sie wünschen sich eine Kommunikation mit Andersaltrigen in altersdurchmischten Studiengruppen.

Wir müssen jedoch ein paar Warnschilder aufstellen, die Modulplaner beachten sollten:

1. Die älteren Studierenden können nicht lernen, ohne den Sinn ihres Lernens zu kennen. Sie wollen selbst bestimmen, was sie lernen und warum sie es lernen
2. Im *Studium generale* und im *Studium sapientiale* gibt es keinen Anwendungsbezug mehr, der außerhalb der Person des Studierenden selbst liegt. Diese Studien wollen für keinen Zweck qualifizieren, der außerhalb der Persönlichkeitsbildung selbst liegt. Bildung ist hier der Zweck ihrer selbst.
3. Ältere wollen ohne Zeitdruck studieren. Das Tempo ihres Studiums wollen sie selbst bestimmen. Studieren ist für die Mehrzahl von ihnen eine Tätigkeit der Muße.
4. Das Studieren bildet für sie einen Wert an sich und ist wie alle Werte sozial und gemeinschaftsbildend. Die Studienangebote müssen dem Wunsch nach Gemeinschaft und Austausch unter den älteren Studierenden Rechnung tragen.
5. Fragt man sich, welcher Markt eigentlich durch das Seniorenstudium bedient werden soll, liegt es nahe zu antworten: der Markt sind die Senioren selbst. Die Senioren sind als ein Markt für sich und von anderer Art als der Arbeitsmarkt zu betrachten: ein sehr spezieller des allgemeinen Freizeitmarktes.

5 Empfehlungen für die Praxis

Das *Studium generale* und das *Studium sapientiale* brauchen andere Standardmodule als das reguläre Studium.

Wer sich als Modulplaner fragt, inwieweit die Module des regulären Studiums Senioren angeboten werden können, sollte sich die drei unterschiedlichen Studienrichtungen und Studienzwecke der Senioren deutlich vor Augen führen.

Das Studium speciale

Die Gruppe der jungen Alten will im Grunde zu den Bedingungen der Jüngeren studieren. Es gibt jedoch einige beachtenswerte Unterschiede. Ich will, abgesehen von der Freiheit des Verwendungszweckes, zwei mir wichtig erscheinende hervorheben: Den Wunsch nach Reflexion historischer oder persönlicher Erfahrungen und den nach Interdisziplinarität.

Historische Erfahrungen: In keinem Studium lassen sich die gemeinsamen historischen Erfahrungen der eigenen Generation (Weimarer Zeit, Drittes Reich, Krieg, Nachkrieg, Wiederaufbau) und die oft sehr unterschiedlichen Erfahrungen beruflicher oder minoritätsspezifischer Art ignorieren. Wer in jungen Jahren Kriegsteilnehmer oder Absolvent einer Parteischule war, hat andere Erfahrungen als ein verfolgter Nichtarier oder Ehepartner eines Nichtariers von damals. Ein Vertriebener eine andere Geschichte als ein Ungeschädigter. Ein DDR-Sozialisierter eine andere als ein Westsozialisierter. Lehrer, Anwälte, Ingenieure kommen aus verschiedenen beruflichen Welten. Niemand sollte glauben, dass eine Seniorenaltersgruppe homogen sei. Und auch in der individuellen Biographie gibt es Brüche mit widersprüchlichen Erfahrungen. (Man lese hierzu Gottfried Benns Essay: Altern als Problem für Künstler.) Wo immer derartige Erfahrungen in einem Modul berührt werden, wollen Ältere diese Erfahrungswelten reflektieren. Vielleicht würde es in solchen Fällen helfen, in den regulären Modulen eigene Gesprächs- oder Übungsgruppen für Senioren vorzusehen.

Interdisziplinarität: Die Älteren leben mit zahlreichen disparaten Einzelkenntnissen und –kompetenzen, die das patchwork der individuellen Lebensstationen ihnen vermittelt hat. Ihnen fehlen gedankliche Brückenglieder, mit denen sie ihre Wissensinseln verbinden können. Gesucht wird die Einheit des Wissens nicht mehr in der Einheit der Wissenschaften, sondern in der Einheit des wissenden Subjektes. Interdisziplinäre Module, die ihnen solche Brückenglieder anbieten, sind für sie wegen der Übertragbarkeit der Verknüpfungen auf andere Gebiete von großem Gewinn. (Beispiele hierfür wären Module, die Musik und Architektur oder Literatur und Chemie zusammenbringen. Verfassungsrecht und Ethik, Literatur und Ökonomie, Biologie und Ontologie wären andere. Ihre Zahl ist beliebig vermehrbar.)

Das Studium generale

Die von der 2. und 3. Altersgruppe gesuchten Kompetenzen sind persönlichkeitsbildende und damit prinzipiell anderer Art als die an der beruflichen Anwendung orientierten des regulären Studiums. Wer hierfür Module plant (was meines Wissens bisher nirgends geschieht), muss sich klar machen, dass der Zweck eines solchen Moduls in der Persönlichkeitsbildung der Teilnehmer zu sehen ist. Der Anwendungsbereich der Kompetenz ist also die Sphäre des persönlichen Lebens. Infolgedessen kann es nicht genügen, ein Modul des regulären Studiums ein bisschen zu frisieren oder seniorengerecht aufzufüllen, um es im *Studium generale* anzubieten. Wenn wir daran festhalten, dass das eigentliche Unterscheidungskriterium der Module die zu vermittelnde Kompetenz ist, dann verlangt das persönlichkeitsbildende *Studium generale* (und erst recht das *Studium sapientiale*) andere Standardmodule als das reguläre für die Berufswelt qualifizierende Studium.

Bei der 2. Altersstufe wäre zu beachten, dass das von den Älteren angestrebte freie Studium generale die klare Tendenz zur zeitlichen und stofflichen Unabschließbarkeit hat. Die typische Bedachtsamkeit, Nachdenklichkeit und die abwägende Haltung dieser Altersstufe verlangt ein anderes, individuelleres Tempo als ein berufsqualifizierendes Studium. Wo das reguläre Stu-

dium den Stoff auf das Anwendbare beschränkt, sucht das *Studium Generale* den Reichtum der Facetten und eine breite Variation der Perspektiven, um den Sinn eines Geschehens ausfindig machen zu können.

Sinnvoll wäre hierfür die Entwicklung von Modulen, in denen an geeigneten Fällen der Wissenschaftsgeschichte das Wahrnehmen und Identifizieren von Zusammenhängen, das Aufspüren der Probleme und ihrer das Denken strukturierenden Kraft, das intuitive Verstehen von Erfahrungen, die Reflexion des Erfahrungswissens, die Auseinandersetzung mit gegenläufigen Erfahrungen, die Einsicht in die situative Gebundenheit jeder historischen und persönlichen Erfahrung, die ethische Bewertung des eigenen Handelns zu einer eigenen Zielkompetenz gebündelt werden.

Module, die die Kompetenz vermitteln, die eigene Biographie im historischen und sozialen Zusammenhang zu reflektieren, müssten zur Standardausstattung jeder Seniorenuniversität gehören. Wenn ein afrikanisches Sprichwort sagt, dass mit jedem sterbenden Alten eine Bibliothek verloren geht, so trifft das genau auf diese Gruppe von Studierenden zu. Viele von ihnen streben nach einer persönlichen Meisterschaft in einem ihrer Fähigkeitsbereiche. Der Wunsch nach dem Alterswerk ist nicht nur unter den großen Künstlern zu finden, sondern oft auch unter unscheinbaren Studierenden. Darum wünschen sie immer wieder Anlässe zu rhetorischen, schriftstellerischen und denkerischen Übungen, um sich mitteilen zu können.

Die Modularisierung des *Studium generale* sollte die aus der Perspektive des regulären Studiums als zeitraubend erscheinenden Usancen eines gelehrten Lebensstiles, dem das Studieren zum Selbstzwecke geworden ist, nicht nur respektieren, sondern im Sinne von Sozialkompetenzen pflegen. Gelernt wird vorwiegend aus Freude am Lernen. Gedacht wird aus Freude am Denken. Erkenntnis wird gesucht, weil der Vorgang des Erkennens so schön ist. Das „Verweile doch: du bist so schön“ ist eines der stärksten Leitmotive, die es hier zu berücksichtigen gilt. Erkennen, Lernen, Studieren sollen eine Art Festcharakter erhalten.

Das Studium sapientiale

Während die Module des *Studium generale* (so sie jemals geplant werden sollten), die Tendenz zur Erweiterung der Persönlichkeitsbildung haben müssten, wäre im *Studium sapientiale* genau umgekehrt darauf zu achten, dass die Studierenden dieser Richtung sich auf das Wesentliche reduzieren wollen. Die Unbestechlichkeit des Urteils, das auf keine opportunistischen Karriereambitionen mehr Rücksicht zu nehmen braucht (Bernard Shaw: „Alte Männer sind gefährlich, ihnen ist die Zukunft gänzlich gleich“), die Freude am geschliffenen Stil, der knappen genauen Aussageform herrschen hier vor. Es geht ihnen nicht mehr um die Verlebendigung des Geistes, sondern um die Vergeistigung des Lebendigen bis in seine letzte Zelle. Das Studium wird zum Bemühen um die Vollendung des eigenen Lebens, der eigenen Person. Es ist nicht mehr bloß Selbstzweck, sondern Lebenszweck an sich. Diese Studierenden haben Freude an der Wiederholung des als wesentlich Erkannten, des vollkommen Gedankens, der perfekten Form, weil ihnen das Vollendete auf diese Weise ständig präsent bleibt. Module, in denen es um die Einsicht in die Grundlagen der Wissenschaften, die Prinzipien der Erkenntnis, die Unwiederholbarkeit der Zufälligkeiten von Entdeckungen, die Grenzen der Erkenntnisfähigkeit, das Bewussterwerden des Nichtwissens und der Übung der Kontemplation geht, hätten hier ihren richtigen Ort.

Diese Alten wollen die Kunst erwerben, alles Unwesentliche auszublenden, alles Überflüssige wegzulassen, um - mit einem Wort Gottfried Benns zu sprechen - schließlich sich selbst weg-

lassen zu können. Auch Sterben will gelernt sein. Sterben zu können ist eine Kompetenz, die im Studienprogramm der Universitäten keineswegs fehl am Platze ist. Weniger im Rahmen einer spezialwissenschaftlichen Thanatologie, viel eher als interdisziplinäre Reflexion über die Erfahrung unauflösbarer Grenzen und Grenzsituationen der menschlichen Existenz. Erinnerung sei an Platos zum Tode verurteilten Sokrates: Philosophieren lernen heiße sterben lernen, lesen wir da, ein Gedanke, der zu einem Grundmotiv abendländischer Philosophie bis in die Gegenwart wurde.

6 Ausblick

Es bedarf keiner großen Phantasie sich vorzustellen, dass diese Überlegungen außerhalb dessen liegen, was Modulplaner gegenwärtig bewegt. Dennoch führt sie ihre eigene Frage nach der Modularisierungsmglichkeit des Seniorenstudiums notwendig zur Beschäftigung mit den Kompetenzen, die Senioren in der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Universitäten suchen. Und wenn es andere Kompetenzen sind, als die im regulären Studium angestrebten, dann kann daraus nur folgen, dass sie anderer Unterrichtsformen und das heißt in einer modularisierten Universittswelt anderer Module bedürfen. Eine didaktische Theorie des Seniorenstudiums ist u.a. dazu da, aufzuzeigen, was von einer Seniorenuniversitt geleistet werden müsste. Auf jeden Fall verlangt die Einführung der Module von den Planern der Studienangebote für Senioren, viel genauer als bisher über die Zielkompetenzen nachzudenken, die Senioren mit ihrem Studium verbinden. Und bereits das wäre für das Seniorenstudium in seiner derzeitigen didaktischen Konturlosigkeit ein großer Gewinn, ein Gewinn nicht allein für die Seniorenstudierenden, sondern auch für die Universitäten.

Überblickt man die Motivationen, die die älteren Studierenden bewegen, so stellt man fest, dass sie eine tiefe Verwandtschaft mit denjenigen haben, die einmal die Kultur der europäischen Universitäten geformt haben. Wenn in naher Zukunft die Modularisierung, gerichtet auf beruflich verwertbare Qualifikationsziele, zur *condicio sine qua non* aller Studiengänge gemacht sein wird, werden genau die Werte des Studiums aus den Universitäten vertrieben, die das Universittsleben der vergangenen Jahrhunderte in Europa geprägt haben: Das Wissen des Nichtwissens, das Suchen nach Erkenntnis um ihrer selbst willen, die Freiheit des Denkweges, die Persönlichkeitsbildung, (die in ferner Vergangenheit einmal gymnastisch-sportliche, ästhetische, wissenschaftliche, philosophische und religiöse Bereiche umfasste) und das alles in einer Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden. Oder um es mit den Worten Max Horkheimers zu sagen: „Die Universität ist der Ort, an dem die Erinnerung ans Menschliche bewahrt und das Menschliche mit allen Möglichkeiten lebendig erhalten werden soll. Sie ist der Ort an dem die Individuen gebildet werden, die den Prozess reflektieren und mithelfen können, dass er dennoch zum Guten führt.“ (Immatrikulationsrede als Frankfurter Rektor 1952.)

Die Zukunft der Seniorenhochschulen hängt davon ab, ob die Universitäten bereit sind, diesen sie seit ihren Ursprüngen begleitenden Studienwerten ein Refugium in ihren Mauern zu geben und sie sich auf diese Weise zu erhalten. Und je deutlicher die Zwecke des Seniorenstudiums herausgearbeitet werden, desto leichter lässt sich absehen, welcher Gewinn für die jüngeren Studierenden in Teilnahmemöglichkeiten an den entsprechenden Studienangeboten einer solchen Bildungsuniversitt lge.

Aufforderung an die studierenden Senioren

Wenn das Seniorenstudium unter den gegebenen Umständen eine Chance erhalten soll, dann gibt es keine andere Gruppe, die sich dafür stark machen kann, als die studierenden Senioren selbst im Verein mit den daran interessierten emeritierten Professoren. Sie sollten sich organisieren und sich vernehmbar zu Wort melden.

Zunächst gilt es einzusehen, dass ein Seniorenstudium unter der gegenwärtigen Herrschaft der Studienstrukturreform für die meisten Universitäten ein Luxus ist, den sie sich nur noch leisten können, wenn er mit zusätzlichen Einnahmen verbunden ist. Die mit der Strukturreform verbundenen Umstellungen: Standardisierung der Abschlüsse, Modularisierung zwecks beruflicher Qualifikation, Einführung des Creditpointsystems binden derzeit alle freien Kapazitäten. Für eine Modularisierung des Seniorenstudiums oder den Aufbau eines anderen an den spezifischen Bildungsinteressen von Senioren orientierten Angebotes gibt es keine staatlichen Investitionsmittel.

Die älteren Studierenden müssen sich vergegenwärtigen, dass die Universitäten ein Seniorenstudium nicht aus der Fürsorgeperspektive – „Tun wir doch ein bisschen für die netten Älteren. Sie sind doch so motiviert!“ - leisten können und wollen. Auch wenn und gerade weil die Gerontologen, die oft zu den Vierzigern zählen, die Erkenntnisinteressen der Siebzig- oder Achtzigjährigen besser zu kennen glauben, als diese selber, müssen Senioren ihre Studienziele selbst formulieren, sie selbst öffentlich artikulieren, einfordern und Finanzierungsquellen für sie aufsuchen. Sie müssten sich hierzu mit emeritierten Hochschullehrern verbünden. Ihre Sprecher müssten den Universitäten klar machen, dass sie die europäischen Universitätstraditionen vertreten, aus denen die heutigen Universitäten hervorgegangen sind und die gegenwärtig wegzubrechen drohen. Sie dürfen nicht abwarten, dass andere für sie handeln. Die Einrichtung eines Stiftungslehrstuhls für das Studium Generale an der Universität Mainz aufgrund der Förderung durch einen privaten Maezen zeigt, dass es andere Finanzierungsmöglichkeiten gibt, für die allerdings geworben werden müsste.

Die Fördervereine des Seniorenstudiums sollten sich interuniversitär zusammenschließen. Sie sollten Plattformen schaffen, auf denen die Senioren mit eigener Stimme ihre Studieninteressen und deren Bedeutung für sich selbst, für die nachfolgenden Generationen, für die Universitäten artikulieren können. In Frankreich, Belgien, England, Italien, Österreich, in Tschechien und der Slowakischen Republik gibt es solche Zusammenschlüsse der Seniorenuniversitäten. Deutschland scheint das einzige große europäische Land zu sein, in dem ein solcher Zusammenschluss fehlt, obwohl es zur Zeit an die 40.000 Seniorstudierende gibt. Die drohende Verdrängung der Senioren aus dem regulären modularisierten Hochschulunterricht aufgrund der jetzigen Strukturreform wäre ein gewichtiger Anlass, diesen Mangel zu beheben.

Literatur

Benn G.: Altern als Problem für Künstler. In: Gesammelte Werke IV. dtv, 1975. S.1116-1146.

Böhme, G.: Studium im Alter, Frankfurt 2001.

Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Modellversuchsprogramm "Modularisierung" (Heft 101 der BLK / für Bildungsforschung und Forschungsförderung), Bonn 2002.

Hoerr, B.: Modularisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung – am Beispiel Studieren 50

- Plus, Mainz 2003 (Manuskript).
- Kade, S.: Altersbildung. Ziele und Konzepte. DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main 1997².
- Kolland, F.: Studieren im mittleren und höheren Alter. Eine empirische Studie zu Wirkungen und Bedingungen wissenschaftlicher Weiterbildung, Frankfurt 2000.
- Rosenmayr, L.: Die Kräfte des Alters, Wien 1995.
- Zahn, L.: Gebildete Senioren. Warum werden sie von der Leistungsgesellschaft gebraucht? In: Hörsaal Holzen 5, 2000.

Life Long Learning und Geschlecht: Evaluation des SeniorInnenstudiums in Wuppertal

Abstract

Der Beitrag beschreibt und reflektiert Geschlechterperspektiven auf das Wuppertaler SeniorInnenstudium. Empirische Grundlage ist eine mit Drittmitteln finanzierte 3 jährige Evaluationsuntersuchung, die bis 1999 durchgeführt wurde. Neben sozialdemographischen Daten wurden Studierverhalten und Studiengewinn mit Tätigkeitsperspektiven erfasst. Die empirischen Ergebnisse werden mit Hilfe gerontologischer und Bildungstheorien reflektiert, die selber wiederum auf der Folie von Geschlechterstudien gespiegelt werden.

1 Life Long Learning und Gender Mainstreaming

Gender Mainstreaming als wissenschaftspolitische Devise angewendet auf das Konzept des Life Long Learning beinhaltet die Aufforderung die feministische Kritik am herrschenden Androzentrismus ernst zu nehmen in der Weise, möglichen Verzerrungen in der herrschenden wissenschaftlichen Diskussion nachzugehen. Noch kann es sich eine einschlägige Veröffentlichung über "Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung" von Brödel (1998), die im Mainstream der Pädagogik liegt, leisten, die Geschlechterperspektive weder additiv noch querschnittsartig zu bearbeiten, und damit die Fiktion der Geschlechtsneutralität aufrecht zu erhalten

Am Beispiel der Analyse geschlechtsspezifischer Differenzen des Lernens von älteren Frauen im Vergleich zu älteren Männern, ihrer unterschiedlichen Studienvoraussetzungen und der unterschiedlichen Studienauswirkungen wird deutlich, wie viel theoretische und empirische Bemühungen noch nötig sind, bis „Gender Mainstreaming“ oder der Abbau des Androzentrismus umgesetzt sein wird.

2 Das SeniorInnenstudium an der Bergischen Universität Wuppertal

Das seit 1987/88 existierende SeniorInnenstudium an der Universität Wuppertal ist ein fünfsemestriges (2 ½ Jahre dauerndes) weiterbildendes Studienangebot für alle sozial- und geisteswissenschaftlich Interessierten. Es gibt keine Altersgrenzen und auch keine sonstigen besonderen schulischen Voraussetzungen für die Aufnahme des Studiums. Eine hohe Motivation und der Wille, Neues zu lernen, offen zu sein für wissenschaftliche Sichtweisen und sich wissenschaftliche Arbeitstechniken anzueignen, reichen zunächst aus. Um erfolgreich leistungsbezogen zu studieren, müssen die Studierenden darüber hinaus Frustrationen und Kritik über eine längere Zeit ertragen können, denn es kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Studienhürden beim ersten Versuch überwunden werden können, zumal bei Menschen, deren Leben sich eher theoriefern entwickelt hat.

Die Fächer, die Veranstaltungen für Seniorstudierende anbieten, sind schwerpunktmäßig die Sozialwissenschaften – das ist eine Besonderheit des Wuppertaler Konzepts – und zwar

Allgemeine Soziologie, Rechtswissenschaft, Politikwissenschaft, Sozialpädagogik, Sozialpsychologie, Spezielle Soziologien, Statistik und Wirtschaftswissenschaften. Einen zweiten Schwerpunkt bilden ausgewählte Geisteswissenschaften: Evangelische Theologie, Geschichte, Katholische Theologie, Pädagogik, Philosophie, Psychologie und Sportwissenschaft (unter besonderen Voraussetzungen).

Studienbegleitend können ausgewählte Veranstaltungen der Sprach- und Literaturwissenschaften, Design- und Kunstgeschichte, Musikpädagogik besucht werden. Seit 4 Semestern sind auch geeignete Lehrangebote aus den Natur- und Ingenieurwissenschaften geöffnet. Architektur, Chemie, Physik, Mathematik, Elektrotechnik, Sicherheitstechnik, Informatik und Maschinenbau bieten einzelne Veranstaltungen an. Das Begleitstudium soll insbesondere der Reflexion der beruflichen Erfahrungen und der sozialen Lage der älteren Menschen in der Gesellschaft dienen.

Ein beispielhafter Studienablauf verdeutlicht die Struktur des Studienangebots und der zu erbringenden Leistungen (vgl. folgende Tabelle).

<i>Studienphase</i>	<i>Semester</i>	<i>Studienleistungen</i>
1. Orientierungsphase	erstes Semester	Teilnahme an Vorlesungen und Einführungen
2. Grundstudium	zweites bis viertes Semester	zwei Studienleistungen z.B. in Soziologie und Politikwissenschaft <i>oder</i> Rechtswissenschaften und Theologie (z.B. als Klausur oder Referat in einem Seminar mit schriftlicher Ausarbeitung)
3. Hauptstudium	fünftes Semester	zwei benotete Studienleistungen in den gewählten Fächern des Grundstudiums (z.B. durch Referat im Rahmen eines Seminars im Hauptstudium und schriftlicher Ausarbeitung)
4. Studienabschluss	nach dem fünften Semester	Abschlussarbeit in Absprache mit einer(m) Lehrenden
5. Vorlage der Studienleistungen im Wissenschaftlichen Sekretariat	nach Annahme der Abschlussarbeit durch eine(n) hauptamtlich Lehrende(n)	Zertifikat über den erfolgreichen Abschluss des fünfsemestrigen weiterbildenden Studiengangs "Seniorenstudium" der Bergischen Universität

Tabelle 2: Übersicht über einen beispielhaften Studienverlauf

Das SeniorInnenstudium gliedert sich in Orientierungsphase (erstes Semester), Grundstudium (zweites bis einschließlich viertes Semester) und Hauptstudium (fünftes Semester).

Während der ersten zwei Semester erleichtern Studienbegleitveranstaltungen das Erlernen von Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, insbesondere für diejenigen, die - wie die große Mehrzahl der Studierenden - lediglich über einen mittleren Schulabschluss verfügen. Daneben sieht das Studium fachspezifische Einführungen zusammen mit den jüngeren Regelstudierenden vor. Durch die Auswahl von nur zwei Fächern für das vertiefende Studium, in dem jeweils zwei Studienleistungen erbracht werden sollen, soll eine gewisse Intensität der fachlich-wissenschaftlichen Auseinandersetzung erreicht werden.

Die selbstverständliche Einbeziehung der Studierenden in die Praxis studienbezogener Forschung ist eine weitere Wuppertaler Besonderheit. Insbesondere die Abschlussarbeit bietet Gelegenheit, eigene Fragestellungen in Abstimmung mit Lehrenden vertieft zu bearbeiten oder sich an Forschungen dieser zu beteiligen.

Das Wuppertaler Studienangebot ist bei seinem explizit hohen Anspruch - 54 bzw. 56 Semesterwochenstunden – vergleichsweise gut nachgefragt. In jedem Wintersemester beginnen ca. 25-30 NeuanfängerInnen. Angesprochen werden vor allem Interessierte aus Wuppertal und der Bergischen Region, eine Zielgruppe, die den bisherigen Regelstudierenden der Universität ähnelt.

Frauen fühlten sich bisher von dem Weiterbildungsangebot stärker angesprochen, der Anteil der Männer ist im Vergleich zu dem ersten Jahren so stark angestiegen, dass sie bei den StudienanfängerInnen im Wintersemester 2003/2004 gleich stark vertreten sind. Der erheblich größere Anteil der Frauen bei den Zertifikaten belegt allerdings bisher deren nachhaltigere Studienleistungen.

Das Wuppertaler SeniorInnenstudium ist zusammenfassend keine höhere Form geistiger Beschäftigungstherapie, sondern charakteristisch ist, dass sozial- und geisteswissenschaftliche Kenntnisse in systematischer, aufeinander aufbauender Weise erworben werden. Die wissenschaftlichen Arbeitstechniken, deren Kern in den gewählten Fächern strukturiertes Vorgehen bei der Entwicklung von Gedanken und Unterscheiden-Können zwischen Wichtigem und weniger Wichtigem bei der Erarbeitung von Texten ist, bieten das Handwerkszeug für die Er- und Bearbeitung komplexer Fragen. Wie und ob es nach dem Studium zur Anwendung kommt, ist bei älteren Erwachsenen nicht verbindlich zu beantworten. Eine Verpflichtung zur Anwendung der erworbenen Kenntnisse z.B. im Ehrenamt gibt es nicht.

3 Forschungsstand zu Life Long Learning und Geschlecht am Beispiel des Studiums Älterer

Gerontologie und Pädagogik befassen sich mit Alter und Bildung, wobei die feministische Perspektive im Mainstream der Disziplinen mangelhaft entwickelt ist. Die feministische Bildungsforschung auf der anderen Seite befasst sich explizit mit dem Lernen von Frauen, hat aber die gerontologische Perspektive auf Frauen im Alter kaum entwickelt.

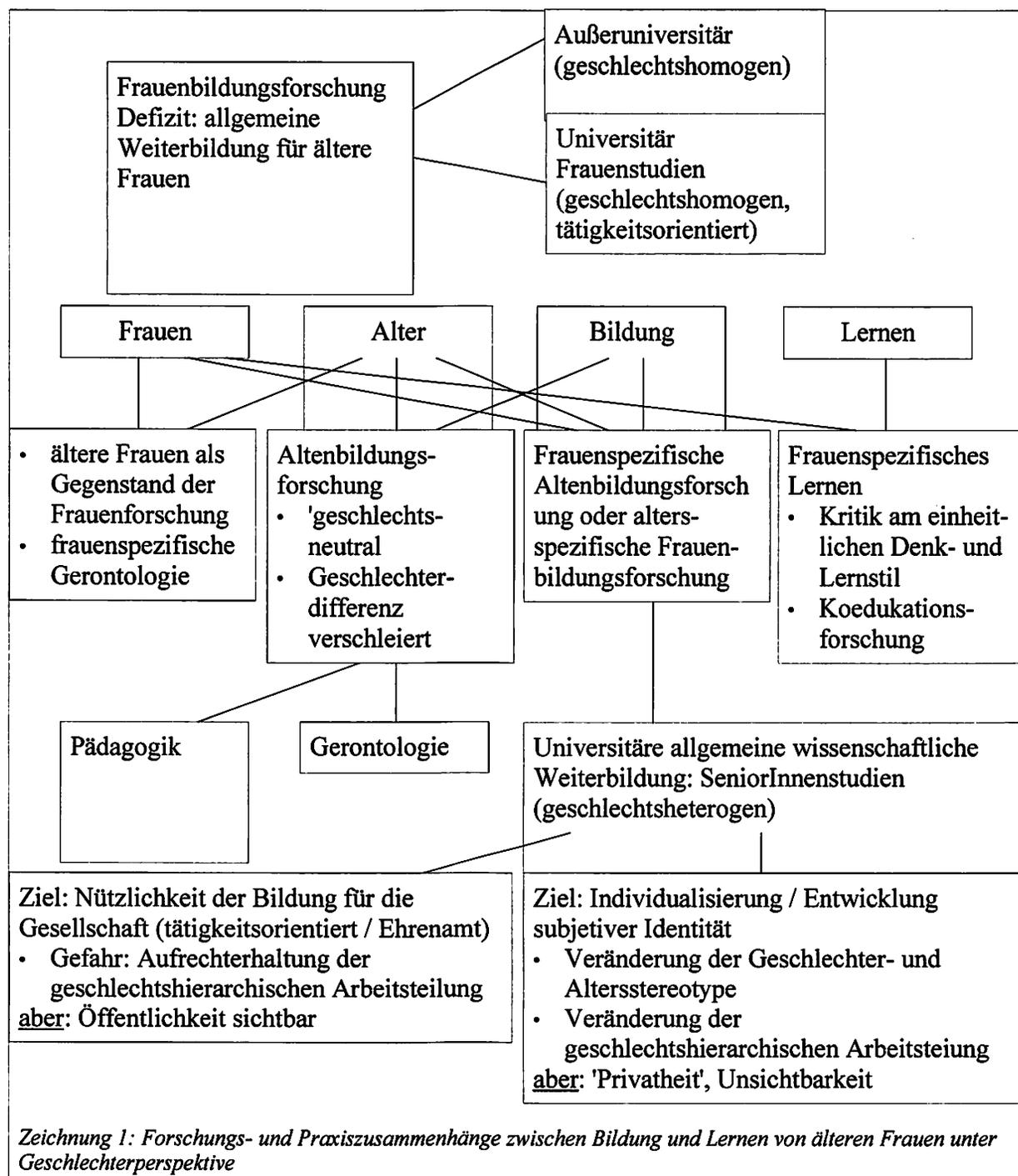
Das SeniorInnenstudium in Verbindung mit der Geschlechterperspektive beinhaltet mit seiner Zuordnung zu 'Bildung und Lernen im Alter' die vier begrifflichen Kategorien *Geschlecht, Alter, Bildung und Lernen*. Die wechselseitigen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kategorien werden in verschiedenen Forschungsfeldern untersucht, die selber Spezialgebiete häufig mehrerer Disziplinen umfassen, worüber das folgende Diagramm einen Überblick gibt.

Anhand des Diagramms werden im folgenden unterschiedliche Forschungsstränge diskutiert, die das Thema der Bildung im Alter unter Geschlechterperspektive behandeln könnten und ihr aktuelles Erklärungspotenzial durchleuchtet.

Wenn man die Kategorien Alter und Bildung betrachtet, wird deutlich, dass hier in erster Linie die Gerontologie und die Pädagogik relevant sind. In diesen beiden Disziplinen ist in Deutschland kaum Mainstream Forschung betrieben worden, die Geschlechterfragen explizit thematisiert. Dieser Androzentrismus – das heißt mögliche Geschlechterdifferenzen werden geleugnet, das Männliche ist das Allgemeine – lässt uns glauben, dass auch zwischen dem Lernen von Seniorinnen und Senioren kein Unterschied besteht, ohne dies zu beweisen. Wenn doch

Geschlechterdifferenzen gefunden wurden, wurden sie als unbedeutend für weitere Erforschung eingeordnet.

Im Diagramm sind die Hauptbegriffe oben angeordnet. Darunter sind mögliche relevante wissenschaftliche Bereiche zu finden. Für die Erforschung älterer Frauen und ihrer weiterführenden Bildung sind Pädagogik und Gerontologie die Hauptdisziplinen. Andererseits liegt der Schwerpunkt feministischer Studien nicht auf den Seniorinnen, sondern konzentriert sich auf junge Frauen und Frauen mittleren Alters. Frauenbildungsforschung ist zusätzlich insofern beeinflusst, dass Seniorinnen gar nicht oder kaum Gegenstand der Forschung sind (vgl. obiger Zusammenhang im Diagramm).



Alter und Bildung

Alter und Bildung sind Gegenstand der *Bildungsforschung* sofern z.B. ältere Menschen mit ihren Bildungsbedürfnissen, aber auch gesellschaftliche Funktionen und Institutionen der Befriedigung dieser Bedürfnisse untersucht werden. Je nach der Priorität des Fokus auf Alter oder Bildung beschäftigen sich *Gerontologie* oder speziell *Gerontopädagogik bzw. -soziologie* im Falle von Alter oder im Falle von Bildung *Bildungspädagogik bzw. -soziologie* mit den Zusammenhängen. Die Verbindung zu 'frauenspezifischem Lernen' wird zunächst über die Kritik an der scheinbaren Geschlechtsneutralität dieser Forschung hergestellt. Die Verschleierung der Geschlechterdifferenzen geschieht nach der Devise 'das Männliche ist das Allgemeine' (Androzentrismus).

Die geschlechtsneutrale Formulierung ist in der Literatur über Bildung im Rahmen von SeniorInnenstudien vorherrschend, wie es beispielhaft das Spezialheft der Hessischen Blätter für Volksbildung über verschiedene Fragen der Seniorenstudien an Hochschulen (1997, Heft 2) zeigt. Das ist so bei Themen "Die Beziehungen zwischen Jung und Alt im Studium" von Bernd Steinhoff, "Älterwerden lernen - eine Bildungsaufgabe in der alternden Gesellschaft" von Sylvia Kade und den übrigen Beiträgen. Lediglich ein Aufsatz von Gisela Notz thematisiert: "Mädchen brauchen nichts zu lernen - sie heiraten ja doch! Die Frauen der älteren Generation und die Bildung" (1997), allerdings beschäftigt sich dieser Beitrag nicht mit dem Seniorenstudium, sondern mit dem allgemeinen Bildungsdefizit der älteren Frauen, das sich schichtspezifisch differenziert. Auch Ortfried Schöffter, der in einem Heft vorher einen Grundsatzartikel zu "Perspektiven weiterbildender Studien. Der Beitrag der Hochschulen zum lebensbegleitenden Lernen" verfasst hat, lässt die Geschlechterperspektive an keiner Stelle durchscheinen. Selbst Mechthild Kaiser gibt in der Gliederung ihrer Dissertation über "Bildung durch ein Studium im Alter" (1997) keinen Hinweis auf eine Geschlechterperspektive. Allerdings werden im Text der Auswertung der qualitativen Interviews unter den Einzelwirkungen des Studiums frauenspezifische Ergebnisse angeführt, wobei die Differenzierung in der Zusammenfassung wieder verschwindet (vgl. z.B. Kaiser 1997, 9.2.7).

Wie problematisch dieses ‚geschlechtsneutrale‘ Vorgehen ist, zeigt sich an der Diskussion der Bildungsziele, Lernprozesse und der gesellschaftlichen Verwertung der Bildung im Alter.

Alter und Frauen

Der Zusammenhang zwischen *Alter und Frauen* wird beim primären Fokus auf *Alter* von der *Gerontologie* beforscht (vgl. Baltes u.a. 1996), sofern er sich speziell mit dem Thema *Frauen* bzw. Geschlechterdifferenzen befasst (vgl. Backes 1991; Niederfranke 1991), oder von der *Frauenforschung*, die ältere Frauen zum Thema macht (AltersWachsinn 1992; Gather u.a. 1991; Herlyn/Vogel 1993).

In der Berliner Altersstudie von 1996 wundern sich die Autorinnen Baltes u.a., dass "sich so wenige Geschlechtsunterschiede in intellektuellen Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmalen, Verhaltensweisen und Einstellungen nachweisen lassen und es dennoch weiterhin die Männer sind, die die höheren Positionen in der Arbeitswelt erreichen, mehr Macht und Status haben ... Geschlechtsunterschiede existieren nun einmal im alltäglichen Leben und haben manchmal sogar recht dramatische Auswirkungen" (Baltes u.a. 1996, S. 590). Bei der Interpretation ihrer Ergebnisse beziehen sie sich auf geschlechtsneutrale sozialpsychologische Konzepte (vgl. S. 574, 575) und nehmen begrifflich schlüssige feministische Theorieansätze nicht in den Blick (vgl. 3). Der Geschlechterrollenbias in der gerontologischen Forschung, der darin bestünde, die ältere Frau ausschließlich als Familienfrau zu sehen und ihre Berufsrolle zu vernachlässigen,

mit der Folge, dass biographische Brüche der Frauen nur in der Beendigung der Familienphase gesehen würden, wird auch von Niederfranke kritisiert (vgl. Niederfranke 1991, S. 277f.). Nach ihrer Untersuchung von Frauen in der nachberuflichen Lebensphase und einer Differenzierung nach verschiedenen Typen haben alleinlebende Frauen, die in außerfamiliären/außerberuflichen Netzwerken sozial integriert sind, die größte Chance zu einer neuen, Geschlechtergrenzen überschreitenden Identität im Alter. Backes (1991), eine feministisch orientierte Gerontologin, postuliert vor dem Hintergrund der negativen Einschätzung der Lage der alten Frauen nach den klassischen Lebenslagemerkmale - Einkommen, Wohnen, Gesundheit, Kontakte - dass für Frauen ein erfolgreiches Altern nicht sehr wahrscheinlich sei und schreibt hierfür der geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung die entscheidende Bedeutung zu (vgl. S. 275).

Der Forschungsschwerpunkt der *Frauenforschung* liegt auf 'Frauen in der Lebensmitte' (bis 50) (vgl. Herlyn/Vogel 1993). Je nach dem Grad der Bindungs- oder Leistungsorientierung wird unterschiedlichen Frauentypen ein unterschiedliches Individualisierungspotenzial zugeschrieben (vgl. S. 175, 176). Mit älteren Frauen hat sich 1991 ein Sammelband zur 'Frauen-Alterssicherung' gewidmet (vgl. Gather u.a. 1991), dabei aber v.a. ihre Benachteiligung fokussiert. Dieser eher negative Tenor gilt auch für die meisten Aufsätze in einem Spezialheft der Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis mit dem Titel 'AltersWachsinn' von 1992.

Frauen und Bildung

Zusammenhänge zwischen *Frauen und Bildung* sind Gegenstand der *Frauenbildungsforschung* (vgl. Metz-Göckel 1994), die in den letzten 20 Jahren eine Fülle von Untersuchungen zur Frauenbildung (vgl. Brück u.a. 1992, Kapitel 8; Uecker 1998) vorgelegt hat, deren Ergebnisse vom Mainstream der Bildungsforschung allerdings mehr oder weniger ignoriert werden (vgl. Metz-Göckel 1994, S. 88). Lediglich Frauen mittleren Alters, insbesondere sog. Familienfrauen (vgl. Vogel/Herlyn 1993) sind v.a. unter dem Aspekt 'Wiedereinstieg in den Beruf' zum Thema geworden. Zur gleichen Altersgruppe von Frauen gehören die Adressatinnen der wenigen an Hochschulen verankerten Frauenstudien als strukturierte Weiterbildungsmöglichkeit, die kein Abitur als Zugangsvoraussetzung erfordern (in Bielefeld, Dortmund, Hamburg) (vgl. Ketschau/Bruchhagen/Steenbuck u.a.: 1993). Früher als diese Projekte entstanden im Rahmen der zweiten Frauenbewegung Frauenbildungsinitiativen, die Eingang in der sog. Erfahrungsliteratur fanden. Dazu zählen u.a. "Frauenforen im Revier, Berliner Sommeruniversitäten von und für Frauen, Weiterbildungswochen für Frauen an Hochschulen bzw. Offene Hochschulen der Frauen" (Metz-Göckel 1994, S. 89).

Insgesamt diente der größte Teil der institutionalisierten Frauenweiterbildung in der Vergangenheit der beruflichen Förderung. Daneben gab es - wie die Fraueninitiativen zeigen - eine gering institutionalisierte allgemeine Weiterbildung, deren Ziel nicht in erster Linie die Vermittlung nützlicher Qualifikationen war, sondern die eher der Entwicklung von Subjektivität und Individualisierung der Frauen diente.

Frauen, Bildung und Alter

In der Frauenbildungsforschung wurden bisher die älteren Frauen kaum beforscht. Über außeruniversitäre Frauenweiterbildung für Ältere liegen eine Reihe wissenschaftlicher Veröffentlichungen vor (vgl. Fülgraff/Caspers 1992; Notz 1997; Stadelhofer 1996; Wisselinck 1992). Die wissenschaftliche Weiterbildung älterer Frauen, deren Bildungsbedürfnisse seit ca. 20 Jahren innerhalb der Seniorenstudien an den Hochschulen befriedigt werden, sind erst kürzlich Gegen-

stand empirischer (vgl. Arnold 1996) und feministischer Perspektive (vgl. Sagebiel/Arnold 1998). Sie könnte Gegenstand einer *frauenspezifischen Altenbildungsforschung* oder einer *alterspezifischen Frauenbildungsforschung* sein.

Ältere ostdeutsche Frauen fallen mit ihren Bildungsbedürfnissen und -aktivitäten aus den bisher genannten Diskussions- und Forschungszusammenhängen weitgehend heraus, weil sie einmal nicht die Bildungsdefizite wie die westdeutschen Frauen vergleichbaren Alters haben (vgl. Lischka 1997, S. 174, 175). Ihre gesellschaftlich-individuellen Reflexionsbedürfnisse, die im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Umbruch infolge der Wiedervereinigung Deutschlands stehen, werden auch innerhalb der Seniorenstudien an den Universitäten kaum explizit gemacht (vgl. Sagebiel/Sosna 1996). Die fehlenden Ansätze in der wissenschaftlichen Weiterbildungspraxis und Diskussion könnten u.a. durch das ideologische Tabu der Geschlechterdifferenz im Sozialismus gedeutet werden.

Frauen, Alter, Bildung und Lernen

Nimmt man die Kategorie *Lernen* noch mit in die Zusammenhänge von *Frauen, Alter, Bildung*, so ergeben sich je nach Priorität von *Frauen* oder *Alter* frauen- oder altersspezifische Lernstrukturen und -prozesse als Forschungsbereiche. Untersuchungen zu frauenspezifischen Lernstrukturen und -prozessen beziehen sich nicht speziell auf ältere Frauen. Der zentrale Fokus ist die Kritik am einheitlichen Denk- und Lernstil (vgl. Belenky u.a. 1991; Nölleke 1985; Wisselink 1984).

Die Koedukationsforschung (vgl. Metz-Göckel 1996) untersucht vor dem Hintergrund v.a. der Bildungsinstitution Schule Interaktionen zwischen den Geschlechtern und bezieht sie auf Ergebnisse der schulischen Sozialisation. Koedukation, die zunächst eindeutig als Errungenschaft auf dem Weg zur Chancengleichheit der Mädchen über Bildung galt, wird heute zunehmend infrage gestellt. Einerseits landen junge Frauen überwiegend in Ausbildungs- und Berufszweigen, die typischerweise Frauen zugeschrieben werden und sind kaum in den Berufszweigen zu finden, die als männertypisch größere Karriereaussichten versprechen. Andererseits sind die Interaktionsstrukturen in der Schule geschlechtshierarchisch geprägt in der Weise, daß Mädchen und Lehrerinnen Diskriminierungen ausgesetzt sind. Die Ergebnisse der Forschung verweisen auf das Experimentieren mit geschlechtshomogenen Lerngruppen, um Mädchen/ Frauen ein breiteres Spektrum ihrer Fähigkeiten erfahren zu lassen, die sonst eher Jungen/Männern zugeschrieben werden. In Übertragung auf die Hochschule werden Frauenuniversitäten diskutiert und modellhaft umgesetzt (vgl. Metz-Göckel/Streck 1997). Baltes u.a. weisen darauf hin, dass ältere Frauen mit zunehmendem Alter wachsende Chancen des Lebens und Lernens in geschlechtshomogenen Gruppen haben und sich damit eher leistungsorientiert und aktiv als in Konkurrenzsituationen mit Männern verhalten können (1996, S.591).

4 Geschlechterperspektiven auf das Wuppertaler SeniorInnenstudium

Eine Evaluation des Wuppertaler SeniorInnenstudiums bietet im folgenden die Grundlage für die Konkretisierung einer Analyse von Geschlechterdifferenzen bei den Bildungs- und Lernprozessen Älterer. Die hohe bisherige Bildungsbeteiligung älterer Frauen an diesem Studienangebot war ausschlaggebend insbesondere den Fokus auf sie zu richten.

Design der empirischen Untersuchung des Wuppertaler SeniorInnenstudium

Die Evaluation¹ des Wuppertaler SeniorInnenstudiums wurde zwischen 1996 und 1999 mit einem geschlechtsspezifischen Hauptfokus auf Frauen durchgeführt. Einmal wurde das weiterbildende Studienangebot zum damaligen Zeitpunkt überwiegend von Frauen wahrgenommen, zum anderen interessierte das Emanzipationspotenzial wissenschaftlichen Lernens im Alter. Qualitative und quantitative Forschungsmethoden wurden eingesetzt, um zu einem umfassenden Bild über die Seniorstudierenden zu kommen. Qualitative Interviews und Gruppendiskussionen als auch Beobachtungen von Kommunikation und Verhalten von Seniorstudierenden während einiger Lehrveranstaltungen wurden durchgeführt. Haupterhebungsmethode der zweiten Untersuchungsphase war ein standardisierter Fragebogen, der an alle Studierenden bis zu diesem Zeitpunkt verschickt wurde. Von den 276 Fragebogen kamen 124 beantwortet zurück, was ein für sozialwissenschaftliche Untersuchungen sehr befriedigender Rücklauf von 44.9% war. Die quantitative Auswertung erfolgte mit SPSS (Statistical Program for Social Sciences).

Sozialdemographische Daten: Schulbildung, Beruf und Familienstatus

In unserem Sample aller Seniorenstudierender in Wuppertal von 1987 bis 1998 sind 2/3 Frauen; das entspricht auch der Geschlechterrelation, die über Jahre bei den Studierenden im SeniorInnenstudium beobachtet werden konnte. Der Familienstand der Frauen unterscheidet sich deutlich von dem der Männer. Sie sind zu 45 % verheiratet, während 90 % der Männer verheiratet sind. Mittlere Schulbildung dominiert bei den Frauen (40 %), die höhere bei den Männern. Entsprechend der Schulbildung und den gesellschaftlichen Rollenvorgaben – männlicher Familienernährer, weibliche Hausfrau und Mutter – differiert die Erwerbsbiographie und die Familientätigkeit in den untersuchten Alterskohorten. Es gibt keinen Hausmann in unserem Sample, aber 60 % der Frauen waren für eine gewisse Zeit nur Hausfrau und Mutter, von denen 34 % nicht mehr in den Beruf zurückgekehrt sind. Nur 36 % der Frauen haben wie die Männer eine Lebenserwerbszeit von über 30 Jahren.

Lebenskrisen als Ausgangspunkt

Lebenskrisen sind häufig Ausgangspunkt für die Studienentscheidung im Alter. Typische Lebenskrisen im Alter können sein: Ende der Familienphase („empty nest“) (Frauen), Sorge für nahestehende Personen (eher Frauen), schwere Krankheit, Tod nahestehender Personen, Ende der Berufstätigkeit (Männer und Frauen), politisch-gesellschaftliche Umbrüche (z.B. in Deutschland infolge der Wiedervereinigung).

Geschlechtstypische Lebenskrisen von Frauen werden von der gerontologischen Literatur, auch der feministischen Provenienz, regelmäßig negativ bewertet (vgl. Backes 1991). Ältere Studentinnen erleben zwar im Unterschied zu den Studenten mehr Lebensereignisse als krisenhaft, nämlich neben dem Ende der Berufstätigkeit - das Männer als *die Krise* erleben - das Ende der Familienphase, eigene schwere Erkrankungen oder Pflege bzw. Tod naher Angehöriger und ihnen stehen zur Bewältigung auch weniger materielle Ressourcen zur Verfügung. Sie nehmen allerdings Krisen oder auch Brüche im Leben in stärkerem Maße als Männer zum Anlass der Neuorientierung und persönlichen Weiterentwicklung durch *Lernen im Alter*. Sie demonstrieren

¹ Die erste Phase der Evaluation wurde mit Hilfe von Arbeitsbeschaffungsmitteln durchgeführt. Die zweite Phase wurde in ein Drittmittelprojekt eingebettet durchgeführt mit dem Thema „Der Beitrag des Seniorenstudiums zur Neubestimmung ehrenamtlicher Tätigkeiten von älteren Frauen“. Dieses Projekt wurde von dem damaligen Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen für zwei Jahre finanziert (vgl. Arndt/Bopp-Schmehl/Sagebiel 1999).

ren, dass Lebenskrisen auch der Grund oder ein Signal für einen neuen Start in die Bildung sein können und auf diesem Wege auch der Beginn eines neuen Lebensstils charakterisieren können.

Ostdeutsche ältere Frauen haben infolge des politisch-gesellschaftlichen Umbruchs massenhaft Lebenskrisen oder biographische Brüche erlebt, die im Falle des unerwarteten Wegbruchs der Erwerbsarbeit z.T. zu Identitätskrisen wurden (vgl. Sagebiel/Sosna 1997) und suchen durch Bildung im Alter Hilfe bei der Bewältigung der Lebenskrisen und Identitätsbrüche (vgl. Lischka 1997, S. 175). Viele verloren im Zusammenhang mit der Wende ihren Job, oftmals ohne darauf vorbereitet gewesen zu sein, und viele von ihnen ohne Hoffnung auf eine erneute Berufstätigkeit.

All diese Lebenskrisen können mit Identitätskrisen und Zusammenbruch in Verbindung gebracht werden. In diesen Situationen gibt die Gelegenheit zur Bildung eine Chance für einen neuen Weg der Selbsterfahrung durch wissenschaftliche Inhalte und wissenschaftliche Arbeitsweise. Insbesondere weibliche Studenten reflektieren auf diesem Weg ihre Geschlechterrollen, geschlechtshierarchische Arbeitsteilung und ihr eigenes Verhalten.

Lebenskrisen, über die die befragten Frauen sprachen, waren:

- Ende der beruflichen Tätigkeit (36% der Seniorenstudentinnen startete die Universitätsbildung, nachdem sie ihr Berufsleben beendet hatten),
- Ende der „Familienphase“ („leeres Nest“) (33% der Seniorenstudentinnen, die zu Hause geblieben waren, um für die Familie zu arbeiten, begannen ihre Universitätsausbildung nachdem die Kinder außer Haus waren),
- Schwere Krankheit (eine schwere Krankheit zu überstehen kann zur Reflektion über die wirklich wichtigen Dinge im Leben führen und der Anlass für einen Studienbeginn sein),
- Sorge um oder Tod von nahe stehenden Personen.

Materielle und zeitliche Ressourcen zum Studium

Materielle und zeitliche Ressourcen zum Studium sind u.a. durch geschlechtsdifferente Auswirkungen des Familienstands bestimmt. Während sich Männer, die zu über 90% verheiratet sind, frei zum Studieren fühlen, fühlen sich von den 45 % verheirateten Frauen viele in ihren Studiemöglichkeiten durch familiäre Verpflichtungen beschränkt. 33% der Frauen geben an, dass sie sich erst im häuslich-familiären Bereich einen Freiraum zum Studium erstreiten mussten. Eine Erklärung für die kontroversen Auswirkungen des Verheiratetseins bieten die unterschiedlichen familiären Geschlechterrollen als Ergebnis der lebenslangen geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung.

Die alleine lebenden Frauen (50%) verfügen zwar über eine größere Zeitsouveränität, der größere Teil von ihnen dürfte aber infolge diskontinuierlicher und weniger qualifizierter und damit gut bezahlter Erwerbstätigkeit materiell stärker eingeschränkt sein. Immerhin waren von den studierenden älteren Frauen fast genauso viele lebenslang Vollzeit erwerbstätig (ca. 31%) wie Familienfrauen, die mit der Aufnahme der Familienarbeit aus dem Beruf ausgeschieden waren (33%). Vergleichbar haben 36 % der Frauen Erwerbszeiten von 30 Jahren und mehr hinter sich, entsprechend der männlichen Normalbiographie, im Vergleich zu 43 %, die maximal 20 Jahre erwerbstätig waren.

Die Folie des ‚weiblichen Lebenszusammenhangs‘ gilt also uneingeschränkt nur für einen Teil der älteren Studierenden, nämlich die Familienfrauen. Wie groß die Bedeutung der biographi-

schen Differenzen zwischen den älteren Frauen im Vergleich zur Geschlechterdifferenz ist und welche Auswirkungen Verschiebungsprozesse in Richtung weiblicher Berufsbiographie auf geschlechtsspezifisches Lernen im Alter haben, das muß die weitere Forschung ergeben.

Widerstand gegenüber dem Studium älterer Frauen und die Veränderung der Geschlechter- und Altersstereotype

Lernende ältere Frauen verändern die Geschlechter- und Altersstereotype, weil Lernen mit Jugend verknüpft ist und Bildung/Leistung eher älteren Männern zugesprochen wird.

Auch die Studienhindernisse sind geschlechtlich differenziert: Ehrenamtliche Tätigkeiten halten die Männer vom Studium ab, Pflege naher Angehöriger die Frauen. Ein nicht zu unterschätzendes Hindernis der nicht allein lebenden Frauen sind ihre Partner, nebst ihren Freunden, die den mit dem Studium einhergehenden Rollenwechsel mit Skepsis sehen. Das verhält sich anders bei den Männern, die angeben, durch ihre Partnerinnen im Studium eher unterstützt zu werden.

Im Besonderen interessant ist der Widerstand gegenüber dem Studium und dem damit einhergehenden Emanzipationsprozess. 45% der verheirateten Frauen antworteten, dass ihre Möglichkeiten, frei zu studieren, häufig von ihren Ehemännern und durch Rollenerwartungen ihrer Familien behindert würden. Oftmals mussten sie zunächst regelrecht um Zeit und Raum für sich selbst kämpfen. Im Gegensatz zu verheirateten Studentinnen fühlten sich 90% der verheirateten Studenten frei an der Universität zu studieren. Eine Erklärung für die gegenteiligen Effekte des Verheirateten-Status liegt in den unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Rollen innerhalb der Familie als Ergebnis lebenslanger Geschlechterrollen. Diese sind eine Konsequenz lebenslanger geschlechtshierarchischer Arbeitsteilung.

Die Konzentration auf sich selbst als Lernende kann insbesondere bei Familienfrauen zu Rollenkonflikten zwischen wahrgenommenen Erwartungen von Ehemann und Kindern einerseits und eigenen Ansprüchen an ein Leben und Lernen für sich selbst führen, wobei Lösungsmöglichkeiten zwischen den Extremen 'Studienabbruch' und 'Trennung vom Partner' liegen können (vgl. Sagebiel/Arnold 1998). Immerhin setzen 35,9% ihr Studieninteresse auch gegen Widerstände und Konflikte und zeigen damit, dass das Dasein für andere Grenzen hat, sie nunmehr etwas für sich machen wollen.

Die eigene Infragestellung ihrer Leistungsfähigkeit wird teilweise durch Entmutigungsversuche seitens der Bezugspersonen verstärkt. So thematisieren Seniorstudentinnen, dass einige Frauen ihres bisherigen sozialen Netzwerks das Studium der Freundin/Bekanntem eher infrage zu stellen suchen. Behinderungen gehen v.a. von ihren gleichaltrigen Bezugspersonen aus (50%). Neue Interessen, verknüpft mit veränderten gesellschaftspolitischen Einstellungen (bei 30,8%) die geringere Verfügbarkeit der Frauen (24,4%) sind häufig der Anlass für Konflikte. So verringerte sich der Kontakt zu einigen Freunden und Bekannten (bei 21,8%), während gleichzeitig neue Kontakte zu gleichaltrigen v.a. Frauen und zu Jüngeren entstanden (bei 25%).

Studienorientierung, -verhalten und Geschlecht – eine didaktische Herausforderung

Noch heute wirken sich die Geschlechtsrollenunterschiede auf die Studierpraxis im SeniorInnenstudium aus. Frauen geben an, mehr Zeit in das Studium zu investieren, größere Schwierigkeiten beim Erstellen schriftlicher Arbeiten zu haben, aber sie erbringen dennoch in einem höheren Prozentsatz schriftliche Studienleistungen. Sie nutzen das Studium in stärkerem Maße, um gesellschaftliche Zusammenhänge zu erkennen und sich persönlich weiter zu entwickeln.

Frauen und Männer unterscheiden sich kaum bezüglich der Fächerwahl – in Wuppertal dominieren die Fächer Soziologie, Geschichte, Politikwissenschaft -, aber die Frauen setzen sich mehr mit den eigenen Lebensbezügen auseinander.

Das Lernen im Alter ist mit erheblichen Leistungsanforderungen verbunden, die einige Anstrengungen erfordern. Danach befragt geben die weiblichen Studierenden größere Studienprobleme an: sich präzise in Fachtermini auszudrücken, schriftliche Arbeiten anzufertigen, mit Fachliteratur und dem abstrakten Erarbeiten wissenschaftlicher Inhalte umzugehen, eigenständig zu arbeiten, Theorien zu verstehen. Männer geben nicht nur weniger Probleme an, sie verhalten sich auch so als hätten sie weniger Studienschwierigkeiten. Es wäre jedoch vorschnell, das größere Problembewusstsein der weiblichen Studierenden als Maßstab für das tatsächliche Ausmaß der größeren Schwierigkeiten zu sehen. Stattdessen muss in Betracht gezogen werden, dass Frauen, insbesondere in gemischtgeschlechtlichen Lernzusammenhängen (vgl. Brück u.a. 1992, S. 223), dazu neigen, ihr eigenes Leistungsvermögen zu unterschätzen. Die Kritik der Koedukation in männerorientierten Bildungsinstitutionen, in denen Frauen häufig nicht optimal gefördert werden, hat hier ihren Ausgangspunkt.

Weibliche Studierende wollen sich fachspezifische Kompetenz und Kontextwissen in stärkerem Maße als männliche Studierende aneignen und sich das selbst und anderen auch beweisen. Das widerspricht dem Klischee von der konsumierenden Haltung.

Sie suchen im Westen in erster Linie keine instrumentelle, auf eine berufliche Tätigkeit hin ausgerichtete Ausbildung, sondern quasi reine Erkenntnisgewinnung und erinnern die Hochschulen in besonderer Weise an deren ursprünglichen humanistischen Bildungsauftrag. Ältere ostdeutsche Frauen suchen vor dem Hintergrund ihrer vergleichsweise guten, aber gesteuerten Qualifizierung eine Erweiterung der systembedingten Verengung des Bildungsspektrums.

Ältere Frauen im Studium nehmen wissenschaftliche Erkenntnisse mit einer gewissen Leidenschaft auf und arbeiten häufig mit einer großen Intensität und können dabei teilweise auch vorbildhaft für Regelstudierende wirken. Sie wählen aus dem Angebot am häufigsten Allgemeine Soziologie (81 %) am zweithäufigsten Geschichte - obgleich hier die Männer dominieren - und interessieren sich genauso wie Männer für Politikwissenschaft (39.4%). Auf besonderes Interesse der Frauen stößt auch Psychologie/Sozialpsychologie und Philosophie.

Verbunden mit dem intensiven Wunsch zu lernen, artikulieren und reflektieren ältere weibliche Studierende zwar offener als ihre männlichen Mitstudenten Versagensängste und Studienfortschritte. Diese größere Offenheit von Frauen eigene Schwächen und Stärken zu artikulieren spiegeln aber nach Beobachtungen weniger tatsächliche männliche Überlegenheit als die unterschiedliche Fähigkeit und Praxis von Frauen und Männern eigene Empfindungen zu verbalisieren.

TeilnehmerInnenbeobachtungen während Veranstaltungen enthüllten manchmal geschlechtliche Unterschiede in der persönlichen Präsentation. Die weibliche Art und Weise zu lernen konzentriert sich gleichwohl auf das Erreichen in fachlichen Angelegenheiten als auch in der Schaffung einer kommunikativen Lernatmosphäre. Während Männer sich auf ihre eigene Performance konzentrierten, managten Frauen den Kommunikationsprozess.

Männer sprachen selten über Lernschwierigkeiten und eigene Schwächen, Frauen dachten über diese Dinge nach. Dies obwohl offensichtlich war, dass sowohl Frauen als auch Männer oft die

gleichen Probleme haben. Frauen und Männer arbeiteten hart, um ihr Bestes in den einzelnen Disziplinen und Fächern, die sie studieren, zu geben.

Die männlich geprägten Institutionen Universität und Wissenschaft haben im Laufe ihrer Geschichte einseitig auf Männer bezogene wissenschaftliche Erkenntnisse, Denktraditionen und Strukturen entwickelt (vgl. z.B. Fox Keller 1986). Die unterschiedliche weibliche und männliche Normalbiographie erfordert die Beachtung der Geschlechterperspektive. Geschlechtlich strukturierte unterschiedliche Lebenserfahrungen unter den älteren studierenden Frauen können sich in Motiven, Interessen, Erwartungen an das Studienangebot und die Didaktik niederschlagen. Beobachtungen zeigen, dass Männer und Frauen tatsächlich unterschiedlich auf die vorgefundenen Strukturen in den Seminaren reagieren.

1) Frauen greifen bei ihrer Aneignung der fremden Umwelt im allgemeinen weniger auf den 'Habitus des sich selbst und die eigene Leistung Produzierens' zurück. Die Verbindung von Lernen/Arbeiten und Kommunikation bedeutet für die älteren studierenden Frauen keinen Widerspruch - sie legen auch im Unterschied zu den Männern besonderen Wert auf Kontakte im Studium -, man könnte im Gegenteil eher davon sprechen, dass sie eine besonders kommunikative Studienatmosphäre wünschen und schaffen, die offenen Austausch und damit ein entsprechendes Lernklima prinzipiell erleichtert. Dabei kann es offen bleiben, ob dieses "Herstellen einer menschlichen Verbindung, Bezugnahme auf andere hin anstatt Ichzentriertheit" (Trömmel-Plötz 1992, S. 165) als durchgängige weibliche Moral (vgl. Nunner-Winkler 1991, 1994) interpretiert werden kann oder doch eher als Sozialisationsergebnis in Form von geschlechtlich strukturierter Gefühlsarbeit.

2) Ältere Studierende und insbesondere ältere Frauen suchen eine Verknüpfung von gelebtem Leben und wissenschaftlichen Erkenntnissen. Ihre Lernprozesse werden dichter, wenn der Ausdruck von Subjektivität und Gefühlen der Lernenden Raum gegeben wird. Das erfordert einen Lehrstil, der sich auf die notwendige Gratwanderung zwischen wissenschaftlicher Abstraktion und konkreter Erfahrungen einlassen kann, ohne beim partikularen Alltagswissen stehen zu bleiben (vgl. Sagebiel/Arnold 1998).

3) Die besondere Chance der Hochschule als Ort der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Frauen liegt nicht zuletzt darin, dass die Seniorstudentinnen ihre mit neuen Erkenntnissen angereicherten und so neu strukturierten Lebenserfahrungen an jüngere Frauen weitergeben können und selber Impulse für eine Perspektivenerweiterung aufnehmen. Durch das gemeinsame Lernen verbessern sich die Einstellungen zu Jüngeren (bei 60%), und die älteren Frauen werden toleranter (51,3%).

Die Beziehungsorientiertheit, die Verknüpfung der Wissensaneignung mit eigenen Lebenserfahrungen und das Intergenerationslernen müssen thematisch und didaktisch 'inszeniert' werden. Eine Didaktik nach den Prinzipien der themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn schafft eine Balance von Wissensvermittlung, Bedürfnissen der TeilnehmerInnen und Interaktionen in der Lerngruppe und ermöglicht Spielraum für gruppenbezogenes, kooperatives, selbstreflexives Verhalten. Anstöße zum Weiterdenken können über die Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Lektüre vertieft werden. Die Moderation erfordert eine Kombination von aktivem Zuhören, fokussierendem Zusammenfassen und daran knüpfend verallgemeinernder theoretisch-analytischer Strukturierung (vgl. Sagebiel / Sosna 1996). Didaktische Vorbilder liegen in der außeruniversitären Weiterbildung (vgl. Derichs-Kunstmann 1996; Caspers / Fülgraff 1992; Stadelhofer 1996; Wisselinck 1992) und in der feministischen Lehre innerhalb der Hochschulen (vgl. Fabianke / Kahlert 1991).

Auswirkungen des Studiums

Als Auswirkung des Studiums im Alter berichten einige Frauen davon, dass sie zunehmend als Gesprächspartnerinnen geschätzt werden (24,4%) und ihre erweiterten Kompetenzen durch Wahrnehmen qualifizierter Aufgaben und Ratgeben einsetzen können. In großem Maße geben Frauen an, aufgrund des Studiums gesellschaftskritischer geworden zu sein (73,1% gegenüber 61,3%). Die erweiterte Wissensbasis zusammen mit der gestiegenen Durchsetzungsfähigkeit hat sich z.T. kompetenz- und statusfördernd ausgewirkt, mit der Folge, dass teilweise Differenzen in den bisherigen Sozialbeziehungen aufbrechen. Einige Interviewzitate von Frauen zeigen die Auswirkungen sehr lebendig:

„Ich hatte eine lange Lehrzeit, ich konnte nicht ‘Ich’ sagen. Jetzt kann ich's sehr gut.“

„Ich pflege mich hier im Studium, nur für mich persönlich; ich bin in dieser Zeit so egoistisch geworden, und daraus ist auch meine Vorstellung entstanden, was ich nicht mehr machen möchte“

„Du musst im Seniorenstudium nur was für Dich tun, nicht für andere.“

„Ich möchte endlich meinen eigenen Ehrgeiz befriedigen und nicht immer über andere definiert werden.“

„Ich lasse mir hier neue Horizonte öffnen, und ich arbeite ganz egoistisch. Ich habe etwas nur für mich alleine, etwas ganz Tolles, und ich kann darüber erzählen.“

Erwerb von Kompetenz, Status und Selbstbewusstsein

Entsprechend der hohen Investitionen der Frauen in ihr Studium steigt mit dem Erfahren eigener Leistungsfähigkeit ihr Selbstbewusstsein. In diesem Zusammenhang ist von Belang, dass ältere studierende Frauen in stärkerem Ausmaß als Männer mit traditionellen Bildern des Alter (n)s brechen.

Nach diesen Kämpfen für Lernen und Bildung ist es nicht überraschend, dass ein Drittel der Frauen davon sprechen, sich bewusster über ihre Rolle als Frau geworden zu sein, und fast die Hälfte denkt, dass sie nun mehr über sozialstrukturierte Geschlechterbeziehungen wissen. Deshalb sehen sie einen Teil ihres vergangenen Lebens sehr kritisch (20% – im Vergleich dazu 10% der männlichen Studenten). Ihr neues Selbstbewusstsein als Frau hat positive Nebeneffekte für jüngere weibliche Studentinnen und Personen an der Universität und außerhalb.

Als Ergebnis von Bildung im Alter bekommen Frauen mehr Kompetenz (skills) in Konversationen und werden häufig als Gesprächspartnerinnen und Ratgeberinnen in ihren Bezugsgruppen aktiv. Mittels Erweiterung ihres Wissens werden Frauen kritischer gegenüber der Gesellschaft und emanzipieren sich von einem Teil ihrer sozialen Beziehungen.

Dadurch dass sie während des wissenschaftlichen Lernprozesses mehr über ihr Leben nachdenken, berichten Frauen häufiger über Veränderungsprozesse als Männer. Sie lernen mehr über sich selbst, werden selbstbewusster/ gewinnen an Selbstvertrauen, sind sich ihrer Emotionen bewusster und entwickeln darauf gründend zum Teil eine neue Identität. Lernen ist eine Gelegenheit, die eigene Sichtweise zu erweitern und die Grenzen der eigenen Möglichkeiten zu testen und gegebenenfalls Größenideen aufzugeben (Flaake 1991).

Wachsende wissenschaftliche Kenntnisse sind auch deshalb für Frauen eine Quelle des Selbstbewusstseins, weil sie mit einem niedrigen Schul- und Berufsabschluss studieren. Je geringer der Schulabschluss ist, desto bedeutender ist der Zuwachs an Selbstbewusstsein. Ebenfalls

haben Frauen mit vergleichsweise geringem professionellen Status den größten Gewinn. Die nachstehende Tabelle zeigt nicht nur die Unterschiede zwischen Frauen und Männern, sondern ebenfalls Unterschiede unter den Frauen. Hausfrauen gewinnen am meisten Selbstbewusstsein.

<i>Beruf</i>	<i>Frauen, ja</i>	<i>Männer, ja</i>	<i>Frauen, nein</i>	<i>Männer, nein</i>
Hausfrau	17	0	10	0
Verwaltungsangestellte	9	1	9	1
Selbstständig	2	0	6	2
Management	1	4	4	16

Tabelle 3: Mehr Selbstbewusstsein als Konsequenz des Studiums als Hauptbeschäftigung (absolute Zahlen)

„Ich kenne meine Gefühle und Wünsche besser.“ (35,9% / 29% Männer). Speziell Frauen haben gleichzeitig gelernt, ihre Interessen zu behaupten (35,9% / 12,9%). Hausfrauen in der Studie berichteten von mehr Unabhängigkeit.

Kritische Reflexion traditioneller Geschlechterrollen

Die Konzentration der älteren Frauen auf sich selber und das bewusste partielle Abstreifen ihres traditionellen Bezogenseins auf andere kann als eine Form von Emanzipation im Alter verstanden werden. Die Seniorstudentinnen übertragen dieses "emanzipierte" Verhalten auch auf die Seminare, in denen sie mit den mitstudierenden älteren Männern einen gleichberechtigten Umgang pflegen und ihre eigenen Leistungen selbstverständlich präsentieren und diskutieren. Ihre Konzentration auf die Sache ist eine Voraussetzung dafür, Wissenschaft ernsthaft betreiben zu können.

Ein Drittel der älteren Frauen sind sich ihrer Rolle als Frau durch das Studium bewusster geworden und fast die Hälfte meint, das Geschlechterverhältnis besser einschätzen zu können. Ergebnisse einer vorgeschalteten qualitativen Untersuchung und langjährige Beobachtungen wurden damit bestätigt (vgl. Sagebiel / Arnold 1998). Teilbereiche ihres Lebens sehen die Frauen deshalb mit einer gewissen Selbstkritik (29,5% im Unterschied zu 9,7 % bei den Männern).

Ein zentraler Teil der zu verarbeitenden Biographie betrifft die erlebten Bildungsdefizite der Frauen, die sie durch Wahrnehmen dieses Weiterbildungsangebots zu kompensieren versuchen. So können z.B. Idealisierungen der Institution Familie in früheren Zeiten durch Ältere, die von ihrer Kindheit berichten, abgebaut werden. Auf der anderen Seite können die studierenden älteren Frauen erfahren, wie anstrengend das Studium sein kann und können so die Leistungen ihrer studierenden Kinder besser würdigen.

Das gemeinsame Lernen der jüngeren mit den älteren Studierenden bietet aber auch eine besondere emotionale Herausforderung für die Älteren, mit einem Teil nicht gelebten Lebens, z. B. der Erinnerung an die eigenen eingeschränkten Bildungsmöglichkeiten in der Jugend konfrontiert zu werden, für die Jüngeren, gegebenenfalls schmerzliche Abbauprozesse zu beobachten oder in eigene Beziehungsübertragungen auf Mütter und Großmütter verwickelt zu werden.

Das neu erworbene Bewusstsein von sich selbst als Frau bleibt nicht ohne Wirkung auf jüngere Studentinnen. "Der Vorteil der Botschaft von nichtverwandten älteren Frauen liegt darin, dass sie nicht in direkten emotionalen Mutter-Tochter-Verhältnissen zu den jüngeren Studentinnen verstrickt sind. Ältere Studentinnen werden so im günstigen Fall zu „Lehrerinnen“ der jüngeren, die wiederum selbst mit ihrer teilweise ganz anderen Lebensplanung und -gestaltung zu neuen Sichtweisen der Seniorstudentinnen gegenüber deren Kindern und Leben beitragen" (Sagebiel/Arnold 1998, S.210).

Sozial- und geisteswissenschaftliche Lehrangebote können mit Hilfe deren Begriffe und Theorien dazu verhelfen, die eigene gesellschaftliche oder/und psychosoziale Lage als Frau besser zu durchschauen und bieten dadurch eine Grundlage für den Aufbau einer neuen Identität. Das Studium bietet für ältere Frauen eine neuartige Möglichkeit der Selbsterfahrung durch Art und Inhalt der abstrakten Wissensaneignung. Vor allem weibliche Studierende setzen sich stärker mit den Geschlechterrollen, der geschlechtlichen Arbeitsteilung und dem eigenen geschlechtsspezifischen Verhalten auseinander. Dementsprechend verändern sich v.a. diese Frauen stärker als Männer durch das Studium, lernen sich besser im Studium kennen (56,4% im Vergleich zu 38%), werden selbstbewusster (50% im Vergleich zu 25,8%), kennen ihre Gefühle besser und schaffen sich z.T. eine neue Identität.

Ein großer Teil nutzt gerontologisch orientierte Lehrangebote, um sich mit dem eigenen Alter auseinander zu setzen (37,6%).

Emanzipation durch das Seniorenstudium und ehrenamtliche Tätigkeit

Eine andere Art der Emanzipation von älteren Frauen ist es, freiwillige/ehrenamtliche Arbeit zu leisten, aber auf nicht-traditionellem Wege. So war ein Schwerpunkt der empirischen Studie zu untersuchen, was Frauen tatsächlich getan haben, bevor sie mit dem Seniorenstudium begannen und wie sich Fokus, Inhalt und Art und Weise der ehrenamtlichen Beschäftigung mit der Zunahme von Wissen und der Reflektion der eigenen Lebenserfahrungen veränderten.

Auf dem Hintergrund ihrer Erfahrungen mit der ehrenamtlichen Arbeit kritisieren Frauen ehrenamtliche Arbeit öfter als Männer (27/3 Frauen/Männern) und wünschen sich Frauen eher ein nicht traditionelles Ehrenamt. Die Frauen wurden selbstbewusster in der Betrachtung der ehrenamtlichen Tätigkeit. Als Konsequenz sagten die Frauen öfter „Nein“ (9), konnten effektiver in der Umsetzung ihrer Ideen sein (9), konnten resolutere Entscheidungen treffen (10), konnten autonomer in Beziehungen zu anderen sein (7) und in der Organisation ihrer Arbeit (7).

Die nachstehende Tabelle zeigt eine Zusammenfassung der Möglichkeiten, mit denen ältere Frauen sich von traditionellen Rollen emanzipieren können. Seniorenstudien haben nicht nur Auswirkungen auf die Bildung als Wissen, sondern auch auf Einstellungen, Haltungen und Verhalten in ehrenamtlicher Tätigkeit.

<i>Emanzipation durch Bildung</i>	<i>Neuerungen in der ehrenamtlichen Tätigkeit</i>
<ul style="list-style-type: none"> • nach lebenslangem Arbeiten für andere etwas für sich tun • Defizite der Jugend nachholen • Erweiterung des Horizontes in kognitiver und sozial-emotionaler Hinsicht • wissenschaftliches Lernen und kritische Reflexion • Erfahrungswissen versus Wissenschaftliches Wissen • Belebung sozialer Netzwerke 	<ul style="list-style-type: none"> • Suche nach sozialer Anerkennung • Status-Motivation zusätzlich zu Pflicht-Motivation • Entfremdung von traditionellem Denken und Verhalten (traditionelle ehrenamtliche Tätigkeit) • Wertewandel • Neubewertung von Verhaltensmustern • Belebung sozialer Netzwerke

Tabelle 4: Emanzipation durch das Seniorenstudium und ehrenamtliche Tätigkeit

Die gesellschaftliche Bedeutung sich emanzipierender älterer Frauen liegt in der Veränderung von Geschlechter- und Altersstereotypen. In die gleiche Richtung geht eine bewusste Neuorientierung älterer gebildeter Frauen gegenüber dem gesellschaftlichen Zugriff auf ihre Potenziale zu ehrenamtlicher oder moderner bürgerschaftlicher Arbeit.

5 Schlussbemerkung

Die Skizze des Forschungsstandes und die aufgezeigten empirischen Ergebnisse belegen die Bedeutung der Weiterentwicklung einer Geschlechterperspektive auf das Studium im Alter. Das Programm ist theoretisch anspruchsvoll, weil die Komplexität der Fragen wie dargelegt viele Teildisziplinen zu gleicher Zeit berührt. Im Sinne von Gender Mainstreaming hat das Unternehmen auch wissenschaftspolitische Aspekte, weil die Geschlechterperspektive nicht nur auf die Zielgruppe, sondern auch auf die Gegenstände ihrer Bildung und die Art ihrer Vermittlung angewendet werden muss. Lebenslanges Lernen gilt nicht nur eingeschränkt auf die Lebensphase der Erwerbsarbeit, sondern die wachsende Zahl älterer Menschen in den europäischen Ländern nach der Berufsphase wird zunehmend auch Weiterbildungsansprüche anmelden, mit deren Legitimität sich die Gesellschaft auseinandersetzen muss.

Die empirisch untersuchten Alterskohorten der Seniorstudierenden haben noch nahe gelegt, mit den Konzepten der Geschlechterdifferenz analytisch zu arbeiten. Ob die zukünftigen bildungswilligen älteren Menschen in ihrer Ausgangssituation und in ihrem Bildungsverhalten weniger geschlechterdifferenz sind und welche Konsequenzen eine solche Entwicklung haben würde, wird erst die zukünftige Erfahrung zeigen. Die doppelte Enttabuisierung der Alters- und der Geschlechterstereotype steht erst am Anfang. Dies war auch das Fazit einer Arbeitstagung der BAGWiWA im AUE, die vor einigen Jahren 1999 in der Universität Wuppertal zum Thema „Geschlechterdifferenz als Sinn- und Bildungskategorie in der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer“ (vgl. Sagebiel 1999) durchgeführt wurde.

Literatur

AltersWachsinn. Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 33 (1992)
 Arndt, Sabine/Annemarie Bopp-Schmehl/Felizitas Sagebiel: Zur Evaluation im
 Seniorenstudium. Teil 1, Manuskript am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der

BUGH Wuppertal 1997

- Arndt, Sabine/Annemarie Bopp-Schmehl/Felizitas Sagebiel: Der Beitrag des Seniorenstudiums zur Neubestimmung ehrenamtlicher Tätigkeiten von älteren Frauen, Untersuchung im Auftrag des Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen Juli 1999.
- Arnold, Brunhilde: Explorativ Altern: Ältere studierende Frauen in den Universitäten, in: Sagebiel, Felizitas (Hg.): Individuelle Umbrüche und Aufbrüche im gesellschaftlichen Kontext als Herausforderung an die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer, Bielefeld 1996, S. 64-76
- Backes, Gertrud M.: Was bedeuten sich verändernde Lebens- und Arbeitsbedingungen von Frauen für ihre künftige Situation im Alter? In: Gather, Claudia u.a. (Hrsg.): Frauen - Alterssicherung. Lebensläufe von Frauen und ihre Benachteiligung im Alter, Berlin 1991, S.266-276
- Baltes, Margret M.u.a.: Geschlechtsunterschiede in der Berliner Altersstudie, in: Mayer, Karl Ulrich/Paul B. Baltes (Hg.): Die Berliner Altersstudie: Das höhere Alter in interdisziplinärer Perspektive, Berlin 1996, S. 573-598
- Belenky, Mary.F. u.a.: Das andere Denken. Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau, Frankfurt, New York 1989
- Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung, Neuwied 1998
- Brück, Brigitte u.a.: Feministische Soziologie. Eine Einführung, Frankfurt, New York 1992, 1997
- Caspers, A/Barbara. Fülgraff: Lehren lernen als Suchbewegung, in: Dettbarn-Reggentin, J.H./E. Reggentin (Hrsg.): Neue Wege in der Bildung Älterer. Bd 2: Praktische Modelle und Projekte, Freiburg. 1992, S. 72-89
- Derichs-Kunstmann, Karin: Frauen lernen anders. In: Stadelhofer, Carmen (Hrsg.): Kompetenz und Produktivität im dritten Lebensalter, Bielefeld 1996, S. 97-102
- Fox Keller, Evelyn: Liebe, Macht und Erkenntnis, Hamburg 1986
- Gather, Claudia u.a. (Hrsg.): Frauen - Alterssicherung. Lebensläufe von Frauen und ihre Benachteiligung im Alter, Berlin 1991
- Herlyn, Ingrid/Ulrike Vogel: Familienfrauen in der Lebensmitte. Über aktuelle Wahlmöglichkeiten auf dem Hintergrund biographischer Ressourcen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: Zeitschrift für Frauenforschung 1993, S. 170-178
- Hochschild, Arlie.R.: Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle. Suhrkamp Verlag. Frankfurt, New York 1990
- Kahlert, Heike: Gleichheit und Differenz. Emanzipationsstrategien in ihrer Bedeutung für die Frauen(weiter)bildung. in: Sotelo, Elisabeth de/Irmhild Kettschau (Hrsg.): Weiterbildung, Weinheim 1999 (im Druck)
- Kettschau, Irmhild/Verena Bruchhagen/Gisela Steenbuck u.a.: Frauenstudien - Qualifikationen für eine neue Praxis der Frauenarbeit, Paffenweiler 1993
- Kaiser, Mechthild: Bildung durch ein Studium im Alter. Auswirkungen der Teilnahme an einem allgemeinbildenden Weiterbildungsangebot auf ältere Studierende, Münster u.a. 1997
- Lischka, Irene: Bildungsmöglichkeiten für ältere Erwachsene an Hochschulen der neuen Bundesländer - Entwicklungen und spezifische Probleme, in: Hessische Blätter für Volksbildung 47 (1997), Heft 2, S. 168-176
- Malwitz-Schütte, Magdalene (Hrsg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für Erwachsene, Münster u.a. 1998
- Metz-Göckel, Sigrid: Bildungsforschung. In: Deutsche Forschungsgemeinschaft/Senatskommission für Frauenforschung (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Frauenforschung in der Bundesrepublik Deutschland.

- Bestandsaufnahme und forschungspolitische Konsequenzen, Berlin 1994, S. 84-97
- Metz-Göckel, Sigrid: Konzentration auf Frauen - Entdramatisierung von Geschlechterdifferenzen. Zur feministischen Koeduktionskritik, in: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 19 (1996), Heft 43/44, S. 13-29
- Niederfranke, Annette: Lebensentwürfe von Frauen beim Übergang in den Ruhestand, in: Gather, Claudia u.a. (Hg.): Frauen - Alterssicherung. Lebensläufe von Frauen und ihre Benachteiligung im Alter, Berlin 1991, S. 277-289
- Nölleke, Brigitte: In alle Richtungen zugleich. Denkstrukturen von Frauen, München 1985
- Notz, Gisela: Mädchen brauchen nichts zu lernen - sie heiraten ja doch! Die Frauen der älteren Generation und die Bildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung 47 (1997), Heft 2, S. 127-135
- Nunner-Winkler, Gertrud (Hg.): Weibliche Moral, Frankfurt/M. 1991
- Sagebiel, Felizitas: Forschung lernen im SeniorInnenstudium - Lehrforschungsprojekt. In: Stadelhofer, C. und R. Rüdell (Hrsg.): Kompetenzen und Produktivität im 3. Lebensalter. Kleine Verlag. Bielefeld 1996(a).
- Sagebiel, Felizitas: Qualitative Methoden in der empirischen Sozialforschung - am Beispiel qualitativer Interviews. In Stadelhofer, C. (Hrsg.): Spuren suchen - Spuren legen. Dokumentation der Weiterbildungswoche für Menschen im dritten Lebensalter - und davor - in Bad Urach im Juli 1995. AUE Verlag. Bielefeld 1996(b).
- Sagebiel, Felizitas (Hrsg.): Individuelle Umbrüche und Aufbrüche im gesellschaftlichen Kontext als Herausforderung an die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer. AUE Verlag. Bielefeld 1996 (c).
- Sagebiel, Felizitas: Seniorenstudium als wissenschaftliche Weiterbildung im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften. In: Dokumentation 25 Jahre Bergische Universität - Gesamthochschule Wuppertal. Pressestelle 1997
- Sagebiel, Felizitas: Ältere Studierende forschen – Erkenntnisinteresse und Alter. In: Malwitz-Schütte, Magdalene (Hrsg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Waxmann Verlag., Münster, New York, München, Berlin 1998. S. 77-88.
- Sagebiel, Felizitas: 10 Jahre SeniorInnenstudium in der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal. In: Malwitz-Schütte, Magdalene (Hrsg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Waxmann Verlag., Münster, New York, München, Berlin 1998. S. 333-338.
- Sagebiel, Felizitas: Bericht über die Tagung „Geschlechterdifferenz als Sinn- und Bildungskategorie für die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer“ vom 22.-23.2.99. AUE Informationsdienst 1999.
- Sagebiel, Felizitas: Bildung und Lernen im Alter: Geschlechtsspezifisches Lernen: Frauen. In: Becher, Susanne/Veelken, Ludger/Wallraven, Klaus (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Verlag Leske und Budrich, Opladen 2000. S. 311-318
- Sagebiel, Felizitas/Brunhilde Arnold: Frauen im SeniorInnenstudium. In: Malwitz-Schütte, Magdalene (Hrsg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für Erwachsene, Münster u.a. 1998, S. 195-223
- Sagebiel, Felizitas/Monika Sosna: Frauenspezifische Erfahrungen im Erleben und im Umgang mit biographischen Brüchen infolge der Wiedervereinigung Deutschlands als thematischer und didaktisch-methodischer Impuls für die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer, in: Sagebiel, Felizitas (Hrsg.): Individuelle Umbrüche und Aufbrüche im gesellschaftlichen Kontext als Herausforderung an die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer, Bielefeld 1996, S. 33 ff.
- Stadelhofer, Carmen: Konzept und Realisierung eines Weiterbildungsstudienganges am Beispiel der „Frauenakademie“ Ulm, in: Stadelhofer, Carmen (Hrsg.): Kompetenz und

- Produktivität im dritten Lebensalter, Bielefeld 1996, S. 248-267
- Trömmel-Plötz, Senta (Hrsg): Gewalt durch Sprache, Frankfurt 1992
- Trömmel-Plötz, Senta (Hrsg.): Frauengespräche: Sprache der Verständigung, Frankfurt, New York 1996
- Uecker, 1998
- Wartenpfehl, Birgit: Destruktion - Konstruktion - Dekonstruktion. Perspektiven für die feministische Theorieentwicklung. In: Fischer, Ute u.a. (Hrsg.): Kategorie: Geschlecht?: empirische Analysen und feministische Theorien, Opladen 1996, S. 191-209.
- Wisselinck, Erika: Frauen denken anders, Straßlach 1984
- Wisselinck, Erika: Von der Oma zur weisen Alten, in: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 1992, Heft 33, S. 121-126.

SUSANNE KRAFT

Blended Learning - ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen

Die erste Euphorie bezüglich E-Learning ist einer gewissen Ernüchterung gewichen. E-Learning scheint in der Weiterbildungspraxis oftmals nicht ohne Präsenzveranstaltungen erfolgreich zu sein. Präferiert werden derzeit Ansätze, die eine Kombination von E-Learning und Präsenzveranstaltungen vorsehen. Der Beitrag skizziert die aktuelle Diskussion zum „Blended Learning“: Dabei werden die spezifischen Merkmale von E-Learning und Präsenzlernen gegenübergestellt und ihre jeweiligen Besonderheiten hervorgehoben. Ergänzt wird dies anhand der Ergebnisse einer Teilnehmerbefragung zu den Funktionen von Präsenzveranstaltungen in einer internetbasierten Weiterbildung. Zum Schluss werden einige Anregungen zur Kombination von E-Learning und Präsenzlernen formuliert.

1 Blended Learning – was ist darunter zu verstehen?

Seit wenigen Jahren setzt sich immer mehr die Erkenntnis durch, dass E-Learning Ansätze dann besonders wirksam sind, wenn sie in das Konzept eines Lehr-Lern-Arrangements eingebunden sind, welches neben computergestützten Elementen auch Präsenzlernen umfasst. Diese Kombination von E-Learning und Präsenzlernen wird als Blended Learning bezeichnet. „Blended Learning has become the standard term for the use of a wide range of learning technologies and methods in the workplace. Examples include the traditional classroom, web-based tutorials, web-based simulations, online-collaboration, online-coaching, video conferencing, phone conferencing, knowledge management systems...the list goes on” (Davis 2001). Blended Learning - vom englischen „blender“ (=Mixer) abgeleitet - heißt nichts anderes als „vermisches Lernen“. Die Idee ist allerdings nicht neu. Schon in den 70er Jahren sprach man von „hybriden Lernformen“, wenn es darum ging, die damals neuen Medien Audio und Video mit herkömmlichen Lernformen zu verbinden. In den 80er Jahren wiederholte sich die Diskussion bei der Einführung des Computer Based Trainings (CBT) auf Basis von CD-Roms.

Die Chancen und Möglichkeiten, die in einer didaktisch und inhaltlich gut begründeten Kombination von E-Learning und Präsenzlernen stecken, werden grundsätzlich als sehr positiv betrachtet. „WBT and classroom training offer complementary strengths that inventive and brave designers are combining to create interesting hybrids“ (Horton 2000, 62).

Gegenwärtig ist Blended Learning jedoch eher ein Etikett für unterschiedliche Lehr-Lern-Arrangements: Es fehlt an fundierten Konzepten sowie empirischen Studien zum Blended Learning. Noch offen ist, wie die einzelnen Bausteine solcher Arrangements didaktisch sinnvoll kombiniert werden können, welche technischen, didaktisch-methodischen und nicht zuletzt organisatorischen Standards dafür erforderlich sind und für welche Lerninhalte, Lehr-Lernziele und Lernertypen diese Arrangements (besonders) geeignet sind. Die Entwicklung von Blended Learning Modellen für die Weiterbildung sollte die Vorteile der medialen und traditionellen Lehr-Lern-Formen integrieren und so kombinieren, dass ein effektives, erfolgreiches und für die Lernenden motivierendes Lernen ermöglicht wird (Marsh 2002; Schröder & Winkelmann 2002).

Die Grenzen zwischen Präsenzlernen und E-Learning sind dabei fließend z.B. durch die Integration neuer Medien in Präsenzveranstaltungen. Auch die methodischen und didaktischen Konzepte und Fragen beim E-Learning und Präsenzlernen sind sich ähnlich (Aufbereitung des Lehrmaterials, Gestaltung der Lehr-Lern-Situation, Methodenwahl, Arbeitsweisen...). Trotzdem gibt es je spezifische Merkmale beider Lernformen, die bei der Gestaltung von Blended Learning Konzepten berücksichtigt werden sollten.

2 Spezifische Merkmale des E-Learning

„E-Learning“ bezeichnet zunächst einmal nichts anderes, als dass dieses Lehren und Lernen durch elektronische Medien unterstützt wird. Unter dem Begriff E-Learning werden sehr unterschiedliche technisch-mediale Settings gefasst: Im Offline-Bereich ist dies nach wie vor das Lernen mittels CD-Rom oder DVD (Digital Versatile Disc), im Online-Bereich bietet das Internet mit dem World Wide Web als multimediale Informations- und Kommunikationsplattform vielfältige Optionen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements z.B. in Form von WBTs (WebBasedTrainings), „Online-Seminaren“ und virtuellen Lehrveranstaltungen bzw. -konferenzen.

Als Potenziale und Möglichkeiten des Lehrens und Lernens mit neuen Medien werden hervor gehoben (vgl. Kraft 2003):

- Neue Formen der kognitiven Aneignung von Lerninhalten werden ermöglicht durch anschauliche Präsentationen und Simulationen. Ermöglicht wird Explorieren, Experimentieren und Konstruieren.
- Die Nutzung vielfältiger Lernressourcen eröffnet Zugriffsmöglichkeiten auf Datenbanken, Expertenwissen, politische, wissenschaftliche und kulturelle Institutionen.
- Neue Formen des kooperativen Lernens schaffen neue Kommunikationsmöglichkeiten zwischen entfernten und sich fremden Personen.
- Selbstgesteuertes Lernen und eine Individualisierung des Lernens wird ermöglicht und durch die Bereitstellung von gestuften Hilfsangeboten unterstützt.
- Zeitliche und räumliche Flexibilität kann realisiert werden.
- Die soziale Interaktion beim Online-Lernen ist anders als in konventionellen Seminaren, da die „face-to-face“ Kommunikation fehlt.
- Diese Potenziale können in den o.g. unterschiedlichen E-Learning Formen unterschiedlich genutzt werden: So bieten die meisten CD-Roms z.B. viele Möglichkeiten zur Individualisierung und Selbststeuerung des Lernens, auch Visualisierungen sind sehr gut realisierbar. Informationszugriffe auf Datenbanken sowie kollaborative und kommunikative Arbeitsformen sind jedoch nur bei netzbasierten Angeboten möglich.

3 Spezifische Merkmale von Präsenzlernen

Auch Präsenzveranstaltungen finden in vielfältigen Formen, mit unterschiedlichen Methoden, Aktivitätsgraden der Beteiligten und mit unterschiedlicher Nutzung von Medien statt. Die spezifischen Merkmale im Vergleich zum E-Learning liegen in dem unterschiedlichen orts- und zeitgleichen oder divergenten Aufeinandertreffen von Lern- und Lehrpersonen.¹ In Präsenzveranstaltungen haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, zeitgleich direkten Kontakt mit allen Teilnehmenden aufzunehmen, spontan auf andere zu reagieren und die Partizipation im Lernge-

¹ Eine Einschränkung besteht hier bei synchronen Kommunikationsformen wie Chats oder Videokonferenzen, die eine Zeitgleichheit in der Kommunikation von Lehrenden und Lernenden ermöglichen.

schehen ist transparent. Beide Seiten – Lernende und Lehrende – erhalten im gemeinsamen Austausch unmittelbares verbales und nonverbales Feedback. Überdies bieten Präsenzveranstaltungen über den offiziellen Rahmen hinaus die Möglichkeit für informelle Kontakte und informelle Treffpunkte.

Bei der Entwicklung von Blended Learning Modellen für die Weiterbildung geht es nun darum, die Vorteile der medialen und der face-to-face Lehr-Lern-Formen optimal zu integrieren und zu kombinieren. Hilfreich ist es hier, die Sicht der Teilnehmenden stärker als bisher in den Blick zu nehmen. Über die Bedeutung und Funktionen von Präsenzveranstaltungen aus Sicht der Teilnehmenden an E-Learning-Weiterbildungsangeboten liegen bislang kaum Untersuchungen vor. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes ENTER wurden die Teilnehmenden zu den Bedeutungen und Funktionen von Präsenzphasen befragt.

4 Das Projekt ENTER

Das Projekt „ENTER: Lehren und Lernen mit Neuen Bildungsmedien in der Weiterbildung“ war ein Kooperationsprojekt des Deutschen Institutes für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW) der Universität Kaiserslautern. Ziel des Projektes war die Entwicklung und Erprobung eines internetbasierten Weiterbildungsangebotes zum Lehren und Lernen mit neuen Bildungsmedien. Zielgruppe waren und sind Mitarbeiter/innen in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

ENTER ist ein internetbasiertes, berufsbegleitendes, modular aufgebautes Weiterbildungsangebot. ENTER beinhaltet vier Online-Phasen, die sich insgesamt über zwölf Monate erstrecken. Diese nehmen den größten Raum ein. Verteilt auf vier Module erwerben die Teilnehmenden das notwendige Wissen bezüglich des Lehrens und Lernens mit neuen Bildungsmedien und erleben selbst, was Online-Lernen aus Sicht der Lernenden bedeutet. Inhalte der Module sind „Technische Grundlagen und Voraussetzungen medialen Lehrens und Lernens“, „Pädagogische und psychologische Aspekte des Medieneinsatzes“, „Didaktisches Design medialer Lernumgebungen“ und „Projekt- und Kostenmanagement“ sowie „Rechtliche Fragen“ des E-Learning.

Ergänzend zu den Online-Modulen beinhaltet ENTER vier zweitägige Präsenzveranstaltungen. Diese sind konzeptionell in das Gesamtkonzept eingebunden und haben aus Sicht der Veranstalter die Funktion, den online-basierten sozialen und fachlichen Austausch zu unterstützen und ein Kennenlernen der Teilnehmenden zu ermöglichen. Sie finden zu Beginn der Weiterbildung, nach dem zweiten Modul, nach dem dritten Modul und am Ende der gesamten Weiterbildung statt (siehe Abb.1)

Präsenzphase 1 Einführung in die Lernumgebung und Kennenlernen der Teilnehmenden Vortrag und Gruppenarbeit Beginn Modul 1	Präsenzphase 2 Entwicklung von Projektideen und Erfahrungsaustausch Online-Lernen Open Space-Methode Ende Modul 2
Präsenzphase 3 Arbeit an den Medienprojekten und Erfahrungsaustausch über Gruppenarbeit in Modul 3 Vortrag, Gruppenarbeit und Plenum Ende Modul 3	Präsenzphase 4 Präsentation der Medienprojekte Abschlussveranstaltung

Tabelle 5: Übersicht Präsenzphasen

ENTER ist als Online-Seminar konzipiert, die Kommunikation zwischen den Teilnehmenden findet mittels Foren und Chats statt, diese und kollaboratives Lernen (z.B. Gruppenaufgaben und -arbeiten) haben eine herausragende Bedeutung im Gesamtkonzept. Die Teilnehmenden werden von einem Tutorenteam betreut und unterstützt.

Die Weiterbildung ENTER wurde zweimal mit jeweils 50 Teilnehmenden durchgeführt. Viele der Teilnehmenden sind schon lange im Weiterbildungsbereich tätig (an Volkshochschulen und anderen Bildungsinstitutionen, als hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter, freiberufliche Dozenten und Trainer).

In einer begleitenden wissenschaftlichen Untersuchung wurden kontinuierlich Daten zum Online-Lernen (Motivation, Zufriedenheit, Erwartungen, Online-Betreuung) erhoben. Zusätzlich wurden die Präsenzveranstaltungen durch die Befragung der Teilnehmenden anhand eines Feedback-Fragebogens evaluiert.²

5 Bedeutung und Funktionen von Präsenzveranstaltungen aus Sicht der Teilnehmenden

Die befragten Personen stufen die Bedeutung von Präsenzveranstaltungen insgesamt als wichtig bzw. sehr wichtig ein (siehe Abb. 2 und 3)

Bedeutung von Präsenzveranstaltungen

	100%=44 TN	100%=26 TN	100%= 20 TN
Sehr wichtig	43%	77%	80%
Wichtig	18%	23%	20%
mittelmäßig wichtig	2%	0%	0%
Kaum wichtig	2%	0%	0%
Gar nicht wichtig	0%	0%	0%
Keine Antwort	37%	0%	0%

Tabelle 6: Bedeutung von Präsenzveranstaltungen ENTER I (aus: Winkler 2002, S.100)

² Die erhobenen Daten des ersten Durchgangs von ENTER (ENTER I) wurden von Christiane Winkler im Rahmen einer Diplomarbeit an der Universität Regensburg ausgewertet.

	100% = 32 TN
Sehr wichtig	58,1% (18 TN)
Wichtig	22,6% (7TN)
mittelmäßig wichtig	16,1% (5TN)
Ziemlich unwichtig	3,2% (1 TN)
Unwichtig	0 % (kein TN)
Keine Antwort	3,2% (1 TN)

Tabelle 7: Bedeutung von Präsenzveranstaltungen ENTER II

Die Funktionen von Präsenzveranstaltungen innerhalb von Online-Kursen sind nach Angaben der Befragten überwiegend sozial-kommunikativ geprägt (vgl. Abb. 4 und 5). So werden besonders die direkte, persönliche und reale Kommunikation und der soziale Austausch in der Präsenzveranstaltung hervorgehoben. Wichtig erachtet wurde auch die Möglichkeit zur Stoffvertiefung und –ergänzung (dies fand oftmals in Pausengesprächen, über gemeinsames Arbeiten am Computer und kollegialer Unterstützung („ich zeig dir das schnell“) statt).

Funktion von Präsenzveranstaltungen

	Präsenz 1	Präsenz 2	Präsenz 3
Direkte Kommunikation	64%	35%	10%
Stoffergänzung	34%	0%	5%
Diskussion/Austausch	53%	46%	40%
Klärung von Fragen	20%	19%	45%
Motivation	14%	23%	25%
Aufbau von Arbeitsgruppen	9%	0%	25%

Tabelle 8: Bedeutung von Präsenzveranstaltungen ENTER I (aus Winkler 2002, S.102)

	29 TN (Mehrfachnennungen)
Direkte Kommunikation	18
Diskussion/Austausch	10
Motivation	8
Klärung von Fragen	3

Tabelle 9: Bedeutung von Präsenzveranstaltungen ENTER II

Aus Sicht der Teilnehmenden sollen Präsenzveranstaltungen ein Bindeglied zwischen den Online-Modulen sein. Das kann erreicht werden z.B. durch die Anknüpfung an konkrete The-

men aus der virtuellen Lernumgebung bzw. durch die Möglichkeit, in der Präsenzphase im sozialen und kollegialen Austausch (Gruppen-) Aufgaben weiterzuentwickeln, diese zu reflektieren und zu diskutieren. Präsenzveranstaltungen sollten aber auch etwas „Zusätzliches“ bieten, das einen Anreiz darstellt, daran gerne und aktiv teilzunehmen. Bei ENTER wurden beispielsweise verschiedene Methoden (Vortrag, Gruppenarbeit, Open Space, Workshops) eingesetzt, um auch die Präsenzveranstaltungen attraktiv zu gestalten.

Die ENTER-Teilnehmenden betonen die Bedeutung der direkten Kommunikation auf den Präsenzveranstaltungen. Für viele reicht es nicht aus, die anderen Mitlernenden ausschließlich über das Foto in der virtuellen Teilnehmergealerie wahrzunehmen, sondern sie haben den Wunsch, die anderen als Gesamtpersonen zu erleben, im persönlichen Austausch eben auch persönlich kennen zu lernen. Gespräche werden mit der face-to-face Situation auf den Präsenzveranstaltungen assoziiert und dem persönlichen Gespräch wird eine große Wichtigkeit beigemessen. Neben dem persönlichen Austausch wird mit direkter Kommunikation aber auch die Möglichkeit zur gemeinsamen Reflexion, Austausch von Sichtweisen, Klärung von Aufgaben und Vorbereitung für das nächste Online-Modul verbunden. Die spezifische Qualität direkter Kommunikation für den Lernprozess wird in dem folgenden Zitat einer Teilnehmerin sehr deutlich:

„Gibt es ein Defizit beim Online-Lernen? Natürlich!! Mir ist ein Wort eingefallen, das die Defizite verdeutlicht: Gespräch. Kommunikation und Austausch ist online möglich, sogar sehr viel, teils reflektierter, weil man bei zeitversetzter Diskussion mehr über die eigenen Beiträge nachdenkt usw. Ich würde aber die meisten ablaufenden Kommunikationsformen nicht 'Gespräch' nennen. Und ich z.B. lerne mit am besten im Gespräch, das ist für mich eine eigene Lernform. Dialog kann auch online stattfinden, aber nicht auf dieselbe Weise wie in natura, wo ich es dann Gespräch nennen würde“ (Zitat einer Teilnehmerin von ENTER).

Die weiteren Ergebnisse der Auswertung der Präsenzveranstaltungen liefern Belege, dass in Präsenzveranstaltungen auch ein wichtiges Instrument zur Stärkung des Durchhaltevermögens bei längeren Online-Weiterbildungen gesehen werden kann. Während der Online-Phasen sind die Lernenden auf sich selbst gestellt, erfüllen die Aufgaben in der Regel in räumlicher und zeitlicher Distanz zu ihren Mitlernenden und den Tutor/innen. Für die meisten Lernenden ist diese „Isolierung“ eine neue Erfahrung und kann zu Problemen führen. Auch von den ENTER-Teilnehmenden hatten ja bislang nur wenige eine Online-basierte Weiterbildung mitgemacht. Die Teilnehmenden hatten ein großes Bedürfnis, sich in den Präsenzveranstaltungen auszutauschen. Diese wurden oftmals als richtiger Motivationskick gesehen. So klagten zu Beginn der Präsenzphase 3 nahezu alle Teilnehmenden über Motivationsprobleme, am Ende der Präsenzphase führen alle (!) „motiviert für das nächste Modul“ nach Hause. Der Kontakt mit den anderen Teilnehmenden wurde als „hochmotivierend“ empfunden.

Sicherlich kann eine internetbasierte Weiterbildung auch ohne Präsenzveranstaltungen stattfinden. Aus den vorliegenden Untersuchungsergebnissen kann jedoch gefolgert werden, dass für länger dauernde internetbasierte Weiterbildungsveranstaltungen mit bislang eher ungewohnten Online-Lernenden, in der virtuelle Gruppenarbeiten stattfinden, Präsenzveranstaltungen als sehr wichtig eingeschätzt werden. Welche Bedeutung den Präsenzveranstaltungen in der je spezifischen internetbasierten Weiterbildungsveranstaltung jedoch zukommt, hängt aber stark von den Inhalten, Zielsetzungen, eingesetzten Methoden, der Teilnehmergruppe, Veranstaltungsdauer und dem Arbeitsmodus während der Online-Phasen ab.

6 Zusammenfassende Thesen

(a) Förderung des kollaborativen Lernens

Eine wichtige Bedeutung gewinnen Präsenzveranstaltungen, wenn beim E-Learning Gruppenlernprozesse angeregt und Gruppenarbeiten durchgeführt werden. Sie werden bedeutsam beim kollaborativen Lernen, bei dem das gemeinsame Lernen verschiedener Lerner/innen und deren wechselseitige Unterstützung und Zusammenarbeit im Vordergrund steht (vgl. Bader 2002). Die Möglichkeit, sich im direkten Kontakt kennen zu lernen, erleichtert die Lerngruppenfindung und deren Zusammenarbeit.

(b) Unterstützung der Online-Kommunikation

Das Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander ist wichtig, um gut online kommunizieren zu können und um nicht das Gefühl des isolierten Lernens zu erhalten. Wenn mit den Namen reale Personen verbunden werden, trägt dies häufig auch zu einer deutlichen Verbesserung der Online-Kommunikation bei.

(c) Förderung der Motivation

Die Teilnehmenden schreiben den Präsenzveranstaltungen positive und wichtige Effekte auf Motivation und Durchhaltevermögen zu. Insbesondere bei längeren E-Learning Angeboten ist der Erfahrungsaustausch und die Reflexion über diese – für viele noch neue – Lernform bedeutsam und trägt dazu bei, Dropouts zu vermindern.

(d) Vertiefung der Inhalte der Weiterbildung

Präsenzveranstaltungen können insbesondere auch zu einer Vertiefung und Diskussion von (schwierigen) Themen beitragen und zu klärenden Unterrichtsgesprächen dienen (vgl. Winkler & Gruber 2003).

(e) Einführung in das E-Learning

Insbesondere bei ungewohnten Online-Lernenden und bei längeren online-basierten Weiterbildungen können Präsenzveranstaltungen auch eine gemeinsame Einführung in die organisatorischen und kommunikativen Abläufe der gesamten Weiterbildung bieten. So können beispielsweise Ängste vor der Technik abgebaut werden. Da für viele Teilnehmenden die textbasierte, asynchrone Kommunikation am Computer noch ungewohnt ist, können in der Präsenzphase zu Beginn durch technische Anwendungsübungen Hemmungen abgebaut werden.

7 Anregungen für Blended Learning - Arrangements

Bei der Entwicklung von Blended Learning Konzepten muss auf eine sinnvolle und begründete Kombination von Präsenzlernen und E-Learning geachtet werden. „Denn jedes umfangreichere ‘blended learning system’ ist als Umwelt zu sehen, in der sich Lernende längere Zeit aufhalten und bewegen. Und genau so wäre Lernumwelt zu planen: dass man sich darin wohl fühlt, effektiv arbeiten kann, in Kontakt mit Anderen kommt, sich einrichtet, Erfahrungen macht. Standardisierte Schemata wie erst ‘Kickoff in Präsenz, dann Telelernen, dann wieder Präsenz’ oder ‘Wissensvermittlung per Telelernen und Softskills nur in Präsenz’ sind viel zu simpel. Lehrsystementwickler sollten sich eher als Architekten sehen, weniger als Maschinenbauer.“ (Weidenmann 2003 in einem Interview mit M. Prescher)

Kerres regt an, hybride Lehr-Lern-Arrangements sollten „überdeterminiert sein, als verschiedene Elemente das anzustrebende Lehrziel gleichermaßen verfolgen, d.h. es liegen z.B. sowohl Print- als auch AV-Medien zu einem bestimmten Thema vor. Der einzelne Lerner kann dabei seine Schwerpunkte setzen und die für seine Lernsituation günstigste Variante wählen“ (Kerres 2001², S.283). Er schlägt eine inhaltliche Überlappung der Lernangebote vor, indem z.B. unter-

schiedliche Medien für die gleichen Inhalte und methodische Aufbereitung gewählt werden (die Lernenden können etwa zwischen einem multimedialen CBT und einer Präsenzveranstaltung wählen). Verschiedene Medien könnten einen unterschiedlichen Zugang bieten (Lernende können Aufgaben alleine oder in der Gruppe bearbeiten). Verschiedene mediale Informationsangebote könnten zusätzlich angeboten werden (vgl. Kerres 2001², S.283).

Freilich darf nicht übersehen werden, dass die von Kerres vorgeschlagene Vielfalt des Angebots sicherlich sehr wünschenswert ist, dass hier aber Fragen nach den Realisierungsmöglichkeiten (institutionelle Rahmenbedingungen, finanzielle Ressourcen) nicht ausgeklammert werden können.

Welche Konsequenzen können für die Kombination von Präsenzlernen und E-Learning gezogen werden?

Berücksichtigung der Zeit und Dauer einer Online-Weiterbildung: Je länger eine Weiterbildung dauert, umso wichtiger erweisen sich Präsenzveranstaltungen für die Motivation und das Durchhaltevermögen der Teilnehmenden.

Berücksichtigung der anvisierten Teilnehmer-Gruppe bei der Planung: Bei online-unerfahrenen Teilnehmergruppen erweisen sich Präsenzveranstaltungen als besonders bedeutsam, insbesondere um sich über die bislang ungewohnte Lernform auszutauschen. Hilfreich ist dabei auch eine gemeinsame Einführung in die Lernumgebung. Sicherlich gibt es aber auch Teilnehmergruppen, die das gar nicht wünschen und Präsenzlernen eher als zusätzliche (zeitliche und finanzielle) Belastung denn als Bereicherung empfinden.

Berücksichtigung der Kosten: Die Einbindung von Präsenzveranstaltungen in online-basierte Weiterbildungsangebote kosten sowohl für den Anbieter als auch für die Teilnehmenden zusätzlich Geld-, Zeit- und Personalressourcen.

Berücksichtigung der methodischen Gestaltung: Sollen in der Online-Weiterbildung intensive Gruppenarbeiten und –aufgaben durchgeführt werden, dann ist es vielfach sinnvoll, diese virtuelle Gruppenarbeit durch ein Kennenlernen der Gruppe und einer gemeinsamen „realen“ Arbeitsplanung zu erleichtern. So können mögliche virtuelle Gruppenprobleme besser bearbeitet werden. Basiert die Online-Weiterbildung weniger auf kommunikativen und kollaborativen Elementen, haben Präsenzveranstaltungen eine geringere Bedeutung.

Berücksichtigung der Lehr- Lernziele und Inhalte: Freilich können auch über eine rein online-basierte Weiterbildung soziale Kompetenzen erworben werden, ebenso kann in einer Präsenzveranstaltung effektiv Wissen erworben werden. Dennoch stellt sich die Frage, welche Lernform für das jeweilige Lehr-Lernziel und die jeweiligen Inhalte passend ist. Hier gilt es, die Stärken des Online-Lernens (Visualisierung, individuelles Lernen, zeitliche und räumliche Flexibilität, erweiterter Zugriff auf Informationen u.a.) mit den Stärken des Präsenzlernens (direkter Kontakt, Gruppenbildung, räumliche und zeitliche Synchronität u.a.) abzuwägen und die jeweiligen Stärken der Lernform zu nutzen.

Literatur

- Davis, J. (2001): Implementing Blended-Learning. Forum Knowledge. Financial Times. November 2001
- Horton, W. (2000): Designing Web-Based Training. How to teach Anyone Anything Anywhere Anytime, New York
- Kerres, M. (2001²): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Oldenbourg Verlag: München und Wien

- Kraft, S. (in Druck, 2003): Neue Medien in der Weiterbildung. Erscheint in: Meisel, K. u.a.: Deutsche und chinesische Erwachsenenbildung/ Weiterbildung im Vergleich
- Marsh, J. (2002): How to Design Effective Blended Learning. <http://www.brandon-hall.com>
- Schröder, R. / Wankelmann, D. (2002): Theoretische Fundierung einer e-Learning-Didaktik. Universität Paderborn. <http://www.rudolf-schroeder.de/download/p-etutor-1d.pdf>
- Weidenmann, B. (2003): Statement zum Thema E-Learning didaktisch gestalten. Interview mit M.Prescher. <http://www.unibw-muenchen.de/campus/SOWI/s71amapa/Sonstiges.html>
- Winkler, Ch. (2002): Qualitative Aspekte von Präsenzveranstaltungen innerhalb internetbasierter Weiterbildung – Empirisches Fallbeispiel ENTER, Diplomarbeit Universität Regensburg, Philosophische Fakultät II, Pädagogik, 2002
- Winkler, Ch. / Gruber, H. (2003): Bedeutung von Präsenzveranstaltungen innerhalb internetbasierter Weiterbildung. In: Apel, H./Kraft, S.: Online Lehren. Planung und Gestaltung netzbasierter Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S.117-123.

Der Virtuelle Weiterbildungsstudiengang Wirtschaftsinformatik (VAWi) – Konzepte und Erfahrungen

Zusammenfassung: Im Rahmen des BMBF-Förderprogramms „Neue Medien in der Hochschullehre“ wird das Projekt „Virtuelle Aus- & Weiterbildung Wirtschaftsinformatik (VAWi)“ (<http://www.vawi.de/>) als Verbundprojekt der Universitäten Bamberg, Duisburg-Essen und Erlangen-Nürnberg durchgeführt. Bereits sechs Monate nach Projektstart wurde im Wintersemester 2001/2002 der Betrieb des Virtuellen Weiterbildungsstudiengangs Wirtschaftsinformatik an den Universitäten Bamberg und Essen mit 52 Studierenden aufgenommen. Das Studium führt in einer Regelstudienzeit von drei Semestern zu dem international anerkannten akademischen Grad „Master of Science“ und kann aufgrund der rein internet-basierten Angebotsform berufsbegleitend absolviert werden. Die Erfahrungen aus den ersten vier Semestern belegen, dass E-Learning – angereichert um eine flexible Studienorganisation – insbesondere im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung als tragfähiges und erfolgversprechendes Konzept angesehen werden kann.

Schlüsselworte: E-Learning, Weiterbildungsstudiengang, Masterstudiengang, Lebenslanges Lernen, Lernmanagementsystem, Lernplattform, Studienorganisation, ECTS

1 Ziele und Rahmenbedingungen

Wie andere Produktions- und Dienstleistungsbereiche verändert sich auch der Bereich Aus- und Weiterbildung grundlegend aufgrund der raschen und umwälzenden Entwicklungen in den Informations- und Kommunikationstechnologien. Die Virtualisierung von Lehr- und Lernprozessen ermöglicht neue Formen der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden. Ziele sind zunächst die Zeit- und Ortsunabhängigkeit von Lehre und Lernen, d.h. Lehrende und Lernende müssen sich nicht am selben Ort aufhalten und die Zeiten von Lehren und Lernen müssen gleichfalls nicht übereinstimmen. Die Überbrückung von Ort und Zeit übernehmen Computer-Netzwerke.

Diese zunächst rein technische Weiterentwicklung der Kommunikationsmittel hat weitreichende Konsequenzen für die Didaktik und für die Organisation des Bildungsbetriebs sowie darüber hinaus wirtschaftliche und gesellschaftliche Auswirkungen. Änderungen der Didaktik betreffen die Lernerzentrierung, die Problemorientierung und die Eigenverantwortung der Lernenden. Lehre kann nun unter Nutzung der Kommunikationstechnologien individuell für den einzelnen Lernenden gestaltet werden. Im Mittelpunkt der Didaktik stehen nun vor allem die Fähigkeit, Probleme zu lösen und das dafür erforderliche Wissen auf Vorrat oder nach Bedarf zu erwerben. Dazu muss gelernt werden, eigenverantwortlich mit der Vielfalt der Lehr- und Informationsangebote umzugehen. Ausbildungsstätten mit starren Unterrichtszeiten und gleichem Lehrplan für alle Beteiligten sind hier nicht mehr erforderlich. Die Organisation des Bildungsbetriebs kann daher wesentlich flexibler gestaltet werden. Ein Lehrer übernimmt weit mehr als bisher die Rolle eines Coach, der berät und motiviert.

Dem Einsatz der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien wird gelegentlich unterstellt, dass damit ausschließlich Effizienzziele bezüglich Zeit- und Kostenreduzierung verfolgt werden. Tatsächlich können auf diese Weise z.B. in der Weiterbildung die hohen Kosten der Abwesenheit am Arbeitsplatz wegen Teilnahme an Weiterbildungsseminaren deutlich gesenkt werden. Weitaus wichtiger ist jedoch, dass damit Wege und Hilfsmittel für eine effektive Gestaltung und Unterstützung des lebenslangen Lernens verfügbar werden.

Der Prozess des lebenslangen Lernens wird gesellschaftlich zu einer Neubewertung des Lernens führen. Wurde bisher Lernen als Charakteristikum der ersten Lebensphase angesehen, werden nun Arbeits- und Lernprozesse miteinander verschmelzen, um der Wissensveralterung oder dem Vergessen von Wissen zu begegnen. Berufe im IT-Umfeld unterscheiden zwischen der Veralterung von Theoriewissen, Methodenwissen sowie Anwendungs- und Produktwissen mit Halbwertszeiten von ca. 15 Jahren bei Theoriewissen und 10 Jahren bei Methodenwissen bis nur wenigen Jahren bei Produktwissen. Diese Berufe sind besonders auf die permanente Aktualisierung von Wissen angewiesen. Lebenslanges Lernen wird dazu auf vielfältige Weise organisiert werden. Als Fallstudie für die Aktualisierung von Theorie- und Methodenwissen wird im Folgenden ein internet-basierter Weiterbildungsstudiengang Wirtschaftsinformatik beschrieben, zu dem inzwischen breitere Erfahrungen vorliegen.

2 VAWi – ein Projekt aus „Neue Medien in der Bildung“

Das Projekt „Virtuelle Aus- & Weiterbildung Wirtschaftsinformatik (VAWi)“ wird im Verbund der Universitäten Bamberg, Duisburg-Essen und Erlangen-Nürnberg durchgeführt. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert VAWi im Rahmen des „Vorhabens zur Förderung neuer Medien in der Hochschullehre“.

VAWi verfolgt das Ziel, einen vollständig internet-basierten Weiterbildungsstudiengang Wirtschaftsinformatik an den Universitäten Bamberg und Duisburg-Essen zu etablieren. Dabei sollen Forschungsergebnisse aus den Bereichen innovativer Lerntechnologien, Standardisierung von Lerntechnologien, Mediendidaktik und Medienpädagogik zeitnah angewendet werden. Zur Sicherstellung der didaktischen, inhaltlichen und technologischen Qualität der entwickelten Lernumgebungen werden diese kontinuierlich evaluiert.

Bereits sechs Monate nach Projektstart – im Wintersemester 2001/2002 – wurde der Betrieb des virtuellen Weiterbildungsstudiengangs parallel an den Universitäten Bamberg und Essen, mit 52 Studierenden, aufgenommen. Der Weiterbildungsstudiengang steht Graduierten aller Fachrichtungen offen und führt zu dem international anerkannten Abschluss Master of Science (M.Sc.). Die Universitäten Bamberg und Duisburg-Essen sind für die Realisierung der Kursangebote und der entsprechenden Lernumgebungen aus dem Bereich der Wirtschaftsinformatik zuständig. Das Institut FIM-Neues Lernen an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und das Deutsche Institut für Normung (DIN) nehmen als Projektpartner bzw. Auftragnehmer für die Sicherung der Mediendidaktik, für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen sowie für die entwicklungsbegleitende Normung an diesem Projekt teil.

3 Ziele und Zielgruppen des Studiengangs

Im Kontext eines wachsenden Anteils von Beschäftigungsfeldern ohne festgefügte Berufsbilder eröffnet der Masterstudiengang den Hochschulabsolventen neue Perspektiven zum Erhalt und

zur Erweiterung ihrer Beschäftigungsfähigkeit, insbesondere durch die anwendungsorientierte Ausrichtung des Studienangebotes.

Ziel des wissenschaftlichen Weiterbildungsstudienganges VAWi ist es, hochmotivierten Hochschulabsolventen die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Fachkenntnisse zu erneuern und weiterzuentwickeln, oder im Bereich anwendungsorientierter Forschung zu vertiefen. Als ein berufs begleitendes und an der beruflichen Praxis ausgerichtetes Programm verknüpft VAWi praktische und theoretische Studieneinheiten und bietet die Möglichkeit, im Rahmen von praxisbezogenen Übungen und Projektarbeiten die Lerninhalte unmittelbar auf den beruflichen Kontext anzuwenden und somit sehr zeitnah eine signifikante Zusatzausbildung zu erhalten.

VAWi ermöglicht eine arbeitsmarktnahe Aus- und Weiterbildung durch kurze Studienzeiten und Interdisziplinarität. Der Studiengang wird als internet-basierter Studiengang betrieben und durch kurze Präsenzphasen für Einführungsveranstaltungen zu Beginn des Semesters sowie für Prüfungen ergänzt. Innerhalb der einführenden Präsenzphase werden Gruppenbildungsprozesse gefördert, die kollaborative Lernprozesse während der Fernlernphasen ermöglichen. Information und Kommunikation während der Fernlernphasen erfolgen ausschließlich internet-basiert. Somit bietet VAWi den Teilnehmern alle Möglichkeiten für ein individuelles, effizientes und flexibles berufs begleitendes Studium. Die Praxisnähe des Studienganges durch Projektarbeiten und Unternehmenskooperationen unterstützt zudem die berufliche Weiterentwicklung der Teilnehmer. Somit wird rasch und bedarfsorientiert hochqualifiziertes IT-Personal ausgebildet.

Der Studienbetrieb wurde im Oktober 2001 aufgenommen. Die ersten 52 Teilnehmer konnten sich über ein Auswahlverfahren für die Pilotphase qualifizieren und nahmen – nach einem Einführungswochenende – im Oktober 2001 das virtuelle Studium auf. Dieses Treffen diente dem gegenseitigen Kennenlernen der Teilnehmer und der Bildung von Lern- und Projektgruppen. Im Oktober 2003 sind insgesamt ca. 200 Studierende im Studiengang eingeschrieben.

4 Struktur des Studiengangs

Der Weiterbildungsstudiengang VAWi kann als Vollzeitstudium in einer Regelstudienzeit von drei Semestern absolviert werden und führt zu dem international anerkannten akademischen Grad „Master of Science“ (M.Sc.). Die rein internet-basierte Angebotsform bietet alle Möglichkeiten für ein individuell gestaltetes berufs begleitendes Studium.

Das Curriculum besteht aus den vier Hauptkomponenten Pflichtmodule, Wahlpflichtmodule, Projektarbeiten und Masterarbeit, in denen insgesamt 98 Leistungspunkte nach dem European Credit Transfer System (ECTS) erbracht werden müssen (Abbildung 1).

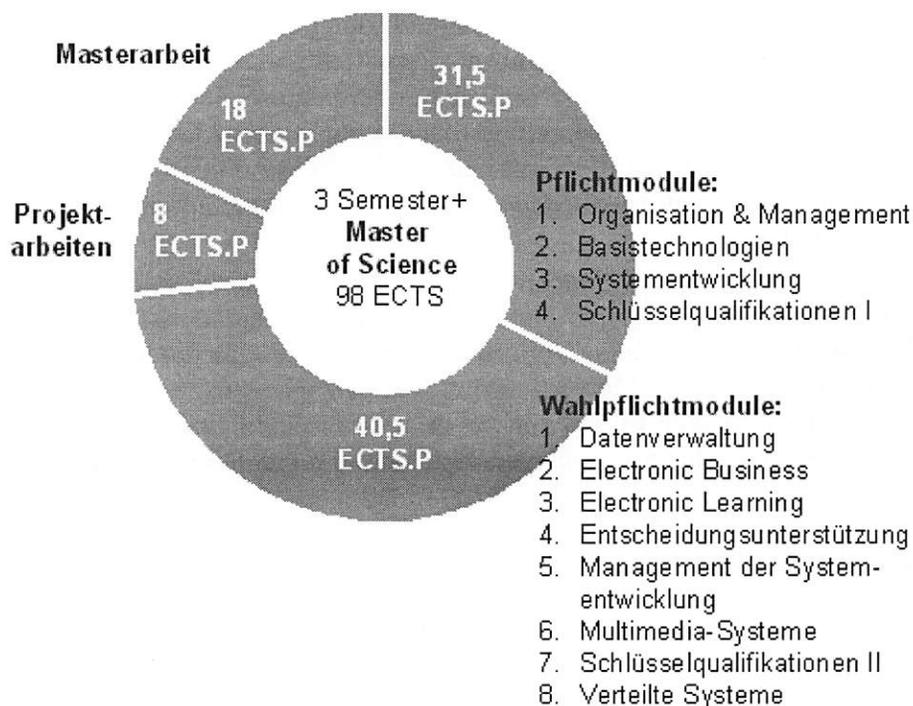


Abbildung 8: Hauptkomponenten des Curriculums

Im Rahmen der Pflichtmodule sind sieben Kurse á 4,5 ECTS-Punkte aus den in Abbildung 1 dargestellten Bereichen zu belegen. Aufgrund der heterogenen Qualifikationsstruktur der Teilnehmer – VAWi steht Graduierten aller Fachrichtungen offen – sind in die Module Organisation & Management, Basistechnologien sowie Systementwicklung ausgewählte essentielle Grundlagen aus betriebswirtschaftlichen, informatiknahen beziehungsweise wirtschaftsinformatikorientierten Bereichen integriert. Angesichts veränderter Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes und einer Abkehr von festen beruflichen Typisierungen bilden Schlüsselqualifikationen einen weiteren wichtigen Baustein im Pflichtbereich des Studiums.

Abbildung 1 zeigt die Wahlpflichtmodule, die sich jeweils aus drei Kursen á 4,5 ECTS-Punkten zusammensetzen. Der erfolgreiche Abschluss des Studiums setzt voraus, dass neun Kurse aus drei Modulen erfolgreich absolviert werden. Die Wahlpflichtmodule decken sowohl den strategisch-managementorientierten als auch den technisch-operativen Bereich ab. Gerade im Bereich der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung sind bedarfsgerechte und nachfrageorientierte Spezialisierungsmöglichkeiten unabdingbar. Die Teilnehmer des Weiterbildungsstudienganges haben bereits ein Erststudium unterschiedlicher Fachrichtung absolviert und arbeiten in den verschiedensten Positionen im IT-Umfeld. Die Motivation für den Weiterbildungsstudiengang resultiert aus der beruflichen Tätigkeit und einem damit verbundenen starken Interesse am Erhalt und der Weiterentwicklung der Beschäftigungsfähigkeit und der persönlichen Karriereplanung. In den Masterprüfungsordnungen des Weiterbildungsstudienganges ist ein flexibles Organisationskonzept implementiert, das einerseits das Qualitätsniveau des Studiums sicherstellt und andererseits umfangreiche Wahlmöglichkeiten schafft, um ein Studium zu ermöglichen, das den persönlichen Anforderungen und Interessen der Studierenden bestmöglich entspricht.

Im Rahmen von zwei Projektarbeiten (Abbildung 1) á 4 ECTS-Punkten werden anwendungs- und praxisorientierte Bestandteile des Studiums abgedeckt. Hier besteht die Möglichkeit, die

angeeigneten Kenntnisse unmittelbar auf Aufgabenstellungen aus dem eigenen beruflichen Kontext anzuwenden.

Die Masterarbeit im Umfang von 30 ECTS-Punkten bildet den Abschluss des Studiums. In praxisorientierten Masterarbeiten können – ähnlich wie bei Projektarbeiten – reale Problemstellungen aus dem beruflichen Kontext mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden der Wirtschaftsinformatik bearbeitet werden.

In dieser Struktur sind drei gleichgewichtige Zielrichtungen implementiert: Die Pflichtmodule (31,5 ECTS-Punkte) verfolgen die Vermittlung essentieller Grundlagen; die Wahlpflichtmodule (40,5 ECTS-Punkte) bieten die Möglichkeit zu Spezialisierungen; in den Projektarbeiten und der Masterarbeit (zusammen 26 ECTS-Punkte) wenden die Teilnehmer die angeeigneten Kenntnisse auf konkrete Fragestellungen, gegebenenfalls aus dem eigenen beruflichen Kontext, an.

5 Organisation des Studiengangs

Für den Weiterbildungsstudiengang können Bewerber zugelassen werden, die folgende Voraussetzungen erfüllen:

- ein erfolgreich abgeschlossenes Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule (Diplom, Magister, Staatsexamen, Master oder Bachelor) oder einen mindestens mit "gut" bewerteten Abschluss eines Diplom- oder Masterstudiengangs an einer Fachhochschule
- eine mindestens zweijährige einschlägige Berufstätigkeit nach Abschluss des Studiums.

Neben Nachweisen über die grundsätzlichen Zulassungsvoraussetzungen werden die Bewerber gebeten, Bewerbungsbogen, tabellarischen Lebenslauf sowie eine Planung ihres Studienvorhabens vorzulegen. Aussichtsreiche Bewerber werden zu einem persönlichen Gespräch eingeladen. Mit diesem zweistufigen Auswahlverfahren wurde ein Mechanismus implementiert, der neben quantitativ bestimmbar Größen (Abschlussnoten, von Abitur und Erststudium) weitere Kriterien berücksichtigt und so ein umfassendes Bild der Bewerber vermittelt, aufgrund dessen eine Gesamtentscheidung gefällt wird.

Zu Beginn des Studiums sowie zu Beginn jedes Semesters finden ein- bis zweitägige Präsenzveranstaltungen mit Dozenten, Kursbetreuern und Studierenden statt. Dort werden Lernplattform, Kursangebot und Modalitäten vorgestellt. Durch Fachvorträge mit Diskussion wird der persönliche Kontakt zwischen Studierenden und Kursleitern vertieft. Insbesondere werden bei diesen Treffen Gruppenbildungsprozesse intensiv gefördert, die kollaborative Lernprozesse während der Fernlernphasen ermöglichen.

Information und Kommunikation während der Semester erfolgen ausschließlich internet-basiert. Der weitgehende Verzicht auf Präsenzlehre ermöglicht den Studierenden, zu den von ihnen präferierten Zeiten zu lernen und ihr Studium den beruflichen und privaten Lebensumständen individuell anzupassen. Dadurch ist es möglich, eine berufs begleitende und kostengünstige Teilnahme von Studierenden aus dem gesamten Bundesgebiet zu gewährleisten.

Unabdingbar für ein solches virtuelles Studium ist eine Infrastruktur, welche die reale Studiensituation einschließlich Betreuung und Kommunikation abbildet. Diese Infrastruktur wird durch ein Lernmanagementsystem geboten, das im folgenden Abschnitt vorgestellt wird. Neben der Bereitstellung der Lernmaterialien stehen eine Vielzahl verschiedener Kommunikationsmöglichkeiten (E-Mail, Forum, Chat) für die Studierenden und deren Betreuer zur Verfügung.

Die Lerninhalte in Form einzelner Kurse werden von Lehrstühlen verschiedener Universitäten und Fachbereichen bereitgestellt. Neben den am Projekt beteiligten Lehrstühlen Prof. Adelsberger und Prof. Ferstl bieten zur Zeit von der Universität Bamberg Prof. Wolfgang Becker, Prof. Elmar Sinz und Dr. Klaus Schmitz, von der Universität Bayreuth Prof. Andreas Henrich, von der Universität Bochum Prof. Helmut Balzert, von der Universität Bremen Prof. Möhrle, vom Zentrum für Fernstudium und Weiterbildung (ZFW) der Universität Hildesheim Dr. Erwin Wagner, von der TU München Prof. Johann Schlichter, von der Universität Münster Prof. Hoeren, von der Universität Paderborn Prof. Lena Suhl, von der Universität Duisburg Prof. Peter Chamoni, von der Universität Regensburg Prof. Günther Pernul und von der Universität Essen Prof. Dr. Stefan Eicker, Prof. Dr. Werner Nienhüser sowie Dr. Christina Stoica Kurse an. Weitere Kursanbieter werden im Laufe der kommenden Semester hinzukommen. Die fachliche Betreuung erfolgt durch die Dozenten sowie Tutoren der jeweiligen Kurse. Neben der Möglichkeit, diese per E-Mail zu erreichen, gibt es kursbezogene Foren und es werden regelmäßige Chat-Termine angeboten. Jeder Kurs bietet verschiedene Möglichkeiten der persönlichen Wissensüberprüfung während des Semesters; beispielsweise Übungsaufgaben, kurze Ausarbeitungen und Simulationen. Einige dieser Teilleistungen gehen in die Bewertung der Studienleistung ein.

Neben der fachlichen Betreuung durch die Kursanbieter werden die Studierenden kursübergreifend bei organisatorischen und technischen Fragen betreut, per Forum, Mail, telefonisch oder im persönlichen Gespräch.

Die Prüfungen finden jeweils am Semesterende statt und werden zeitgleich an den beiden Standorten Bamberg und Essen angeboten. Die Studierenden können am Ende des Semesters zu zwei alternativen Terminen an den Prüfungen teilnehmen. Dadurch können die meist berufstätigen Teilnehmer auch auf kurzfristige Belastungsspitzen oder Terminverschiebungen in ihrem Berufsleben flexibel reagieren, ohne dass sich Nachteile im Studium ergeben. Die Prüfungen werden auf wenige Tage zusammengelegt, um den Reiseaufwand zu reduzieren.

6 Lernplattform Clear Campus

Die softwaretechnische Betriebsplattform (Runtime-Plattform) des VAWi-Studiengangs ist das System Clear Campus. Das System wird ergänzt um Entwicklungswerkzeuge (Build Time-Plattform), die teilweise anbieterspezifisch sind.

Abbildung 2 zeigt die Anwendungssysteme der Runtime-Plattform. Die Plattform besteht aus dem Learning Management System (LMS) CLEAR Manager, dem Prüfungsverwaltungssystem FlexNow! sowie den von den einzelnen Kursanbietern bereitgestellten Lernumgebungen.

Zentraler Bestandteil der Runtime-Plattform ist das Learning Management System (LMS) CLEAR Manager, das aus Nutzersicht das VAWi-Lernportal bildet. Abbildung 3 zeigt das Lernportal wie es sich einem Nutzer nach dem Log-in präsentiert. Das Lernportal bietet Studierenden ebenso wie Anbietern und Betreuern Zugang zu den Lehr-/Lernressourcen sowie Unterstützung bei der Durchführung ihrer Aufgaben durch Bereitstellung von Kommunikations-, Planungs- und Verwaltungsumgebung. Im Einzelnen kann folgende Funktionalität genutzt werden:

- Ressourcen-Verwaltung: Nutzerverwaltung, Kursverwaltung inklusive Metadaten, Lernumgebungen-Verwaltung, Arbeitsgruppenverwaltung, Kursbelegungs- und Rechteverwaltung, Dokumentenverwaltung
- Lehr-/Lern-Management: Aufgaben- und Terminplanung mit Gruppenfunktionalität mit rollen- und kursbezogener Einzelsicht sowie nutzerbezogener Gesamtsicht, Lernermodell einschließlich Ergebnisverwaltung, Lernwegplanung, Evaluationsfunktionalität

- Kommunikation: integriertes Chat-/ Whiteboard-System mit Thread-Verfolgung, Rollen- und kursbezogene E-Mail-Verteiler mit Serienbriefeffunktion, Diskussionsforen, Instant Messaging, nutzerbezogener, kursbezogener und arbeitgruppenbezogener Shared Workspace, nutzerbezogene Homepage

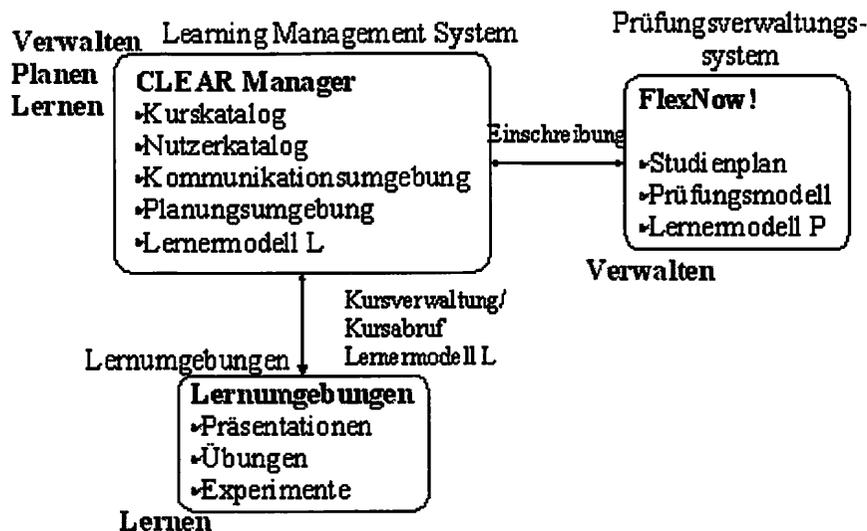


Abbildung 9: Kartierung der VAWi-Runtime-Plattform

Der CLEAR Manager unterstützt den SCORM-Standard¹ der ADL sowie ICAL-konforme Kalender. Er ist plattformunabhängig in Java implementiert unter Nutzung von Standard-SQL-Datenbanksystemen und XML.

Das System CLEAR Manager wurde ursprünglich an der Universität Bamberg (Lehrstuhl Prof. Ferstl) für Projekte des Virtuellen Lernens entwickelt. Das System wurde dann zu Beginn des VAWi-Projekts als Projekt-Plattform ausgewählt.

Der CLEAR Manager ist zentraler Bestandteil der Bamberger Lernplattform CLEAR Campus® (<http://www.clear-campus.de>). Diese Lernplattform unterstützt Autoren, Anbieter, Betreuer und Lernende in allen Phasen ihrer Lehr-/Lernprozesse. Die Plattform besteht aus integrierten Komponenten, die auch alleine genutzt werden können. Neben dem LMS CLEAR Manager unterstützen die Komponenten CLEAR Publisher und CLEAR Objects Anbieter und Autoren bei der Erstellung und Distribution von Lernumgebungen.

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Runtime-Plattform ist das Prüfungsverwaltungssystem Flexnow! (<http://www.flexnow.de/>), das ebenfalls an der Universität Bamberg (Lehrstuhl Prof. Sinz) entwickelt worden ist und dort seit ca. 1995 sowie an weiteren Hochschulen in Deutschland und Österreich zum Einsatz kommt. Flexnow! dient der Verwaltung, Abwicklung sowie Kontrolle von verteilten Prüfungsleistungen nach dem Credit Point System. Grundlage einer

¹ Das Sharable Content Object Reference Model (SCORM) der Advanced Distributed Learning-Organisation (ADL) definiert einen weitgehend allgemein akzeptierten Standard vor allem für die Schnittstellen zwischen Lernumgebungen und Learning Management Systemen sowie die Metadatenverwaltung. SCORM integriert bzw. übernimmt weitere Standards wie z.B. den LOM-Standard (Learning Objects Metadata) für Metadaten. Nähere Informationen über die ALD und SCORM finden sich z.B. unter der Adresse www.adlnet.org.

Flexnow!-Installation ist ein Modell der zu berücksichtigenden Prüfungsordnungen. Für Studierende bietet Flexnow! ein WEB-Browser-basiertes Frontend, Prüfungsamt und Prüfer bzw. Kursanbieter nutzen spezielle Module.

Flexnow! gibt den Studierenden Einsicht in die Prüfungsunterlagen, z.B. in das persönliche studiengangsbezogene Leistungs-/Malus-Punkte-Konto sowie eine Übersicht der bereits abgelegten Prüfungen. Prüfungsamt und Anbieter erhalten vollständige Übersichten über die Ergebnisse des Studiengangs.

The screenshot shows a Netscape browser window displaying the VAWi Lernportal. The address bar contains the URL: <http://clear-campus.ce-bis.de/clearcampus/Servlet/de.clearcampus.manager.ClearManager?v=123nov=118&start>. The page header features the VAWi logo and navigation links: Home, Katalog, Kommunikation, Planung, Administration, Hilfe. The main content area is titled "Kursangebot" and displays details for the course "Grundlagen der Programmierung (Java) SS03".

Kursangebot	
Java SS03	Grundlagen der Programmierung (Java) SS03
Kursanbieter	Adelsberger, Heimo [E-Mail] [Homepage] [Chat]
Tutor	Jughardt, Achim [E-Mail] [Homepage] [Chat] Rademacher, Tim [E-Mail] [Homepage] [Chat] Veith, Patrick [E-Mail] [Homepage] [Chat]
Kurs	[...starten] [...bearbeiten] [Metadaten bearbeiten] [Forenverwaltung]
Kommunikation	
Ihr Forum	Grundlagen der Programmierung (Java) SS03
Ihr Chatraum	Grundlagen der Programmierung (Java) SS03
Serienmail	Email an alle Tutoren Email an alle Mitlerner
Planung	
Ihr Ressourcenkalender	

The left sidebar contains a list of course offerings under "Dienstleistungsbereich SS 03" and "Gruppen".

Abbildung 10: VAWi-Lernportal

7 Erfahrungen aus vier Semestern

Im Wintersemester 2003/04 nehmen ca. 200 Studierende am virtuellen Weiterbildungsstudium Wirtschaftsinformatik teil. Die Studierenden wurden jeweils aus hohen Bewerberzahlen ausgewählt.

Bei einem Großteil der Bewerber begründete sich die Motivation für das Studium in ihrer bisherigen beruflichen Tätigkeit und dem damit verbundenen Bedarf nach Kenntnissen im Bereich der Wirtschaftsinformatik. Die Palette der bereits absolvierten Studiengänge war sehr breit und umfasste u.a. Dipl.-Ingenieure, Dipl.-Kaufleute, Dipl.-Betriebswirte, Dipl.- Geologen, Dipl.-Mathematiker, Dipl.- Physiker, Dipl.-Theologen, Dipl.-Pädagogen und Mediziner. Nahezu alle

Bewerber sind berufstätig. Dementsprechend studieren nahezu alle Teilnehmer berufsbegleitend.

Zu Beginn des jeweiligen Semesters finden eine ein- bis zweitägige Einführungsveranstaltung statt. Ziel war neben der Vorstellung des Projektteams, der Kursanbieter, der Kurse und der Lernplattform, durch das Kennen lernen der anderen Teilnehmer die Kommunikations- und Kooperationsprozesse untereinander anzustoßen. Diese Veranstaltung wird als sehr wichtig für den Lernerfolg eingeschätzt. Ein persönlicher Kontakt erleichtert es, Arbeits- und Lerngruppen aufzubauen und Hemmungen bezüglich der virtuellen Kommunikationsformen abzubauen.

Die Durchführung der Kurse wird von den Anbietern weitgehend selbstgestaltet. Ein Kurs liegt komplett als Selbstlernumgebung gestaltet vor. Die Betreuung bezog sich in diesem Kurs in erster Linie auf fachliche Fragen, die per Mail oder im Chat beantwortet werden konnten. Andere Kurse enthalten Lehrmaterialien, die durch wöchentliche Chattermine und mehrere Übungsaufgaben beziehungsweise Teilleistungen in Form bewerteter Übungsaufgaben ergänzt wurden.

8 Schlussfolgerungen für die Weiterbildung

Die Bedeutung lebenslangen Lernens L3 ist allseitig erkannt und akzeptiert. Der Studiengang VAWi bildet einen wichtigen Baustein in diesem Gebäude eines umfassenden Weiterbildungssystems. Wesentliche Erfahrungen aus diesem Studiengang sind:

- E-Learning ist ein tragfähiges Konzept, um einen Studiengang virtuell mit Studierenden aus ganz Deutschland durchzuführen. Eine Erweiterung um ausländische Studierende ist nur durch den Reiseaufwand für die Präsenzphasen behindert. Die Einführung von Studienzentren an den beteiligten Universitäten kann diese Hürde reduzieren.
- Das VAWi-Lernmodulsystem kann im Teilzeitstudium durchgeführt werden. Nahezu alle VAWi-Studierenden sind berufstätig und können sich dem Studium nur während ihrer Freizeit widmen. Mit Unterstützung der internet-basierten Lernplattform, einer ausgebauten Tutorenbetreuung und der intensiv genutzten Kommunikationsplattform entstanden Arbeitsgruppen, die Erfahrungen austauschen und sich gegenseitig motivieren.
- Studiengänge in Kooperation mehrerer Universitäten sind erfolgreich durchführbar. Die für den Studiengang geltende Prüfungs- und Studienordnung wurde an beiden Universitäten in gleicher Form eingeführt. Die Erweiterung des Studienangebots herkömmlicher Präsenzhochschulen um virtuelle Lehrangebote stärkt die Wettbewerbssituation dieser Hochschulen bzw. der Hochschulverbände.

Literatur

Heimo H. Adelsberger, Otto K. Ferstl, Silvia Friedruch, Frank Körner, Klaus Schmitz: Der virtuelle Weiterbildungsstudiengang Wirtschaftsinformatik (VAWI) – Konzepte und Erfahrungen. In: Stefan Eicker (Hrsg.): E-Learning: Modelle, Instrumente und Erfahrungen, Tagungsband der Teilkonferenz E-Learning im Rahmen der Multi-Konferenz Wirtschaftsinformatik (MKWI02) v. 9.-11.9.2002 in Nürnberg. S 35-52

HANS-PETER HACK, HANS-WERNER FRENZEL, SEBASTIAN MATTHIES

Das Weiterbildende Studium „Wasser und Umwelt“ der Bauhaus-Universität Weimar - ein Multimedia Fernstudium

Die Arbeitsgruppe Weiterbildendes Studium „Wasser und Umwelt“ ist seit 1996 Anbieter eines Weiterbildenden Studiums im Fachbereich Bauingenieurwesen an der Bauhaus-Universität Weimar. Das Studium erfolgt in Form eines Fernstudiums mit Präsenzphasen. Realisiert werden nach einem Baukastensystem ein Masterstudiengang und ein Zertifikatsstudiengang, Abb. 1 und 2.

Die fachinhaltlichen Schwerpunkte umfassen das Umweltrecht und Management, die Hydraulik und den Wasserbau, die Siedlungswasserwirtschaft und die Abfallwirtschaft. Des weiteren werden mehrere Fachsprachmodule in Englisch und Spanisch angeboten.

Eine enge Kooperation besteht bei der Organisation und Durchführung des Studienbetriebes mit der Universität Hannover sowie mit den Fachverbänden ATV-DVWK und DVGW.

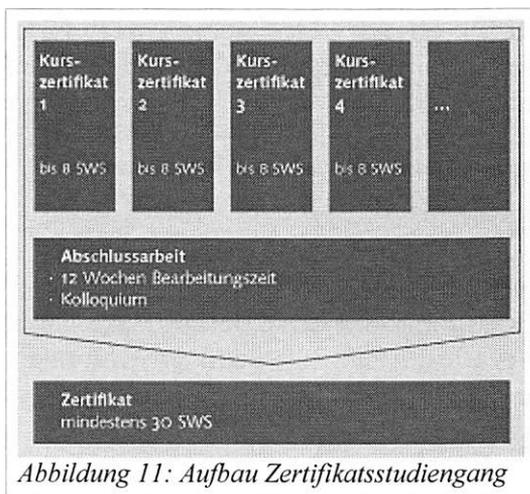


Abbildung 11: Aufbau Zertifikatsstudiengang



Abbildung 12: Aufbau Masterstudiengang

Das Studium Wasser und Umwelt wurde seit seiner Implementierung recht intensiv nachgefragt. Mit Einführung des Masterstudienganges im Wintersemester 2000/2001 wuchs die Zahl der Einschreibungen auf nunmehr durchschnittlich 150 Studierende je Semester, Abb.3.

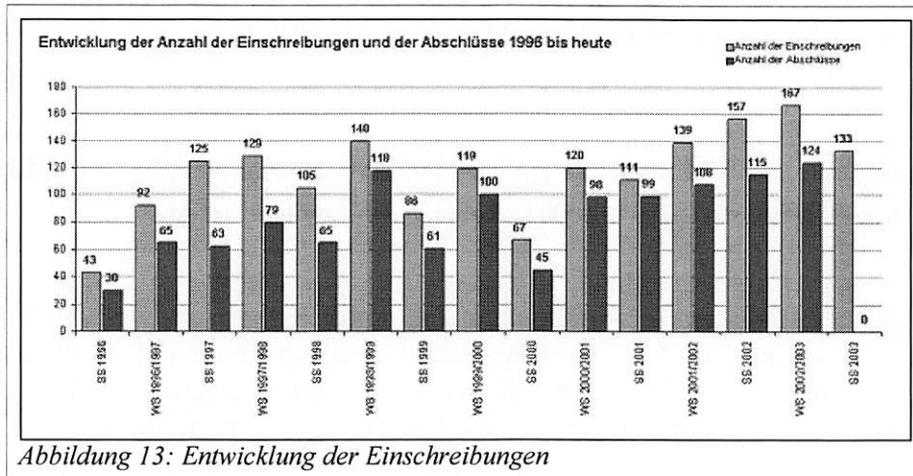


Abbildung 13: Entwicklung der Einschreibungen

Der ständige Wissenszuwachs und der Einsatz neuer Technologien macht Weiterbildung zu einem immer wichtiger werdenden Produktionsfaktor. Mit der Entwicklung und dem Einsatz der neuen Medien ist auch die grundlegende inhaltliche, didaktische und organisatorische Veränderung der Bildungs- und Weiterbildungsprozesse verbunden.

Im Weiterbildenden Studium „Wasser und Umwelt“ wurden seit 1997 im Zuge verschiedener Projekte vielfältige Kenntnisse und Erfahrungen über die effektive Gestaltung von Programmstrukturen und Benutzeroberflächen, die funktionale Bildschirmgestaltung, die Interaktionsmöglichkeiten, die Navigation, die Wissenspräsentation und die Verwaltung der entsprechenden Inhalte und Objekte gewonnen und durch die Entwicklung themenspezifischer, multimedial unterstützter Lernumgebungen in den laufenden Studienbetrieb umgesetzt.

Insgesamt sind hierbei 3 wesentliche Etappen zu nennen:

- 1997 - 2000 Projekt „Mambo“ => Multimedia in prototypischer Umsetzung (multimediale Umsetzung von Lehrinhalten im Umfang 8 SWS, d.h. 1 Kurs),
- 1999 - 2002 Projekt „Masterstudium“ => Entwicklung und Implementierung eines Content-Management-Systems (CMS/AMS) und eines Workflows zum nachhaltigen Dokumentenmanagement (~ 60 SWS Lehrinhalte wurden in 2 Endformate umgesetzt.),
- 2001 - 2003 Projekt „FLUWU“ => FernLernUmgebungen für den Themenbereich Wasser und Umwelt (sämtliche Studienmodule - insgesamt ~ 230 SWS liegen digital in 2 Endformaten vor und werden im CMS/AMS verwaltet).

Multimediaeinsatz wird heute im strengen Kontext der Lehr- und Lerneffizienz und des didaktischen „Mehrwertes“ geprüft und realisiert. Als Endformate kommen PDF und HTML zum Einsatz, Abb.4. Die Dokumentenerstellung basiert auf der SGML-Technologie. Der Einsatz eines entsprechenden SGML-Editors in Kombination mit speziell entwickelten Tools ermöglicht die Ausgabe dieser Formate aus einem einzigen (Master-)Datenbestand. Die Integration ausgewählter multimedialer Elemente, also von Audio, von Video, von numerischen Simulationen und von interaktiven Aufgaben in die Studienbriefe erlaubt den Studierenden eine weitergehende Erschließung der Lehrinhalte.

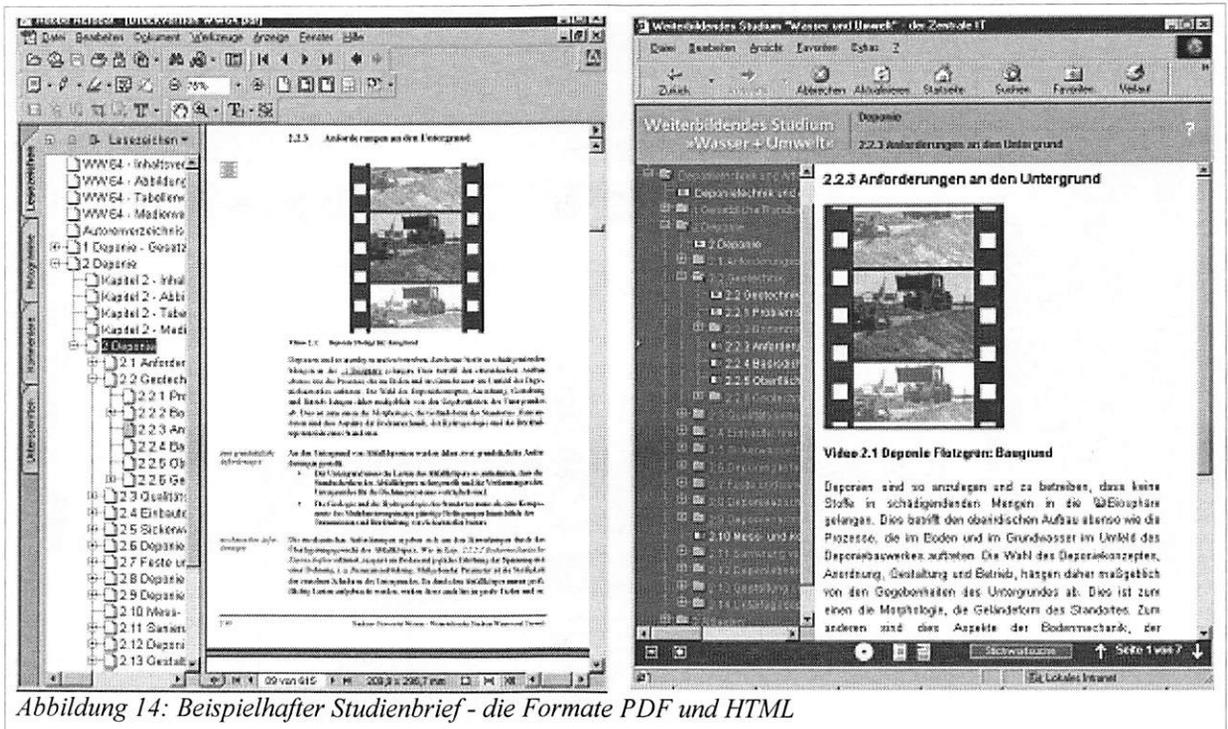


Abbildung 14: Beispielhafter Studienbrief - die Formate PDF und HTML

Die Verteilung der Lehrbriefe erfolgt neben dem klassischen Papierversand auch über ein Internet-Portal, Abb. 5. Somit wird den Studierenden ermöglicht, sich Dokumente auf dem heimischen PC abzuspeichern oder auch direkt online zu studieren. Weiterhin wird auf diese Weise eine erweiterte Kommunikation im Rahmen des Studiums via Internet realisiert (online und offline). Die bisher in den klassischen Fernstudienformen recht isolierte Lernsituation der Studierenden wird damit nachhaltig verbessert, die Informationsflüsse werden wesentlich schneller, gezielter und breiter.

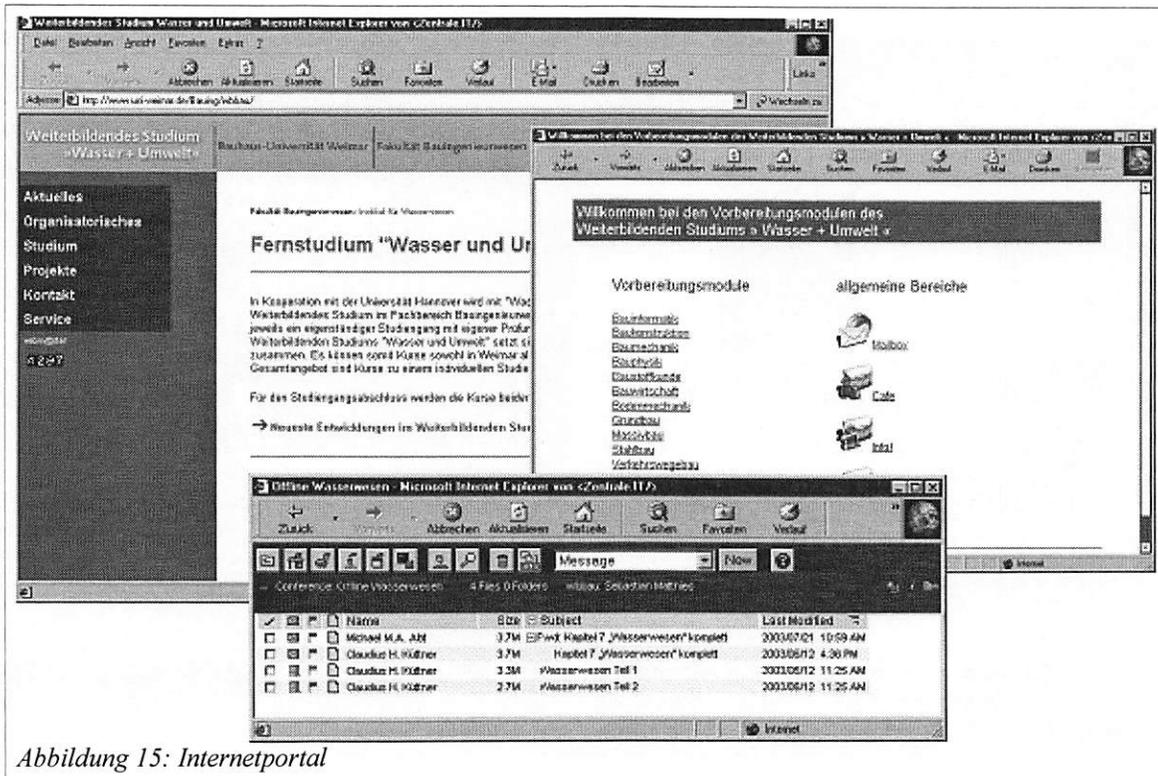


Abbildung 15: Internetportal

Bei dem zum Einsatz kommenden Kommunikationsmittel handelt es sich um die internetbasierte Kommunikationsplattform FirstClass (FC). Dieses Produkt ermöglicht das Anlegen und vereinfachte Verwalten fach- oder kursspezifischer Bereiche und Zugriffsrechte, öffentlicher Diskussionsforen und privater Mailedienste. Der Anteil der FC-nutzenden Studenten zeigt zum einen, dass sich die Lerngewohnheiten noch in großem Umfang vor allem auf die klassische Papierform stützen (Lesegewohnheiten, handschriftliche Kommentare etc.). Andererseits beweist die Statistik, dass eine über die letzten Jahre gestiegenen Zahl von Studierenden diese modernen Wege der Kommunikation und Informationsbeschaffung inzwischen akzeptiert und seine Vorteile in Anspruch nimmt.

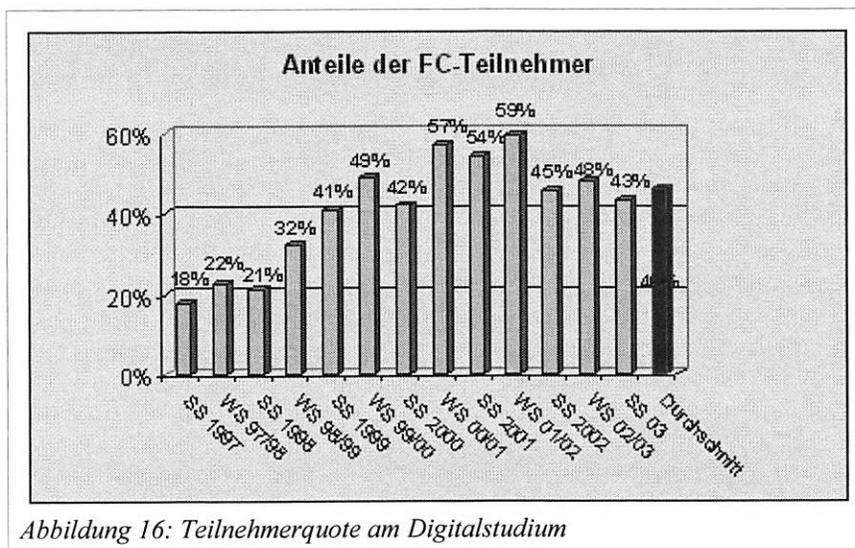


Abbildung 16: Teilnehmerquote am Digitalstudium

Die Produktion aller Lehrmaterialien erfolgt nun gemäß der Schrittfolgen eines definierten Workflows, Abb. 7. Der Einsatz der SGML-Technologie für die Erstellung der Studienbriefe und die Entwicklung spezieller Software zur Skripterstellung, -verwaltung und -konvertierung führten zur Optimierung und weitest gehenden Automatisierung der Produktion von Lehrmaterialien, wobei die Plattformunabhängigkeit, die Medienneutralität, die Langlebigkeit und die Wiederverwendbarkeit der Dokumente gewährleistet werden.

Konsistente Links und Glossarverwaltung sind ebenso wie Literatur- und Verzeichnisverwaltung nunmehr für rund 30 Kurse mit insgesamt rund 230 SWS-Lehräquivalent ein gelöstes Problem.

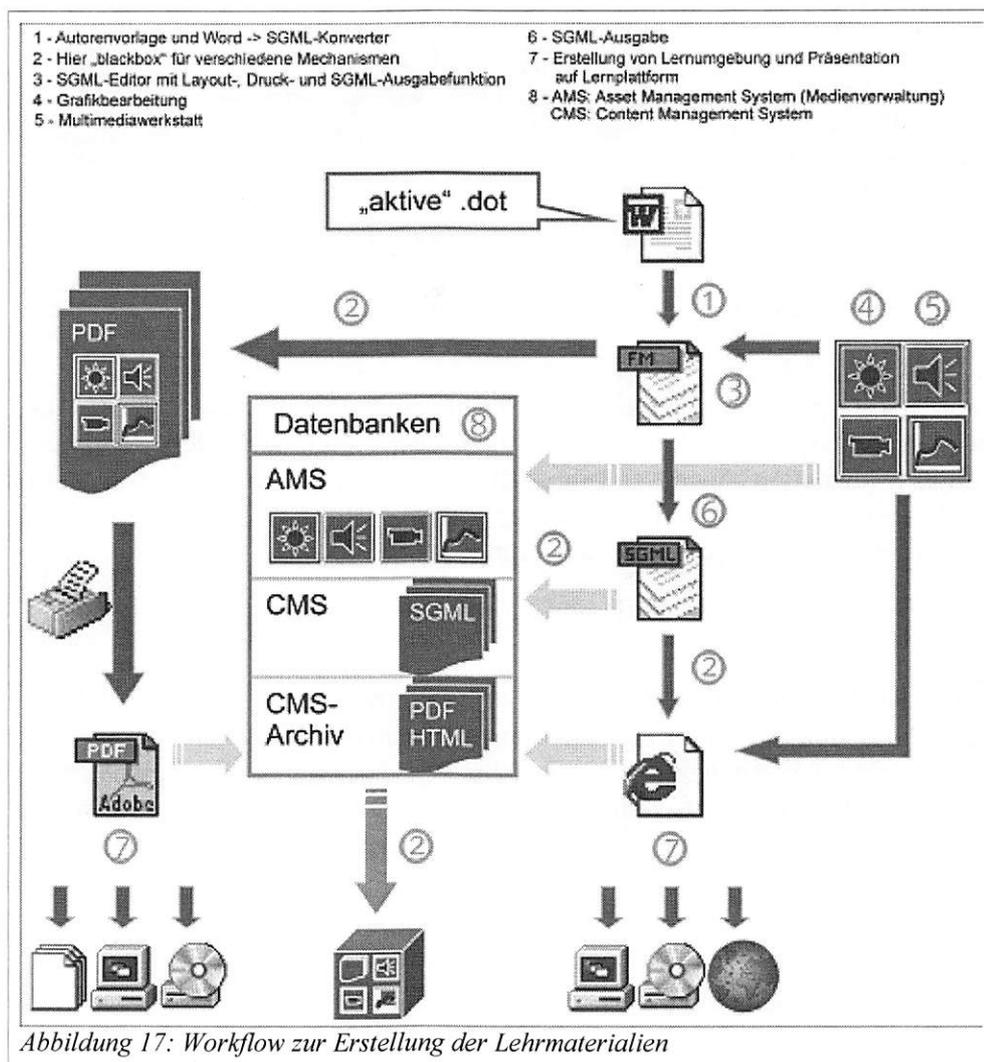
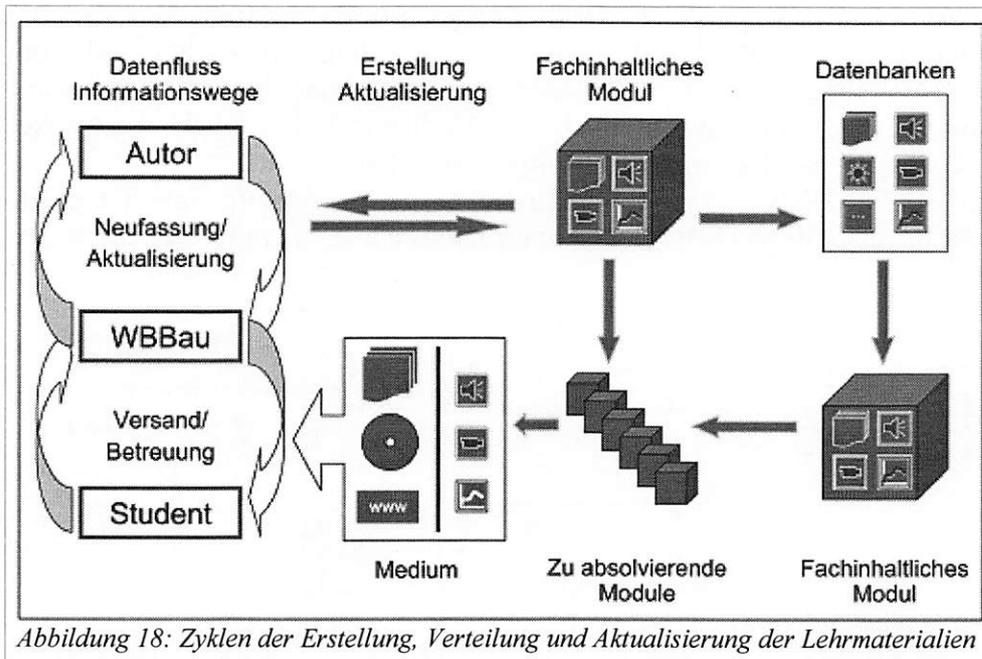


Abbildung 17: Workflow zur Erstellung der Lehrmaterialien

Durch die Modularisierung der Fachinhalte und deren Organisation in einem Dokumentenmanagementsystem wird die Wieder- und Weiterverwendung der Bildungsmodule gewährleistet. Mit dem Anspruch des Praxisbezuges und der fachlichen Aktualität des Lehrmaterials liegen darüber hinaus die Zeiträume der Erstellung und Aktualisierung der Fachinhalte recht eng beieinander, Abb. 8. All diese Randbedingungen machen dieses nachhaltige Dokumentenmanagement zu einer wesentlichen Arbeitsgrundlage.



Die gesammelten Erfahrungen im Bereich der SGML-basierten Dokumentenerstellung, des Einsatzes von Multimedia im Lehrbetrieb und der Nutzung des Internets für die Kommunikation/Informationsaustausch bilden die Grundlage für einen effizienten und nachhaltigen Studienbetrieb, welcher auch flexibel an die spezifischen Anforderungen der jeweils gewünschten Zielgruppen angepasst werden kann.

Ausblick

Für die Zukunft ist der schrittweise Übergang zu obligatorischen Online-Studienangeboten vor allem in den Bereichen Vorbereitungsstudium, Sprachen, aber auch für das Fachstudium geplant. Es wird eine weitergehende fachinhaltliche und organisatorische Vernetzung mit der Partner-Universität Hannover und anderen (Weiter-)Bildungsanbietern erfolgen. Nicht zuletzt wird auch die Entwicklung englischsprachiger Fachkurse angestrebt.

WOLFGANG NEEF, IRIS LÖHRMANN

Synergien für die Weiterbildung Verzahnung wissenschaftlicher Weiterbildung mit Forschung, Lehre und Dienstleistung als Beitrag zur Profilbildung und Hochschulentwicklung in Zeiten knapper Kassen

1 Institutionalisation der Weiterbildung im Rahmen einer Zentraleinrichtung für Weiterbildung und Kooperation an der TU Berlin

von Wolfgang Neef

Vorab ein paar Bemerkungen, auch als Reaktion auf den einen oder anderen Vortrag auf dieser Tagung: Für unsere Weiterbildung haben wir kein „Geschäftsmodell“ und auch keinen „business-Plan“; wir lassen uns auch nicht vom „Markt“ oder gar von den „Märkten“ diktieren, was wir in welcher Form anbieten. Weiterbildung ist für uns auch kein fertiges „Produkt“, mit dem man handelt, sondern ein lebendiger Prozess des Lernens von Menschen höchst unterschiedlicher Vorbildung und Interessen in Wechselwirkung mit der Institution, die Weiterbildung anbietet, in diesem Fall der Universität. Dieser Prozess ist zu einem erheblichen Teil durch die Lernenden selbst gesteuert– diese sind deshalb auch keine „Kunden“, sondern Beteiligte, mit denen man ihn gemeinsam nach den sich wandelnden Bedürfnissen der Beteiligten flexibel anpasst, ohne dabei das Ziel aus den Augen zu verlieren. Diese Art von Weiterbildung geschieht am effektivsten über Projekte und lebt von einigen wichtigen Grundsätzen in der Wissenschaft: Der Reflexion der Randbedingungen, der subjektiven Bedingungen, der Sinnhaftigkeit der Lerninhalte und Lernziele und des Bezuges zur gesellschaftlichen Praxis, für die die Weiterbildung konzipiert ist. Für unsere Weiterbildungsaktivitäten haben wir deshalb jeweils eine **Idee**, ein (didaktisches) **Konzept**, einen möglichst konkret formulierten **Bezug zum gesellschaftlichen Umfeld** und ein **Leitbild im Hintergrund**.

1. Stellung der ZEK/Weiterbildung in der TU Berlin

Bis 1993 gab es an der TU Berlin im wesentlichen nur eine wenig ausgebaute Weiterbildung für die Beschäftigten der TU (insbesondere „sonstige Mitarbeiter/innen“) mit Themen wie EDV-Einsatz in der Verwaltung, haushaltsrechtliche Fragen, technische Kurse, Kurse zur Arbeitssicherheit usw.

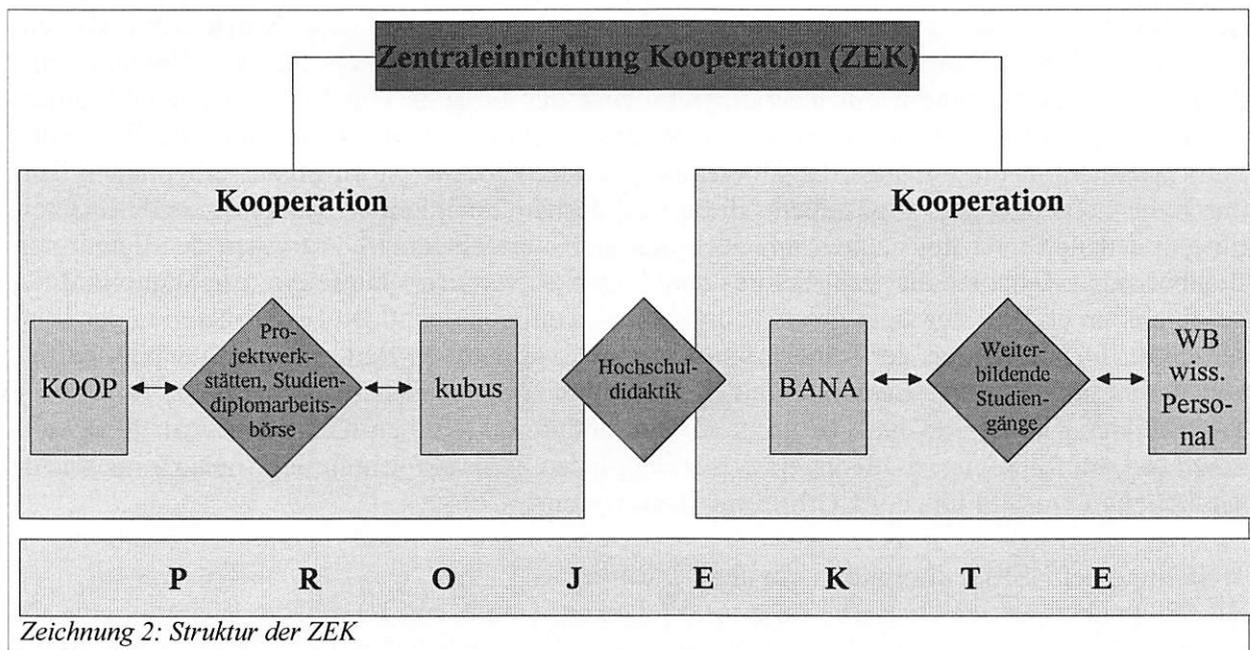
Daneben gab es für die Lehrenden vereinzelte Weiterbildungsangebote aus dem ehemaligen Institut für Hochschuldidaktik und ein Referat für wissenschaftliche Weiterbildung in der Verwaltung, das im wesentlichen bei der Konzeption und Finanzierung spezifischer fachlicher Weiterbildungsangebote aus den Fachbereichen für Externe behilflich war und das Weiterbildungsangebot für Ältere „BANA“ organisierte.

1993 wurde u.a. zur Förderung von Weiterbildung für Externe die „Zentraleinrichtung Kooperation“ und parallel dazu der „Wissenstransfer Berlin“ gegründet – gerichtet an je unterschiedliche Zielgruppen: Die ZEK sollte sich durch Kooperation und Weiterbildung auf wichtige gesellschaftliche Gruppen wie z.B. Gewerkschaften, Umweltverbände usw. beziehen, WTB die fachliche Weiterbildung für Berufstätige aus Wirtschaft und Industrie fördern und den Techno-

logie-Transfer organisieren. Letztere sollte durch die Gründung einer GmbH die fachlich-berufliche Weiterbildung für die TU Profit bringend organisieren und war als Stabsstelle beim Präsidenten angesiedelt. Dieses Konzept wurde im Jahr 2002 als gescheitert aufgegeben.

Als Resultat gibt es jetzt an der TU Berlin auf der einen Seite die interne Weiterbildung für Beschäftigte, die bei der Personalabteilung angesiedelt ist. Auf der anderen Seite gibt es im Rahmen der ZEK die wissenschaftliche Weiterbildung, einschließlich des Weiterbildungsangebotes „Berliner Modell: Ausbildung für nachberufliche Aktivitäten - BANA“, die sowohl für das interne wissenschaftliche Personal als auch für Externe Angebote entwickelt und organisiert.

2. Die Wissenschaftliche Weiterbildung ist in die Gesamtstruktur der ZEK eingebettet (siehe Diagramm). Damit sind in unserer Einrichtung – je nach Stand der Drittmittel schwankend – immer zwischen 15 und 20 Personen beschäftigt, eine Größenordnung, die einerseits eine gewisse „Masse“ hat und damit nicht allzu empfindlich z.B. auf individuelle Spezifitäten oder auf das Ausscheiden einzelner Personen reagiert. Andererseits ist die Zahl der MitarbeiterInnen so überschaubar, dass aufwendigere innere Strukturierungen oder gar Hierarchisierungen nicht erforderlich sind.



Aufgaben und Instrumente

- Service, Beratung, Vermittlung für Gewerkschaften, Umweltverbände, klein- und mittelständische Betriebe, usw.
- Tagungen, Seminare, Veranstaltungen
- Veröffentlichungen, Materialien, Handlungshilfen
- Öffentlichkeitsarbeit für die speziellen Zielgruppen
- Internetangebote / -präsentation
- Betreuung Projektwerkstätten
- Projekte (Drittfinanziert)

Aufgaben und Instrumente

- Wiss. WB für internes wissenschaftliches Personal und Externe
- Service, Beratung, Vermittlung hinsichtlich didaktischer, organisatorischer, personeller, inhaltlicher Fragen zum Weiterbildungsangebot der TU
- BANA-Studiengang
- Organisatorische Betreuung WB-Studiengängen (einschließlich Immatrikulation der Gasthörer / Studierenden)
- Hochschuldidaktische Beratung und Serviceangebote
- Öffentlichkeitsarbeit für die speziellen Zielgruppen
- Internetangebote / -präsentation
- Projekte (Drittfinanziert)

Es gibt insgesamt 4 Bereiche: Zwei Kooperationsstellen, die eine „Wissenschaft/Arbeitswelt“ im Rahmen eines Kooperationsvertrages mit den Gewerkschaften, die zweite als Kooperationsstelle für Bürger, Bürgerinitiativen, kommunale Einrichtungen und kleine Betriebe (derzeit 2 volle, drei 2/3 wiss. Stellen, davon 1+ 2/3 kw-gesetzt). Die Kooperationsstellen öffnen die Universität für Bürger und gesellschaftliche Gruppen (im Sinne des klassischen Konzepts der „Wissenschaftsläden“), gestalten und organisieren Veranstaltungen gemeinsam mit den „Zielgruppen“ und Wissenschaftlern der TU Berlin und initiieren und realisieren Kooperationsprojekte, z.T. über Drittmittelwerbung.

Die Weiterbildung (mit ursprünglich 2 wiss. Stellen, derzeit durch vorläufige Zuordnung um 1 1/2 wiss. Stellen erweitert) ist gegliedert in den Bereichen „BANA“ (praxis- bzw. ehrenamtsbezogene Fortbildung älterer Menschen) und der wissenschaftlichen Weiterbildung, mit internen wie externen Adressaten.

3. Die Institutionalisierungsform „Zentraleinrichtung“ nach dem Berliner Hochschulgesetz ist angesiedelt zwischen den Fachbereichen/Fakultäten auf der einen und der zentralen Universitätsverwaltung auf der anderen Seite und damit eine relativ selbständige Einrichtung mit einem eigenen Selbstverwaltungsorgan (dem Rat). Sie macht keine eigene Forschung, aber wissenschaftliche Weiterbildungs- und Kooperationsprojekte. Durch diese Institutionalisierungsform und die wissenschaftlichen Qualifikationen des tragenden Personals kann man davon sprechen, dass es sowohl ein „wissenschaftliches“ Bein als auch ein „praktisches“ gibt, das durch Weiterbildung, Kooperationsprojekte, Veranstaltungen und Veröffentlichungen in die Gesellschaft hinein und auf die Universität zurück wirkt.

4. Damit kann man die „Gesamtphilosophie“ der ZEK und damit auch der wissenschaftlichen Weiterbildung in der ZEK als ein „Scharnier“ zwischen Wissenschaft und Praxis beschreiben, das durch Kooperation und Weiterbildung die TU Berlin mit allen gesellschaftlichen Bereichen um sie herum zusätzlich verzahnt. „Scharnier“ deshalb, weil bei der Einrichtung der ZEK die

Erfahrungen von „Technologietransferstellen“ in den 80iger Jahren einfließen: „Transfer“ von Wissen als „Einbahnstraße“ (von der Hochschule zur Praxis), insbesondere für kleine und mittlere Unternehmen, konnte sich aus den verschiedensten Gründen nicht so entfalten, wie es bei der Gründung dieser Transferstellen erwartet worden war. Mit anderen Worten: Es geht nicht nur um die Verbreitung von Wissen von der Universität nach außen, sondern auch um die Rückwirkung von Praxiskontakten und Weiterbildung auf Forschung und Lehre in der Hochschule.

5. Für die Weiterbildung bedeutet dies, dass durch die Synergieeffekte mit dem Kooperationsbereich die interne Kommunikation mit bzw. in der Universität verbessert wird und innovative Impulse von außen entstehen. Der Kooperationsbereich arbeitet mit vielen Hochschulangehörigen und externen, im Berufsleben stehenden Kooperanden zusammen – in Projekten, Veranstaltungen und bei Publikationen. So entstehen auch für die Weiterbildung viele und wertvolle Informationen und Kontakte. So werden neue Trends z.B. im Bereich der Ingenieurarbeit oder im Umweltbereich sehr frühzeitig an der TU Berlin bzw. in der ZEK aufgenommen und in praxisbezogene Forschung und Lehre umgesetzt; davon profitiert die Weiterbildung direkt und kann Methoden und Themen entsprechend wählen. Allgemein ausgedrückt: Aktuelle und künftige Bedürfnisse im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereich werden früher erkannt, die Profilbildung der Weiterbildung kann daher eng am gesellschaftlichen (nicht nur berufsbezogenen) Bedarf und gleichzeitig am Potential der Universität und ihren Aufgabenstellungen orientiert und zukunftsbezogen gestaltet werden. Durch engen Kontakt mit der Region können so neue Fragestellungen, Ideen und Bedürfnisse in die Universität innovativ eingebracht werden (wir sprechen flapsig von der Funktion eines „Trüffelschweins“ und hoffen, dass die nicht zu der eines Minenhundes wird).

6. Zwei Beispiele zum Schluss dieses ersten Teils:

In einem Projekt „ReUse Computer“ der Kooperationsstelle kubus wird ein Unternehmensnetzwerk zu Wiederaufarbeitung und Aufrüstung gebrauchter Computer, Laptops und Akkus aufgebaut. Das Netzwerk arbeitet mit dem Produktionstechnischen Zentrum der TU (PTZ) und einem entsprechenden Sonderforschungsbereich zusammen. Dort wird für einen neuen internationalen Studiengang ein Laptop-Pool durch ReUse eingerichtet, den sich das PTZ sonst wegen der knappen TU-Financen nicht leisten könnte. Die Idee wird von der ZEK-Weiterbildung aufgegriffen, es wurde ein eigener Pool von ReUse-Laptops der ZEK eingerichtet, der für Weiterbildungsveranstaltungen zum Multimedia-Einsatz in der Lehre genutzt wird. Wiss. Mitarbeiter aus dem PTZ nehmen u.a. aufgrund dieser Kontakte an unseren Weiterbildungsveranstaltungen zur Verbesserung der Qualität der Lehre teil; wir wirken als „Observer“ in einem internationalen e-learning-Projekt des PTZ mit.

Seit langen Jahren arbeitet die ZEK-Kooperationsstelle Wissenschaft/Arbeitswelt mit der IG Metall und dem VDI über neue Entwicklungen im Ingenieurberuf, zu Fragen des Ingenieurbedarfs und der Akkreditierung neuer BA/MA-Studiengänge zusammen. Dabei geht es u.a. um Projektarbeit in der Industrie, um „soft-skills“ und fachübergreifende Kenntnisse und Fähigkeiten im Rahmen des modernen Qualifikationsprofils von Ingenieurinnen und Ingenieuren. Diese Impulse sind – neben den Marktanalysen der Weiterbildung selbst - in das Weiterbildungsprogramm für das wiss. Personal der TU eingeflossen: Das Programm enthält zahlreiche Veranstaltungen zu diesen Themen. Dabei geht es nicht nur, wie früher bei der Hochschuldidaktik, um die Weiterqualifizierung zur Lehre innerhalb der Universität, sondern z. B. auch um die Qualifizierung zur Projektarbeit in Wissenschaft und Industrie durch die Vermittlung von Projektmanagement, entsprechenden Methoden und Inhalten. So koppeln wir auf eine attraktive Weise die

Weiterbildung im hochschuldidaktischen Bereich mit der Weiterbildung für die eigene berufliche Karriere des lehrenden Mittelbaus.

2 Entwicklung und Profilbildung der wissenschaftlichen und internen Weiterbildung der ZEK in Zeiten knapper Kassen

von Iris Löhrmann

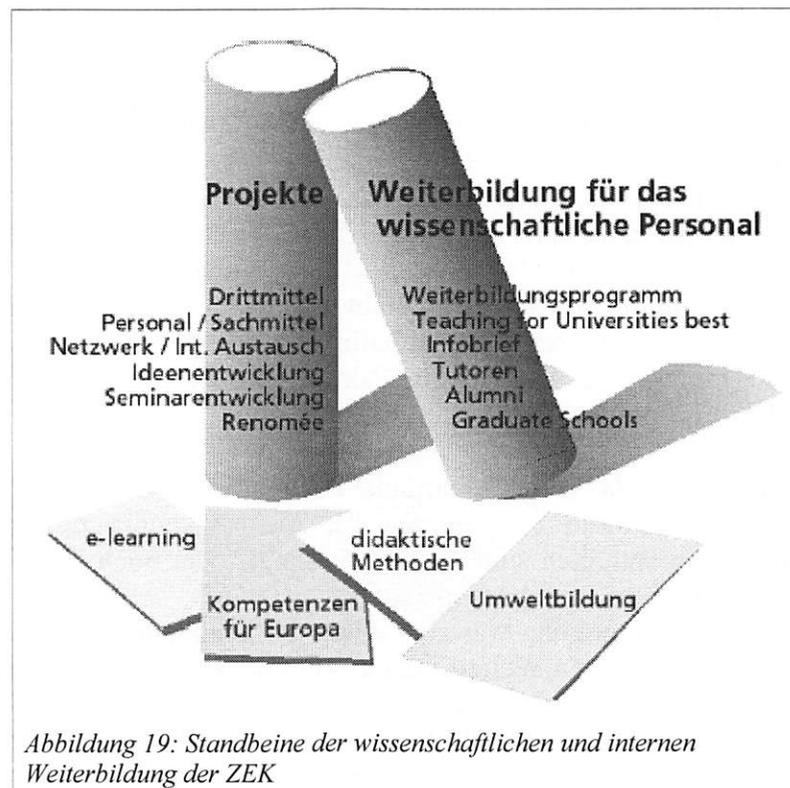
Die geschilderte universitätsinterne Konkurrenzsituation zu zwei weiteren Weiterbildungseinrichtungen und ein äußerst geringer Etat war die Ausgangsposition der „wissenschaftlichen und internen Weiterbildung“ im Jahre 1995. Diese auf den ersten Blick wenig aussichtsreichen Bedingungen für eine fundierte Existenz erzwangen von Anfang an ein strategisches Vorgehen zur sicheren, allgemeinen Positionierung. In der Umsetzung bedeutete dies, ein entsprechendes Profil mit Hilfe von Marketingstrategien wie einer Stärken- und Schwächenanalyse zu entwickeln. Grundfragen zielten vor allem:

nach den Potentialen: Worin liegen unsere personellen und institutionellen Stärken?

nach der Entwicklungsrichtung: Was ist für die Universität wichtig? Was ist momentan ein brennendes Thema ?

nach dem Bekanntheitsgrad: Wie erreichen wir vor allem auch ein internes Renomee?

Ergebnis dieser Überlegungen war es ein Profil zu schaffen, das im Prinzip auf zwei Standbeinen beruhte: dem der Projektentwicklung und dem der Entwicklung eines Lehrkulturkonzeptes zur Weiterbildung des wissenschaftlichen Personals sowie entsprechend ausgerichtet, vor allem auch interner Öffentlichkeitsarbeit.



Die Strategie der Umsetzung

1. Projektentwicklung

Da die „wissenschaftliche und interne Weiterbildung“ kaum über Mittel und mit zweieinhalb Stellen über nur wenig Personal verfügte, war es vor allem notwendig, zusätzliche Gelder zu akquirieren um leistungsfähiger werden zu können. Erforderlich war

- das Schaffen zusätzlicher Fachkompetenz

Da die personellen Kompetenzen und das Know How zur Projektakquise vorhanden waren, war vor allem in der Anfangsphase die Strategie primär auf die Erreichung einer kontinuierlichen Drittmittelbilanz ausgerichtet. Die Projektvorhaben waren so angelegt, dass eine Kontinuität erzielt werden konnte. Dadurch stand ständig zusätzliches Personal mit einem breiten fachlichen Spektrum zur Verfügung.

Die Weiterbildungsprojekte betrafen zu Beginn thematisch überwiegend den Bereich der Umweltbildung. Das Spektrum wurde jedoch sukzessiv um Themen der europäischen Zusammenarbeit, des Projektmanagements und, als neueren Schwerpunkt, das E-learning erweitert. Durch diese Themenvielfalt entwickelte sich die wissenschaftliche und interne Weiterbildung zu einem umfassend orientierten, fachkompetenten Bereich.

Das Gesamtvolumen dieser Drittmittelinwerbung lässt sich von 1997 bis 2003 auf 2,6 Millionen Euro beziffern. Was eine Schaffung von insgesamt 25 Projektarbeitsplätzen (vierzehn wissenschaftliche MitarbeiterInnen, sechs Verwaltungskräfte und fünf studentische Hilfskräfte) bedeutete.

- die Bildung von Netzwerken

Weiteres Ziel war die Schaffung von Netzwerken, um überhaupt wissenschaftliche Kontakte zu erreichen, erhalten und pflegen zu können. Da hier völlig neue Strukturen aufzubauen waren und in der Projektarbeit auch internationale Kontakte oder der Expertenaustausch wichtig sind, erfuhr dieser Punkt einen hohen Stellenwert und wurde in den Projektansätzen entsprechend berücksichtigt.

- das nachhaltige Nutzen der Projektergebnisse auch universitätsintern

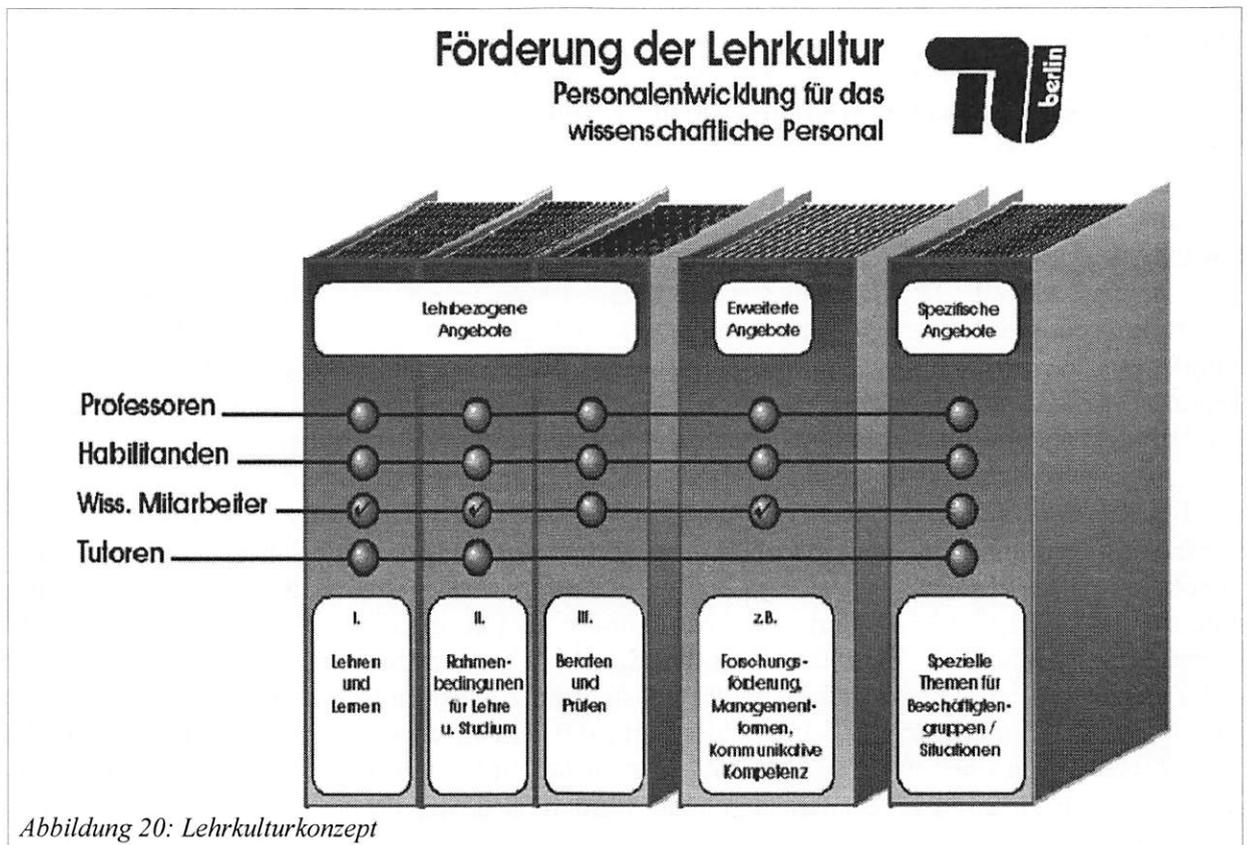
Eine wichtige Grundidee der Projektkonzeption war, über diese Projekte gleichzeitig Seminar-konzepte und entsprechendes Trainerpotential zu erhalten. Diese „Nebenprodukte“ konnten in einer mehr oder weniger angepassten Form immer für unsere universitätsinternen Aktivitäten genutzt werden. Vor allem die Entwicklung des „Weiterbildungsprogramms für das wissenschaftliche Personal“ profitierte davon. Ermöglicht wurde damit, Entwicklungs- und Erprobungskosten auf die Projekte abwälzen und nachhaltig Projektergebnisse zu nutzen durch intern ausgereifte Konzepte anbieten zu können (ein Faktor, der auf die Qualität des Programms sicherlich einen großen Einfluss hatte)

2. Weiterbildungsangebote für das wissenschaftliche Personal der TUB

Die Entwicklung eines Lehrkulturkonzeptes war der Ausgangspunkt zu den Planungen des zweiten Standbeines. Darin enthalten sind unsere „Optimal- oder auch Wunschvorstellungen“ zur Qualifizierung des Lehr- und Forschungspersonals.

Hintergrund dieser Konzepterarbeitung war zum einen der geäußerte Bedarf an einer universitätsspezifischen und lehrangepassten Weiterbildung. Zum anderen lassen sich hochschulinterne Ziele wie z.B. eine Steigerung der Qualität der Lehre wirksam nur erreichen, wenn die Organisation als ganzes bzw. die entsprechenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die Umsetzung solcher Ziele auch qualifiziert werden. Unser Konzept sollte TU bezogen, flexibel nutzbar

durch die unterschiedlichen Lehrenden-Gruppen sein (wissenschaftliche MitarbeiterInnen, ProfessorInnen, Habilitanden und TutorInnen), adressatenbezogene Angebote umfassen und modular aufgebaut sein. Als Anreiz zur Teilnahme war die Erstellung eines zusammenfassenden, qualitativen Zertifikats geplant.



Die Realisation dieses Konzeptes stellt sich mittlerweile folgendermaßen dar:

Das „Weiterbildungsprogramm für das wissenschaftliche Personal“

Das Programm wurde 1996 mit der Intention gestartet, die Lehrenden und Forschenden der TUB für aktuelle arbeitsplatzbezogene Aufgaben, aber auch für Anforderungen außerhalb der Hochschule professionell zu unterstützen und vorzubereiten. Es erscheint jedes Semester und enthält mindestens zehn thematisch unterschiedliche und semesterweise variierende Seminare in den Bereichen:

- **Lehre und Lernen**, dahinter verbirgt sich das im Folgenden geschilderte Programm zur Erhöhung der Qualität der Lehre
- **Erweitertes Angebot**, in dem thematisch Gebiete der Arbeitstechniken, Fragen des Forschungsmanagements sowie allgemeine Themen zusammengefasst sind.
- **Spezifisches Angebot** mit zielgruppenorientierten Angeboten z. B. für Promovenden, Supervision etc.

Mit der Einführung des Weiterbildungsprogramms war der erste Schritt zur Professionalisierung und Unterstützung des wissenschaftlichen Personals getan. Klar war jedoch von Anfang an, dass weitere Maßnahmen folgen müssten, um die Hochschullehre zu verbessern und deren Qualität langfristig sichern zu können.

Zwei Dinge haben vielleicht dabei geholfen, unser Programm und unsere sonstigen lehrqualitätsfördernde Maßnahmen zu verfestigen und auszubauen: einmal das schlechte Abschneiden der TUB bei den Rankings, zum anderen die drohende Budgetierung, die bei der Personalzuweisung eine lehrleistungsbezogene Komponente vorsieht. Auf Grund der schlechten Positionierung ist mittlerweile auch die Hochschulleitung stärker an unseren Angeboten interessiert. So wurde der Ausbau und eine Optimierung unseres Programms mittlerweile auch eine spezielle Profilbildung im hochschuldidaktischen Bereich finanziell ermöglicht.

In der Folge wurden weitere **Maßnahmen zur Erhöhung der Qualität der Lehre** konzeptioniert und umgesetzt:

- „Programm zur Förderung der Qualität der Lehre“

Ein Großteil des Weiterbildungsprogramms dient dem Ziel der Verbesserung der Qualität der Lehre. In mittlerweile 18 Modulen werden Themen wie: „Gestaltung und Durchführung von Lehrveranstaltungen“, „Lehr-/Lernformen“, „Umgang mit Großgruppen“, „interkulturelle Kommunikation“ oder auch „Evaluation und „Bewerten, Benoten, Prüfen“ angeboten. Wer an mindestens fünf Modulen teilnimmt, kann ein zusammenfassendes Zertifikat erhalten, was durchaus ein Anreiz für den wissenschaftlichen Nachwuchs (auch Juniorprofessoren) ist.

- „Teaching for Universities Best“

Hierbei handelt es sich um einen Crash-Kurs für neu eingestellte wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, in dem die wesentlichen Instrumente und Hilfestellungen für den Einstieg in die Lehre gegeben werden. Der Grund für die Einführung dieses didaktischen Kompakt-Kurses Anfang 2002 war, dass viele neue Lehrkräfte in den ersten Semestern überproportional viel Zeit mit der Vorbereitung ihrer Lehrveranstaltungen verbringen. Sie verfügen meist zwar über fachliche Kompetenzen, besitzen aber nicht die didaktischen Grundlagen und auch nicht die Erfahrung, um diese Inhalte den Bedürfnissen der Studierenden entsprechend aufbereiten und vermitteln zu können. Dementsprechend werden in dieser dreitägigen Einstiegsschulung vor Beginn des Semesters, ergänzt durch zwei halbe Nachbereitungstage in der Mitte und am Ende des Semesters, Strategien und Tipps für eine gelungene Bewältigung der Anfangshürden in der Lehre vermittelt. Themen sind dabei u.a.: Kriterien für gute Lehre; Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, Einsatz von Medien.

- „Info-Brief Weiterbildung“

Mit diesem „Brief“, der seit Juli 2000 circa drei bis vier mal jährlich erscheint und der einen Umfang von vier bis acht Seiten hat, sollen zusätzliche fachspezifische Lehr-, Bildungs- und Weiterbildungsinformationen in einer größeren Breite innerhalb der Universität bekannt gemacht und auf Neuerungen aufmerksam gemacht werden. Der Brief wird dem gesamten wissenschaftlichen Lehr- und Forschungspersonal über die Hauspost vermittelt.

Zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten und Perspektiven

Aktuelle Perspektiven (mittelfristig und konkret lässt sich aufgrund der aktuellen Berliner Kürzungsmaßnahmen zur Zeit nicht planen) der wissenschaftlichen und internen Weiterbildung liegen momentan auf einer Festigung der bisherigen Schwerpunkte und einer Ausweitung der Programmpunkte und des Dienstleistungsspektrum. Dies bezieht sich auf

- Die Einbeziehung von TutorInnen

Bei den TutorInnen handelt es sich um eine bereits in unserem Lehrkulturkonzept angestrebte Zielgruppe, die bisher allerdings nicht in Weiterbildungsaktivitäten einbezogen wurden.

Obwohl großer Bedarf besteht und obwohl auch von dieser Gruppe Lehr- und Betreuungsaufgaben übernommen werden, wurden bisher keine Mittel zur Verfügung gestellt.

Wir versuchen nun wenigstens für zwei Jahre eine Projektfinanzierung zu erhalten und dabei einen Großteil der TutorInnen zu schulen. Konzeptionell ist die Vorgehensweise dem „TUB“-Konzept relativ ähnlich und soll durch Crash-Kurse ebenfalls zur besseren Bewältigung von Veranstaltungen im Rahmen der Lehre dienen.

- Service für Graduate Schools und Weiterbildende Studiengänge

Diskutiert wird momentan, für die fachübergreifende Kompetenzbildung Module, die bereits im Programm „Weiterbildung für das wissenschaftliche Personal“ vorhanden sind innerhalb der Graduierten Kollegs anzubieten. Hier wurde von uns ein Katalog erarbeitet, der circa 30 fachübergreifende Veranstaltungen in den Schwerpunkten Promotion, Projekte, Öffentlichkeitsarbeit, Arbeitstechniken und Kommunikation zur Auswahl bietet.

Zu klären sind hier allerdings noch Fragen der Finanzierung.

- das Ausgestalten von Seminaren für Alumnis

Ein erstes Test-Seminar wurde durchgeführt aber noch nicht ausgewertet, so dass hierüber noch keine weiteren Aussagen gegeben werden können.

Resumee

Die Institutionalisierungsform einer „Zentraleinrichtung“ ist für diese Kombination von Service und Projektarbeit einer wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtung geradezu ideale, denn hier wird der nötige Raum auch für spontanes kreatives Handeln ermöglicht. Die Entscheidungsstrukturen sind kurz und nicht durch das Einhalten von Verwaltungshierarchien blockiert.

Die Projektarbeit war im Nachhinein betrachtet sicherlich die berühmte „Lücke“, die es zu finden galt, um sich erfolgreich plazieren zu können. Erreicht wurde und wird damit eine Fremdfinanzierungsquote zwischen 50 % und 75 %, je nach Fördermittelgeber. Dadurch ist es auch in Zeiten der extremen Mittelverknappung möglich, eine gewisse Existenzsicherung zu erlangen und „Luxusgüter“ wie den Kauf von Laptops für Seminarräume oder die Realisierung von Reisen zu ermöglichen. Hilfreich zur inneren Sicherung ist natürlich auch, dass das Einwerben von Drittmitteln nach wie vor einen hohen Stellenwert besitzt, auch wenn es sich nicht direkt um forschungsbezogene Themen handelt. Die Projekte dienen zudem, der Ideenfindung für weitere Projekte und Seminarinhalte, so dass die Projektarbeit auch eine gewisse Eigendynamik erfahren hat.

Weiterbildung „rechnet“ sich damit. Durch die Verbindung beider Standbeine konnte unser Spektrum erweitert, die Qualität des Angebots und des Lehrpersonals verbessert und unser Renomee erhöht werden.

Ein optimaler Schachzug vor allem bei den jetzigen finanziellen Restriktionen Berlins ist, dass die Projekte zum aktuellen Zeitpunkt (2003/04) ausschließlich für die hochschuleigene Personalentwicklung genutzt werden.

Wichtige Aufgabe für die Zukunft ist hierbei natürlich eine Strategie zu entwickeln, diese Formen nachhaltig und alltagsgerecht zu verankern.

Das aktuelle Profil unseres Angebots in Projekten und Seminaren versieht sich auf die Aspekte des Lehren und Lernens einschließlich e-learning, Kompetenzen, Projektmanagement, For-

schungsmanagement, Umweltbildung, europäische Zusammenarbeit und Projektförderung. Genau diese Profilierung soll dazu dienen, die Universität bzw. deren Personal zukunftsgerichtet weiterzubilden. Wie erfolgreich wir damit sind, wird die Zukunft zeigen.

STEFANIE KIEFER, ACHIM SPILLER

Zentrale versus dezentrale Organisationsstrukturen bei Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen

1 Einleitung

Geprägt durch die aktuelle Situation von Bildungs-, Haushalts- und Strukturpolitik befinden sich viele Hochschulen in einer Phase des Umbruchs. Weitreichende organisatorische Wandlungsprozesse verändern das Erscheinungsbild der Universitäten. Auch die wissenschaftliche Weiterbildung und die Ausgestaltung der Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen ist zu einem zentralen Thema der Hochschulpolitik geworden. Im Vordergrund steht die grundsätzliche Frage, ob die Weiterbildung an der Hochschule verbleiben oder z. B. als GmbH ausgegründet werden soll (WISSENSCHAFTSRAT 1998, 90ff). Beide Alternativen werden im Schrifttum lebhaft diskutiert.

Der folgende Beitrag geht einen Schritt weiter und bezieht sich auf die Situation einer Nicht-Ausgründung: Die Weiterbildungseinrichtung verbleibt als Institution an der Hochschule. Auf dieser Basis ist über die organisatorische Einbindung einer solchen Einrichtung zu entscheiden. Diese Frage wird häufig unterschätzt. Gerade an Hochschulen wird oft an „traditionellen Strukturen“ festgehalten. Mithilfe durchdachter Organisationsmodelle, die an die Markt- und Ressourcenvoraussetzungen angepasst sind, können jedoch typische Umsetzungsprobleme im Vorfeld verringert bzw. vermieden werden. Arbeitsteilige Systeme – und darum handelt es sich bei der organisatorischen Gestaltung – bringen „neuen Schwung“ in alte Modelle (FRESE; THEUVSEN 2000, 9).

Folgende Aspekte werden im vorliegenden Beitrag dargestellt:

- Typologie der Organisationsvarianten.
- Bewertung ausgewählter Systeme.
- Gesamtbeurteilung anhand des situativen Ansatzes.

Ziel ist insgesamt die vertiefte Diskussion vor dem Hintergrund kontingenztheoretischer Modelle, die davon ausgehen, dass es keinen einfachen „one best way“ der Organisationsgestaltung gibt. Neuere empirische Forschungsergebnisse zeigen, dass in der Praxis nicht selten „Organisationsmoden“ vorherrschen (DIMAGGIO; POWELL 1983, 147 ff; WALGENBACH 1999, 319 ff). Unternehmen und Institutionen folgen häufig dem Pfad, den bekannte Leitunternehmen (hier: Leituniversitäten) einschlagen - nicht selten auch dann, wenn eine genauere Analyse zu gegenteiligen Ergebnissen führen würde (SPILLER 2001, 451 ff).

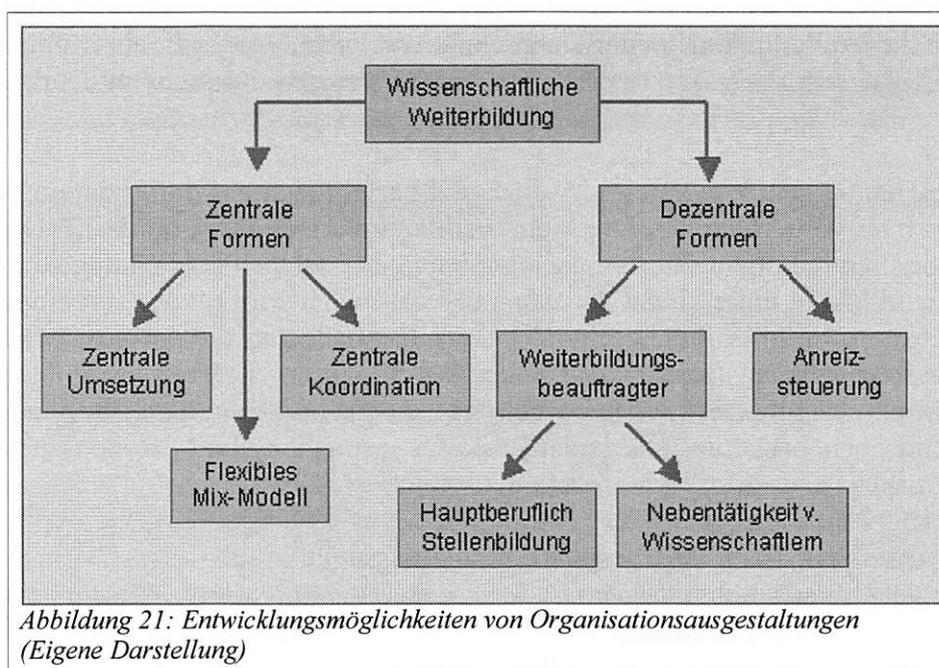
2 Zentrale versus dezentrale Strukturen

Die Ausgestaltung von Organisationseinrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung kann auf verschiedenste Art und Weise erfolgen. Es gibt zum einen eindimensionale Koordinationskonzepte (siehe Abschnitt 2.1), die das Problem der Integration stufenweise lösen, d. h. verschiedene hierarchische Ebenen werden mit für die Gesamtorganisation unterschiedlich bedeutenden Problemen konfrontiert. Daneben stehen komplexere, mehrdimensionale Strukturen

(siehe Abschnitt 2.2), bei denen gleichzeitig zwei Aspekte eines Problembereichs Aufmerksamkeit geschenkt wird (STAHLE 1999, 709).

Eindimensionale Strukturen

Die Ausgestaltung von Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen kann in zentral gesteuerte Formen und in eher dezentrale Varianten eingeteilt werden. Bei einer Zentralisation sind die Kompetenzen – insbesondere die Entscheidungskompetenzen – auf die oberste Leitungsebene konzentriert. Die Übertragung von Befugnissen auf untergeordnete Stellen erfolgt nur eingeschränkt. Zentralisation begründet i. d. R. eine steile Hierarchie. Im Gegensatz dazu kommt es bei einer dezentralen Organisation zu einem Empowerment auf den unteren Hierarchieebenen. Die (Entscheidungs-)Kompetenzen und somit auch die Verantwortung werden systematisch nach unten verlagert. Eine Dezentralisation führt somit zu einer Abflachung der Hierarchie (BEA 1999, 260). Ausgehend von diesen beiden Grundmodellen können folgende idealtypische Varianten von Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen unterschieden werden.



Die oben dargestellten Ansätze sollen nun im Einzelnen vorgestellt werden. Zur besseren Vergleichbarkeit werden die Modelle jeweils mit den Variablen Ausgestaltung der Organisation, Entscheidungskompetenzen innerhalb der Organisation, Koordination der Weiterbildung, Umsetzung der Angebote und Finanzierung der Weiterbildung beschrieben. Als zentrale Formen können unterschieden werden:

- **Zentrale Umsetzung** – Die Hochschule konstituiert eine Weiterbildungszentrale, die der Hochschulleitung untersteht. Sie besitzt die Entscheidungskompetenz über die Festlegung aller Weiterbildungsangebote der Hochschule. Die Zentrale übernimmt ebenfalls alle Koordinations- und Organisationsaufgaben (Umsetzung) im Bereich Weiterbildung. Sie zieht zu diesem Zweck geeignete Dozenten aus den Fakultäten heran. Ferner werden alle Weiterbildungsmaßnahmen durch die Hochschule finanziert, die im Gegenzug die Überschüsse vereinnahmt.
- **Zentrale Koordination** – Die Hochschule besitzt eine zentrale Stelle, welche die gesamte Weiterbildung koordiniert. Sie fällt allein die Entscheidung über das gesamte Weiterbildungsangebot der Hochschule. Die Umsetzung der ausgewählten Angebote erfolgt jedoch

auf unteren Bereichsebenen (Fakultäten usw.). Da die Hochschule auch bei dieser Organisationsform das finanzielle Risiko trägt, wird sie regelmäßig die Verteilung etwaiger Gewinne regeln, allerdings im Gegensatz zum zentralen Umsetzungsmodell mehr Wert auf die Schaffung von Anreizstrukturen im Wissenschaftsbereich legen müssen.

- Flexible Mischmodelle – Bei diesen Modellen arbeitet eine Zentralstelle eng mit den Fakultäten und Instituten zusammen. Vorschläge werden aufgegriffen und gemeinsam bearbeitet. Letzte Entscheidungsinstanz bleibt jedoch die zentrale Stelle. Somit bleibt auch die Finanzierung Hochschulangelegenheit. Koordination und Umsetzung erfolgen kooperativ in Form eines Projektmanagements zwischen Weiterbildungszentrale und den einzelnen fachlichen Initiatoren der Weiterbildung.

Dezentrale Formen lassen sich differenzieren in:

- Weiterbildungsbeauftragter/ Fakultätskoordinator – Bei diesem Ansatz übernimmt jede Fakultät selbst die Ausgestaltung der eigenen Weiterbildungsangebote. Somit liegen die Entscheidungskompetenzen, die Koordination und Organisation sowie die Finanzierung auf Fakultätsebene. Gesteuert wird das Modell durch einen Weiterbildungsbeauftragten der Fakultät, der als spezialisierte Stabstelle dem Dekanat zugeordnet ist. Es kann sich dabei um eine eigenständige Stelle handeln, die durch die Fakultät und z. T. durch die Einnahmen aus der Weiterbildung getragen wird. Möglich ist auch, dass Wissenschaftler diese Funktion als Nebentätigkeit ausüben und dafür im Gegenzug z. B. Lehrdeputatsermäßigungen erhalten. Der Fakultätskoordinator steht mit der Hochschulleitung und mit anderen Fakultäten in Verbindung, ist jedoch in seinen Entscheidungen unabhängig.
- Anreizsteuerung – Dieser Ansatz beinhaltet keinerlei formalisierte Entscheidungsinstanzen in der Weiterbildung an der Hochschule. Jede Fakultät, jedes Institut bzw. jede Person der Hochschule kann Weiterbildung anbieten und organisieren. Die Entscheidungskompetenzen und somit auch die Finanzierung sowie das Gewinn- und Verlustrisiko liegen bei jedem einzelnen Initiator. Selbst innerhalb einer Fakultät gibt es keine zentrale Koordination. Vielmehr liegt diesem Modell z. B. ein „Leitfaden für die Weiterbildung“ als Werkzeug zugrunde. Dieser hat hochschulweite Gültigkeit und enthält organisatorische Regelungen wie z. B. Möglichkeiten der Finanzierung, Corporate Design-Vorschriften oder Organisations-Checklisten. Motivation und Steuerung erfolgen im Kern durch ökonomische Anreize, z. B. die Einbindung in die Forschungs- und Lehrevaluation, Lehrdeputatsermäßigungen, umfassende Nebentätigkeitsgenehmigungen u. ä.

Komplexe Strukturen

Neben den klassischen Organisationsformen gewinnen in schnittstellenintensiven Aufgabengebieten komplexere Organisationsmodelle an Bedeutung. Sie mildern die vielfältigen Zielkonflikte zwischen einzelnen organisatorischen Prinzipien durch Kombinationen oder temporäre Organisationseinheiten.

Matrixorganisationen sind zweidimensionale Organisationsmodelle. Die ausführenden organisatorischen Einheiten stehen im Schnittpunkt zweier Dimensionen, z. B. kann eine Kombination der Einheiten nach Objekten und Verrichtungen stattfinden. Eine idealtypische Betrachtung geht dabei von einem Gleichgewicht der Matrix-Stellen aus. Die beiden Dimensionen haben vergleichbare Kompetenzen und können nur gemeinsam zu einer Entscheidungsfindung kommen (LASSMANN 1992, 221). „Matrixlösungen nehmen in der Realität sehr unterschiedliche Gestalt an; die für das Verständnis der Gesamtkonzeption wichtigen Details lassen sich nur an konkreten Beispielen verdeutlichen“ (FREESE 2000, 368). Die folgende Abbildung zeigt eine modellhafte Matrixlösung für die Weiterbildungseinrichtung einer Hochschule auf.

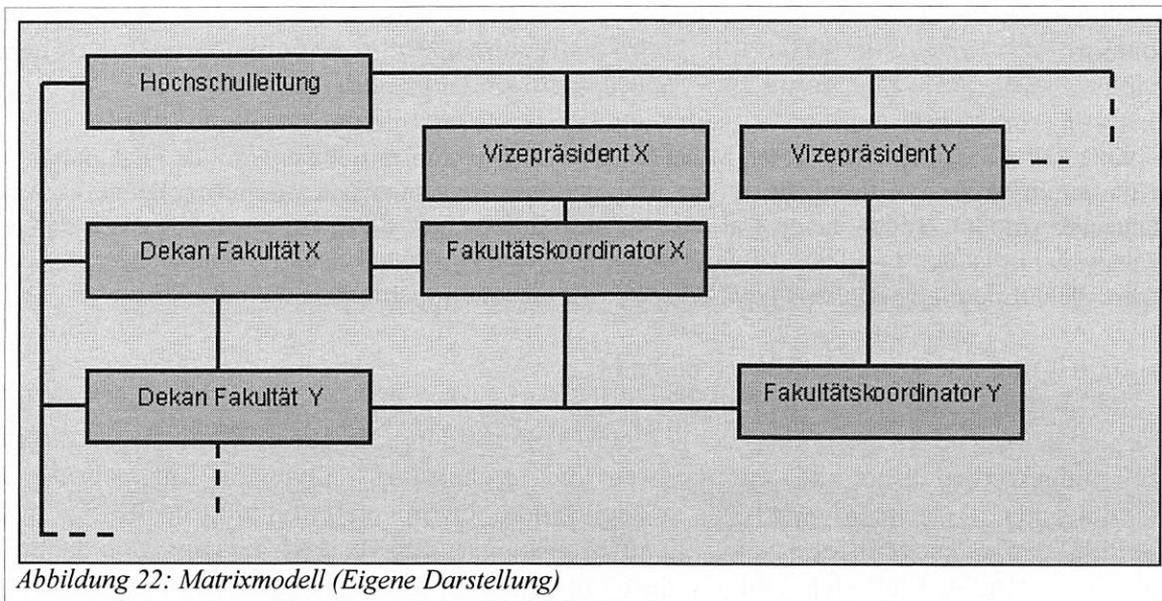


Abbildung 22: Matrixmodell (Eigene Darstellung)

Die obige Abbildung zeigt ein Matrixmodell, wie es an der Universität Göttingen möglich wäre. Seit ca. einem Jahr besitzt die Hochschule insgesamt vier Vizepräsidenten, die jeweils für unterschiedliche Aufgabengebiete und Fakultäten zuständig sind. In dem skizzierten Modell untersteht jeder der Fakultätskoordinatoren jeweils einem Vizepräsidenten und dem Dekan der eigenen Fakultät. Die Anforderungen an die Matrixleitung sind bei einer Matrix-Organisation vergleichsweise hoch. Die Leitung ist für die Erfüllung der jeweiligen Aufgaben und für den Ausgleich zwischen den einzelnen Matrix-Stellen verantwortlich (BÜHNER 1999, 167). Der Hauptvorteil einer Matrixstruktur wird vor allem in der Erweiterung der Perspektiven gesehen. Durch die Zusammenführung zweier gleichberechtigter Bereiche kommt es zu einer Gesamtschau (SCHREYÖGG 1997, 188) und zu einer hohen Kommunikationsintensität zwischen den einzelnen Schnittstellen innerhalb der Matrix.

Bei der Projektorganisation werden die Organisationsmitglieder aus verschiedenen Fachbereichen ausgesucht und einem bestimmten Projektbereich in Teilzeit zugeordnet. Diese Projektteams (Task Force) sind temporäre Arbeitsgruppen mit begrenzter Weisungsbefugnis. Wichtig in diesem Zusammenhang ist die personelle Zusammensetzung der Teams. Aus der Projektorganisation hat sich hinsichtlich der Etablierung von Innovationen das Promotorenmodell etabliert. Promotoren sind Personen innerhalb einer Institution, die sich um die Einleitung und Durchsetzung von Neuerungen bemühen. In der Regel werden Macht-, Fach- und Prozess- sowie Schnittstellenpromotoren unterschieden (WITTE 1973; STAEHLE 1999). Machtpromotoren sind Personen mit hoher hierarchischer Position, dagegen steuern Fachpromotoren das spezifische inhaltliche Know-How bei. Aufgabe des Prozesspromotors ist die Initiierung und das Projektcontrolling, während ein Schnittstellenpromotor die Beziehungen zu internen und externen Stakeholdern sicherstellt.

<i>Bezeichnung</i>	<i>Aufgabengebiete</i>	<i>Position an der Hochschule</i>
Machtpromotor	Überwindung von Projektwiderständen	Vizepräsident (zuständig für die wissenschaftliche Weiterbildung) – Senatssitz
Fachpromotor	Inhalt, Know-How, Experte	Leiter einer zentralen Stelle an der Hochschule
Prozesspromotor	Initiierung, Impulsgebung, Projektmanagement, Ideen	Weiterbildungsbeauftragter der Fakultät
Schnittstellenpromotor	Vermarktung, Kommunikation mit Partnern	PR-Abteilung

Tabelle 10: Promotorenmodell an Hochschulen (Eigene Darstellung)

Ein Projektteam, in dem bestimmte Promotorentypen nicht besetzt sind, scheitert ggf. bei der Implementierung, weil z. B. der Machtpromotor zur Durchsetzung gegen organisatorische Widerstände und Trägheiten fehlt. Oder die Aufgabe versandet im Tagesgeschäft, wenn der ständige Druck des Prozesspromotors ausbleibt usw. Es empfiehlt sich deshalb eine Rollenteilung im Projekt, weil erst durch die Kombination verschiedener Kompetenzprofile (Gespannstruktur) die vielfältigen Innovationsbarrieren überwunden werden können.

3 Bewertungskriterien

Um eine möglichst effiziente Organisationsstruktur bestimmen zu können, müssen Messgrößen für den Erfolg ermittelt werden. Bei einer Bewertung der möglichen Modelle in der Weiterbildung können zum größten Teil Kriterien aus der wissenschaftlichen Organisationslehre herangezogen werden (FRESE; THEUVSEN 2000, 18-20).

- **Rechtliche Regelungsmöglichkeiten:** Inwieweit kann die Hochschule selbstständig in die Organisation der Weiterbildungseinrichtung eingreifen (Hochschulgesetze, Grundordnungen)?
- **Finanzielle Gestaltungsmöglichkeiten:** Wie kann bei gegebener Organisationsstruktur die Finanzierung aussehen bzw. wie flexibel kann diese gestaltet werden? Wie sieht die Gewinnverteilung aus? Wer trägt das Risiko?
- **Wirtschaftlichkeit:** Wie groß ist der Ressourceneinsatz bei gegebenem Modell? Wie weit kann der Prozess standardisiert werden? Wie und wo können Synergieeffekte genutzt und Schnittstellen vermieden werden?
- **Flexibilität:** Wie schnell kann das Modell auf eine neue Herausforderung reagieren?
- **Hochschulentwicklung:** Wie passt sich die Weiterbildung und deren Organisation dem Ziel- und Strategiewandel der Hochschule an? Wie lässt sich die Lernfähigkeit der Hochschule sicherstellen?
- **Motivation:** Inwieweit wird innerhalb der Modelle die Motivation der Mitarbeiter gesichert bzw. angespornt?
- **Koordination:** Welche Bereiche werden in die Organisation mit aufgenommen? Wer koordiniert die Tätigkeiten effizient?
- **Know-How - Transfer:** Welche Träger von Wissen werden mit einbezogen? Kommt es zu einer Verbreiterung der organisatorischen Wissensbasis?
- **Konfliktbewältigung:** Wie stark ist die Akzeptanz der Organisationsstruktur? Welche Möglichkeiten zur Mitwirkung sind gegeben?

Im folgenden werden drei der in Abschnitt 2.1 dargestellten Organisationsmodelle anhand der genannten Kriterien im Überblick beurteilt. Die Einordnung ist als erste Tendenzaussage zu verstehen, die in der weiteren Forschung empirisch zu fundieren ist.

	<i>Zentrale Umsetzung</i>	<i>Flexible Mischmodelle</i>	<i>Weiterbildungsbeauftragter</i>
Rechtlicher Rahmen	+	+	-
Finanzielle Gestaltung	+	o	o
Wirtschaftlichkeit	+	o	-
Flexibilität	-	+	+
Hochschulentwicklung	o	+	-
Motivation	-	+	+
Koordination	+	+	o
Know-How-Transfer	-	+	+
Konfliktbewältigung	-	o	+

Tabelle 11: Bewertungstabelle (Eigene Darstellung) + positive Bewertung; o neutrale Bewertung; - negative Bewertung

Die Tabelle lässt deutlich die Vor- und Nachteile von zentralen und dezentralen Strukturen erkennen. Durch die Zusammenfassung merkmalsgleicher Aufgaben bei der Zentralisation kommt es zu einer besseren Ressourcennutzung und Wirtschaftlichkeit. Dagegen werden Flexibilität und organisationales Lernen eher vernachlässigt. Ebenso sind die Bewertungen im Bereich Mitarbeitermotivation und Konfliktbewältigung eher negativ anzusehen. Gerade diese Felder werden jedoch in dezentralen Strukturen gefördert. Auch die inhaltliche Ausgestaltung der Weiterbildung ist als positiv zu sehen. Das Fachwissen der Fakultäten und die Kontakte einzelner Dozenten zur Wirtschaft können in dezentralen Strukturen effizienter angewendet werden. Gegen eine Dezentralisation spricht die deutlich negative Bewertung im Bereich der Wirtschaftlichkeit und die geringe Beeinflussung von rechtlichen und finanziellen Gestaltungsräumen. Insgesamt zeigen sich hier die aus der Organisationsforschung bekannten Zielkonflikte.

4 Situativer Ansatz zur Gesamtbewertung

Die Ausgestaltung der Weiterbildungseinrichtungen richtet sich nach den jeweiligen Bedingungen und Strukturen der Hochschule. Die skizzierten Organisationsstrukturen sind als abstrakte Modelle zu sehen, die an die jeweilige Situation einer Hochschule anzupassen sind. Der situative Ansatz geht davon aus, dass bestimmte Strukturen zu bestimmten Situationen „passen“ und das erst dieser „Fit“ die Effizienz der Organisation sicherstellt (BÜHNER 1999, 111). Für den situativen Ansatz können verschiedene Variablen heran gezogen werden. Einige – für Hochschulen ausschlaggebende Merkmale – werden in den folgenden Abschnitten vorgestellt. Sie lassen sich in marktgerichtete Merkmale (Market-based View) und ressourcenorientierte Ansätze (Resource-based View) unterscheiden (BODENSTEIN; SPILLER 1998, 151ff). Erstere richten sich auf Markt- und Umfeldbedingungen, die sich aus den Spezifika des jeweiligen Weiterbildungsbe-

reichs ergeben. Ressourcenorientierte Merkmale beziehen sich auf die Besonderheiten bzw. Fähigkeiten der einzelnen Hochschule, die zur Profilierung im Wettbewerb beitragen können.

Marktorientierte Merkmale

➤ Markteintrittsbarrieren

Die Weiterbildungsangebote bewegen sich je nach Fakultät in unterschiedlich kompetitiven Feldern. Während in einigen Bereichen bereits vielfältige universitäre bzw. außeruniversitäre Konkurrenten aktiv sind, sind andere Felder bisher kaum erschlossen. Die Eintrittsbarrieren sind entsprechend unterschiedlich. Sie hängen u. a. auch von den von teilnehmerseitig erwarteten Standards hinsichtlich der Professionalität von Didaktik und Rahmenbedingungen ab. Starke Wettbewerber, die bereits über ein profiliertes Weiterbildungsimago verfügen, und entsprechende Eintrittsbarrieren erfordern einen koordinierten Ressourceneinsatz, da zögerliche oder finanziell unzureichend ausgestattete Angebote kaum erfolgreich sein werden. Vorhandene Ressourcen müssen mithin effizient gebündelt werden. Dies begünstigt tendenziell eher zentrale Organisationsformen von Weiterbildungseinrichtungen, wie z. B. an der Universität Augsburg.

➤ Marktattraktivität und -wachstum

Die Höhe der Eintrittsbarrieren wird nicht zuletzt durch die Reifephase eines Marktes und das Marktwachstum bestimmt. In jungen, wachstumsstarken Weiterbildungssegmenten kann es vorteilhaft sein, wenn die Hochschule im Sinne einer Portfolio-Planung Prioritäten setzt und bestimmte Fachbereiche besonders unterstützt. Dies verlangt ein Mindestmaß an zentraler Steuerung. So beschäftigt sich z. B. das Zentrum für Weiterbildung der Fachhochschule Erfurt hauptsächlich mit Themen des Sozialwesens.

Ressourcenorientierte Merkmale

➤ Komplexität der Organisation

Die Größe und der Grad der Heterogenität, d. h. die Anzahl der Fakultäten und deren Diversität können als Maßstab für die Komplexität der Hochschule herangezogen werden. In einer heterogenen Volluniversität wird eine zentrale Weiterbildungsorganisation sicherlich an ihre Grenzen stoßen. Die unterschiedlichen Strukturen innerhalb der Fakultäten (z. B. im Bereich der Studiengänge und Abschlüsse) lassen ein einheitliches Modell nur schwer zu. Hier wäre eine eher flexible und daher dezentrale Struktur von Vorteil. Keine Fakultät wäre somit gegenüber einer anderen im Nachteil, da jede ihre eigene Weiterbildung in Abstimmung mit der Hochschule anbieten könnte. Es käme auf die Eigeninitiative jeder Fakultät an, inwieweit es zu einem Ausbau der Weiterbildung kommt. Ein Beispiel für eine derartige, eher dezentral ausgerichtete Einrichtung findet man an der Universität Bremen. Anders sieht es bei eher kleineren, homogenen Hochschulen aus. Die Weiterbildungsstruktur sollte zentral gestaltet werden, um ein einheitliches Auftreten am Markt zu garantieren. Die Strukturen innerhalb der Hochschule und der einzelnen eng zusammenhängenden Bereiche lassen ein zentral gesteuertes Modell zu; so z. B. an der Universität Oldenburg.

➤ Kernkompetenzen

Die betriebswirtschaftliche Diskussion um Kernkompetenzen konzentriert sich auf Faktoren, die eine Institution unverwechselbar machen und die bei der Organisationsgestaltung beachtet werden müssen. Kernkompetenzen sind herausragende Fähigkeiten, die den erfolgreichen Produktlinien eines Unternehmens zugrunde liegen. Sie sind schwer imitierbar bzw. substituierbar und eröffnen potentiell den

Zugang zu neuen Märkten. Auf Hochschulen übertragen handelt es sich um die spezifischen internen Erfolgsvoraussetzungen, welche eine Hochschule von den Wettbewerbern abgrenzen. Zur Systematisierung hat sich eine Einteilung in physische (z. B. Technologie, Laborausstattung), intangible (z. B. Humankapital, Universitätskultur, Reputation) und finanzielle Ressourcen (z. B. Cash-flow, Finanzierungsmöglichkeiten) durchgesetzt. Um die Position einer Hochschule zu sichern, müssen die wettbewerbsrelevanten Ressourcen gestärkt werden (BAMBERGER; WRONE 1996, 146). Eine mögliche Kernkompetenz von Hochschulen sind die vorhandenen Kontakte von Fakultäten bzw. Hochschuldozenten zu den Destinatoren der Weiterbildung. Um die enge Zusammenarbeit zwischen diesen beiden Partnern aktiv unterstützen zu können und somit den Austausch von Fachwissen voranzutreiben, bedarf es flexibler, eher dezentraler Strukturen in der Weiterbildung, wie man sie z. B. an der Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Trier findet. Die Zwischenschaltung einer zentralen Stelle würde bei starken Praxiskontakten der einzelnen Fakultäten zu Schnittstellenproblemen führen.

➤ Rechtliche Ausgestaltung

Neben den rechtlichen Grundlagen der jeweiligen Landeshochschulgesetze spielt auch die rechtliche Ausgestaltung der Hochschule selbst eine entscheidende Rolle bei der Organisation der Weiterbildungseinrichtung. Während z. B. Landesuniversitäten in ihren Entscheidungen eher eingeschränkt sind, haben neue Steuerungsmodelle wie die Stiftungsuniversitäten z. B. in Niedersachsen mehr Handlungsspielräume. Neue Leistungs- und Strukturmodelle bringen die notwendige Autonomie mit sich, um tiefgreifende Strukturmaßnahmen innerhalb der Hochschulen durchzuführen (SCHMIDT 2002, 62ff). Hierzu zählt auch die Etablierung einer effizienten und flexiblen Organisationsstruktur der Weiterbildungseinrichtung. Tendenziell begünstigen die neueren Hochschulstrukturmodelle eine Dezentralisation der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgrund der größeren Handlungsfreiräume und Anreizmöglichkeiten.

➤ Hochschulmanagement

Die Managementstrukturen und das Führungsverständnis der Universitätsleitung insgesamt spielen bei der Organisationsausgestaltung von Weiterbildungseinrichtungen eine große Rolle. Hier lassen sich in einer groben Näherung drei Modelle unterscheiden. Das tradierte deutsche Modell der Freiheit von Forschung und Lehre in einer demokratisch verfassten Hochschule gibt sehr viele Freiräume in die Fakultäten und lässt damit keine zentrale Steuerung zu. Die zzt. populären Konzepte einer unternehmerisch gesteuerten Hochschule mit einem starken Präsidium als Leitungsebene und entsprechenden Durchgriffsrechten in den Fakultäten ist sinnvoll nur mit einem zentralen Organisationskonzept kombinierbar. Ein drittes Modell wäre die Hochschule als Management-Holding. Hier übernimmt die Hochschulleitung die strategische Ausrichtung der weitgehend selbständigen Einheiten, während auf Ebene von Fakultäten oder Departments die operativen Entscheidungen getroffen werden (BÜHNER 1993, 417 ff). Dies begünstigt dezentrale Mischmodelle und insbesondere Anreizsteuerungen.

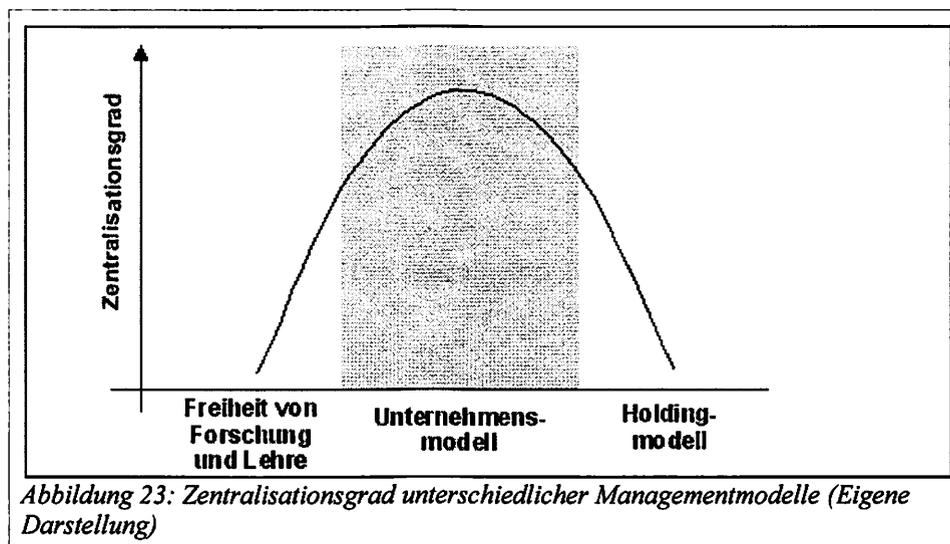


Abbildung 23: Zentralisierungsgrad unterschiedlicher Managementmodelle (Eigene Darstellung)

➤ Strategisches Involvement in der Weiterbildung

Wird die wissenschaftliche Weiterbildung an einer Hochschule als Nebenaufgabe und nicht als ein weiteres strategisches Standbein der Hochschulentwicklung gesehen, ist eine zentrale Einrichtung eher hinderlich. Sie bremst die Initiative einzelner Fakultäten oder Dozenten. In einem solchen Fall reichen Vorgaben der Hochschule z. B. in Bezug auf den Organisationsablauf und zur Finanzierung aus, um innerhalb der Fakultäten Weiterbildungsangebote zu erstellen, wenn diese gewünscht sind. Je größer das strategische Involvement bzw. Commitment der Hochschule im Bereich der Weiterbildung ist, desto eher kommt eine übergreifende Ausgestaltung der Weiterbildungseinrichtungen in Frage.

5 Ausblick

In den letzten Jahren hat sich der Markt der Weiterbildung deutlich vergrößert. Neben staatlichen haben auch private Hochschulen ihre Chancen erkannt. Die Konkurrenzintensität hat erheblich zugenommen. Der Bologna-Prozess mit der Forcierung des Bachelorstudiums wird weitere Potenziale für spätere Weiterbildungsstudiengänge eröffnen. Koordination der Aufgaben und Motivation der Mitarbeiter, Wissenstransfer innerhalb der Organisation, Lernpotenziale und organisatorische Evolution der gesamten Hochschule sind zentrale Bewertungskriterien für die Auswahl der geeigneten Institutionalisierung. Die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen muss sich zudem den Marktgegebenheiten und dem jeweiligen Hochschulprofil anpassen. Die mit diesem Anforderungsrahmen verbundenen Trade-Offs verlangen eine strategische Hochschulausrichtung. Organisationsstruktur und -strategie stehen in einem interdependenten Verhältnis (SCHEWE 1999). Die Vernachlässigung der organisatorischen Seite führt nicht selten zu Implementierungslücken und Schubladenstrategien. Empirische Untersuchungen aus der Unternehmenspraxis zeigen, dass dort bis zu 90 % aller Strategien bei der Einführung scheitern (WELGE; AL-LAHAM 1997, 791). Strategieänderung ohne Wandel der Organisationsstruktur ist ebenso problematisch wie eine Organisationsänderung ohne Wandel der Strategie.

Visionäre Dimension	☛ Sinnstiftende Rahmung, Leitbild
Strategische Dimension	☛ Langfristiger Entwicklungspfad
Kulturelle Dimension	☛ Werte, Normen, Artefakte, Einstellungen
Strukturelle Dimension	☛ Aufbauorganisatorische Veränderungen
Führungsbezogene Dimension	☛ Führungsstil, internes Marketing
Politische Dimension	☛ Mikropolitische Durchsetzung gegen retardierende Interessen
Methodenbezogene Dimension	☛ Analyse-, Planungs-, Informations- und Kontrollsysteme
EDV-technische Dimension	☛ Hard- und Softwarelösungen
Prozessuale Dimension	☛ Vorgabe von Implementierungsschritten, Projektmanagement

Tabelle 12: Ebenen der Implementierung (Eigene Darstellung)

Insgesamt bedarf es zur Umsetzung eines erfolgreichen Weiterbildungskonzeptes also erheblich mehr als nur eines Beschlusses der Hochschulleitung. Neben der in diesem Beitrag behandelten organisatorischen Perspektive hat die Forschung zum Change-Management in Institutionen weitere Ebenen einer erfolgreichen Führung (siehe Tab. 3) in Zeiten des Wandels herausgearbeitet (OELSNITZ 1999).

Literatur

- Arbeitskreis "Organisation" der Schmalenbach-Gesellschaft/ Deutsche Gesellschaft für Betriebswirtschaft e.V.: Organisation im Umbruch. (Was) Kann man aus den bisherigen Erfahrungen lernen? In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung 1996 (48. Jg.), S. 621-665.
- Bamberger i.; Wrona T. (1996): Der Ressourcenansatz und seine Bedeutung für die strategische Unternehmensführung, in: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (zfbf), 2/1996, S. 130-153.
- Bea, F. X. (1999): Organisation, Stuttgart.
- Bodenstein, G.; Spiller, A. (1998): Marketing: Strategien, Instrumente, Organisation, Landsberg/Lech.
- Bühner, R. (1993): Strategie und Organisation, 2. Aufl., Wiesbaden.
- Bühner, R. (1999): Betriebswirtschaftliche Organisationslehre, 9. Auflage, München.
- DiMaggio, P. J.; Powell, W. W.(1983): The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. American Sociological Review 48, S. 147-160.
- Frese, E. (2000): Grundlagen der Organisation, 8. Aufl., Wiesbaden.
- Frese, E. (1998): Dezentralisierung um jeden Preis? In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, 2/98, S. 169-188.
- Frese, E.; Theuvsen, L. (2000): Wissensbasen und Erscheinungsformen in: Frese, E. (Hrsg.), Organisationsmanagement, Stuttgart, S. 7-81.
- Kiel, M. (2003): Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen, Deutsche Institut für Erwachsenenforschung (Hrsg.), Bielefeld.

- Lassmann, A. (1992): Organisatorische Koordination. Konzepte und Prinzipien der organisatorischen Einordnung von Teilaufgaben, Wiesbaden.
- Oelsnitz, D. v. d. (1999): Marktorientierter Unternehmenswandel: Managementtheoretische Perspektiven der Marketingimplementierung, Wiesbaden.
- Schewe, G. (1999): Unternehmensstrategie und Organisationsstruktur: Ein systematischer Überblick zum Stand der Forschung, in: Die Betriebswirtschaft, Nr. 1/1999, S. 61-75.
- Schmidt, U. (2002): Leistungs- und Strukturmodelle für autonome Hochschulen, in: HRK (Hrsg.), Strukturwandel im Hochschulbereich – Neue Organisationsformen an den Hochschulen, Bonn, S. 11-23.
- Schreyögg, G. (1998): Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung, 2. Aufl., Wiesbaden.
- Spiller, A. (2001): Preispolitik für ökologische Lebensmittel: Eine neoinstitutionalistische Analyse, in: Agrarwirtschaft, Jg. 50, Nr. 7/2001, S. 451-461.
- Staehe, W. (1999): Management : eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive, 8. Auflage München.
- Walgenbach, P. (1999): Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, (Hrsg.): Organisationstheorien. 3. Aufl., Stuttgart u. a., S. 319-353.
- Welge, M. K.; Al-Laham, A. (1997): Stand der strategischen Planungspraxis in der deutschen Industrie, in: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, Nr. 9/1997, S. 790-806.
- Witte, E. (1973): Organisation für Innovationsentscheidungen: das Promotorenmodell, Göttingen.
- Wissenschaftsrat (1998): Empfehlungen zur Hochschulentwicklung durch Teilzeitstudium, Multimedia und wissenschaftliche Weiterbildung, Köln.

Management weiterbildender Studiengänge - notwendige Strukturen und mögliche Rolle der Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung

Die Einrichtung weiterbildender Studiengänge mit Master-Abschluss erfährt mit der beginnenden breitflächigen Einführung gestufter Studienabschlüsse derzeit einen regelrechten Boom an deutschen Hochschulen. Die Infrastrukturen, die für ein professionelles und nachhaltiges Management dieser spezifischen Angebote unerlässlich sind, scheinen dabei aber nicht überall im gleichen Tempo mitzuwachsen. Vielmehr scheint es die Regel zu sein, dass weiterbildende Studiengänge mehr oder weniger „nebenbei“ im Rahmen der bereits bestehenden Strukturen betreut werden, die für die Organisation der Studienangebote des grundständigen Bereichs geschaffen wurden und deren Aufgabenbereich nun einfach entsprechend erweitert wird. Diese auf den ersten Blick praktische, pragmatische und kostensparende Lösung ist bei näherer Betrachtung der mit dem Management weiterbildender Studiengänge verbundenen Aufgaben und Problemfelder sehr kritisch zu bewerten. Zu sehr unterscheiden sich die Logiken der akademischen Erstausbildung und der Weiterbildung und das nicht nur hinsichtlich der teilnehmenden Zielgruppen. Die zunächst augenfälligsten Unterschiede bestehen in Bezug auf die Angebotsgestaltung darin, dass ein kostenpflichtiges Weiterbildungsangebot von Anfang an marktorientiert und mit Blick auf eine evtl. gegebene Wettbewerbssituation geplant werden muss, dass die Gewinnung und langfristige Bindung von Teilnehmenden eine hohe Kunden- und Serviceorientierung erfordert und vom ersten Durchführungstag an volle Qualität und Aktualität in Inhalten und Vermittlungsformen gewährleistet sein muss. Dies erfordert neben einem professionellem und steuerndem Management eine integrative Zusammenarbeit von Inhaltsverantwortlichen mit den Bereichen Organisation und Verwaltung sowie ein in alle Abläufe involviertes Qualitätsmanagement. Die bestehenden Strukturen sind hingegen eher gekennzeichnet durch eine nur lose Kopplung zwischen Wissenschafts- und Verwaltungsbereich sowie eine stark arbeitsteilige Organisation der einzelnen Verwaltungsbereiche.

Einen weiteren entscheidenden Unterschied zu grundständigen Studiengängen macht auch die Notwendigkeit aus, die erforderlichen Finanzmittel (weitgehend) im Rahmen der Studiengänge zu erwirtschaften: Haupteinnahmequelle sind dabei Studiengebühren, die nahezu ausnahmslos von den Studierenden selbst getragen werden. Das Studienangebot muss daher eingebettet werden in ein Geschäftsmodell, das sich u.a. an Kriterien wie Rentabilität, Effizienz und Kundenzufriedenheit messen lassen muss.

Administration und auch die Wissenschaft stehen somit bei der Einrichtung und Aufrechterhaltung weiterbildender Studiengänge vielfach vor Herausforderungen, auf die sie nicht ausreichend vorbereitet sind. An der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg wurde daher das BLK-Modellprojekt *MaweSt* (*Management weiterbildender Studiengänge*) initiiert. MaweSt wird bis Ende 2006 in einem Verbund mit den Universitäten Osnabrück und Bielefeld und der Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven Lösungsansätze und Empfehlungen zu inhaltlichen und administrativen Rahmenbedingungen und zur Gestaltung der Schnittstellen zwischen Wissenschaft und Administration für folgende Bereiche entwickeln:

- Regelung der Hochschulzugangsbedingungen und Zertifizierung von Vorleistungen

- Modularisierung, Leistungspunktsysteme und neue Lehr-Lernformen im Kontext weiterbildender Studiengänge
- Kostenkalkulation, nachhaltige Finanzierung und finanzielle Absicherung weiterbildender Studiengänge
- Studienorganisation für Berufstätige und andere lebenslang Lernende
- Wechselseitige Anerkennung von Modulen in Verbundstrukturen, flexible Studiengestaltung, gemeinsame Programmentwicklung
- Geschäftsmodelle für die Vermarktung von Studienmodulen bzw. Teilen von Studienmodulen
- Akkreditierung, Evaluation und Zertifizierung im Hochschulverbund, Qualitätsmanagement

Das Projekt *MaweSt* ist so organisiert, dass die gemeinsam entwickelten Fragestellungen zunächst in dezentralen Projekten in enger Verknüpfung mit den weiterbildenden Studiengängen der beteiligten Hochschulen bearbeitet werden. Während dieser Good Practice Phase wird der Knowhow-Transfer zwischen den Projektbeteiligten über regelmäßige Vor-Ort-Treffen und Erfahrungsberichte gewährleistet. An diese Phase schließt sich eine einjährige Phase an, in der die gesammelten und dokumentierten Ergebnisse der Teilprojekte gebündelt und in Modelle überführt werden, die allgemein im Kontext weiterbildender Studiengänge Anwendung finden können. Die Modellentwicklung wird zentral organisiert an der Universität Oldenburg erfolgen.

Eine wichtige und bereits bestehende Ressource für die erfolgreiche Einrichtung und Betreuung weiterbildender Studiengänge an deutschen Hochschulen stellen die Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung dar. Sie verfügen über langjährige Erfahrungen in der Planung und Durchführung auch längerfristiger Weiterbildungen (z.B. Kontaktstudienangebote mit Zertifikatsabschluss), in der kundenorientierten Betreuung von Teilnehmenden, in der Kalkulation, Erhebung und Abrechnung von Teilnahmeentgelten und in der Qualitätskontrolle. Zudem ist marktorientiertes Denken für diese Einrichtungen schon seit vielen Jahren zum Alltag geworden, da sich die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung in zunehmenden Maß selbst tragen müssen und immer weniger einen bildungspolitischen Auftrag im Sinne der Öffnung der Hochschulen für eine möglichst breite Bevölkerungsschicht erfüllen.

Für die Einrichtungen der Weiterbildung kann der sich abzeichnende Boom der weiterbildenden Studiengänge eine Chance sein, sich durch Beförderung dieser Angebote mit der wissenschaftlichen Weiterbildung insgesamt besser zu positionieren und sich als Funktionsträger dieser Kernaufgabe der Hochschulen weiter zu etablieren.

Das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Universität Oldenburg möchte diesen Weg beschreiten und fühlt sich auf Grundlage seiner Erfahrungen und der wirtschaftlichen Erfolge mit längerfristigen Weiterbildungsangeboten kompetent, die Einrichtung und nachhaltige Durchführung weiterbildender Studiengänge aktiv zu unterstützen.

Die Organisation des ZWW als zentrale Einrichtung innerhalb der Universität kommt dieser Aufgabe zugute, denn feste Ansprechpartner für die jeweiligen Weiterbildungsangebote und eine enge Zusammenarbeit von Wissenschaft und Administration sind hier Bestandteil der internen Organisation. Die vor zwei Jahren im ZWW eingerichtete Abteilung zum Management weiterbildender Studiengänge berät bereits heute als zentraler Ansprechpartner die Fächer in Fragen der Planung und Organisation sowie der Akkreditierung von weiterbildenden Master-Studiengängen.

Dieser Bereich könnte nach Vorstellungen des ZWW zu einem Service-Center für weiterbildende Studiengänge ausgebaut werden.

Das Service-Center soll entsprechend der am ZWW über Jahre aufgebauten Kompetenzen neben der Administration und Teilnehmerbetreuung auch gestalterische Aufgaben (z.B. langfristige Budget- und Investitionsplanung, Gewinnung von Dozenten) und Aspekte der Qualitätskontrolle sowie Qualitätssicherung (u.a. Evaluation des Lehrangebots und der Studienmaterialien) übernehmen. Die Inhaltsverantwortung für die Studiengänge soll dabei in den jeweiligen Fächern verankert bleiben. Eine regelmäßige Überprüfung der Aktualität der Inhalte und Vermittlungsformen und die strategische Ausrichtung und Platzierung von weiterbildenden Studiengängen soll über ein Management Board gesteuert werden, dem das Service Center unterstellt ist und in dem wissenschaftliche Vertreter der Studiengänge, Vertreter der Weiterbildungsinstitutionen der Universität sowie externe Experten sitzen. Art und Umfang der Leistungen, die vom Service Center für einen Studiengang zu erbringen sind, können den individuellen Bedarfen des anbietenden Fachs angepasst werden. Hierüber wird dann zwischen dem ZWW und dem anbietenden Fach ein Service-Vertrag geschlossen.

Langfristig könnte aus dem Service-Center und dem assoziierten Management Board ein eigenständiges Institut – beispielsweise im Rahmen eines „Institute for Graduate Studies“ - innerhalb der Universität entstehen, in dem Forschung zu und Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungsstudiengängen gemeinsam angesiedelt sind. Das ZWW übernehme in diesem Kontext einen wichtige Part als Instanz für Planung, professionelle Organisation und nachhaltige Implementierung von Weiterbildungsstudiengängen.

HELGA STOCK

Pädagogische Qualität in Qualitätsentwicklungsverfahren der Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und analytischen Erarbeiten

Modelle zur Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung, wie etwa das EFQM-Modell oder das lernerorientierte Qualitätsmodell nach Artset machen deutlich, dass sich pädagogische Qualität in einem hochsensiblen Feld bewegt, was von den jeweiligen Erwachsenenbildungseinrichtungen zu beschreiben ist und für das einrichtungsspezifische Kriterien zu erarbeiten sind. Z.B. heißt es in der Einführung in das EFQM-Modell, Version Erwachsenenbildung des DIE wörtlich: Die Version Erwachsenenbildung „nimmt ihren Benutzern und Benutzerinnen nicht ab [zu erklären], was sie unter pädagogischer Qualität verstehen und woran sie sie erkennen wollen. Sie leitet „nur“ – in Anführungsstrichen – dazu an, definierte und in den Zielen der Einrichtung verankerte pädagogische Qualität systematisch und bei allen Prozessen anzustreben.“

Das löst bei den Beteiligten oft zuerst einmal Irritation aus, erwartet man doch einen Kriterienkatalog, der zu bearbeiten ist. Ist man doch gewohnt, dass die Profession Standards vorgibt, an denen man sich orientieren kann und die das Handeln leiten.

So habe ich es selbst erlebt, als ich am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung die Qualifizierung zur Qualitätsentwicklerin absolvierte, Bezugspunkt war das EFQM-Modell und so erlebten es auch meine Studenten im Zusatzstudium Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Sprachen wir im Rahmen von Qualitätsentwicklung über pädagogische Qualität, forderten sie sofort einen definitiven Kriterienkatalog, der dann hinsichtlich seiner Inhalte und seiner methodischen Umsetzbarkeit zu bearbeiten wäre.

Meisel (2002) wies darauf hin, dass mit der Entwicklung eines schier unübersichtlichen Weiterbildungsmarktes sich die Forderungen nach Qualität und Professionalität der Weiterbildung verschärfen. Die Profession verfügt zwar über „mannigfaltige Kriterienkataloge, bereichsbezogene Richtlinien, pädagogische Evaluationsmethoden und andere Instrumente zu Qualitätssicherung, aber über kein systematisches und integratives Managementkonzept.... Fragen der Revitalisierung vorhandenen Know-hows und dessen Weiterentwicklung zu einem System. Marktanteile, Finanzierung und Effizienz sind die wichtigen Themen in ökonomischer Hinsicht, und auf der ordnungspolitischen Ebene geht es um Transparenz, Verbraucherschutz, Anerkennung und Förderung“ (Meisel, 2002, S. 9 u. 10).

Im Seminar haben wir dann gemeinsam überlegt, welche allgemeinen Kriterien, welche normativen Vorgaben denn erwartet werden können, die für alle Erwachsenenbildungseinrichtungen gültig sind im Sinne einer gemeinsamen Arbeitsgrundlage, die aber allgemein genug sind, die Besonderheit oder Einmaligkeit der Einrichtung nicht zu beschneiden und die konkrete, einrichtungsspezifische Arbeit zu ermöglichen.

Ohne Probleme kann man in diesem Zusammenhang sicher

- die gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen und
- die bildungspolitischen Rahmenbedingungen nennen.

Als weiteres normatives Kriterium würde ich das Vorhandensein einer funktionsfähigen Erwachsenenbildungseinrichtung, funktionsfähig im Sinne von festen Strukturen und geregelten Organisationsabläufen nennen, die aber Handlungsspielraum für Veränderungen/Innovationen bieten.

Das hielten die Studierenden für eine Selbstverständlichkeit und daher kaum erwähnenswert oder diskussionswürdig.

Erst im Laufe der Diskussion und im Ergebnis ihrer praktischen Arbeit erkannten sie die Schlüsselrolle einer funktionierenden Einrichtung für den Qualitätsentwicklungsprozess, in der organisierte Lernangebote angeboten werden, die qualitätsgerecht geplant, realisiert und evaluiert werden können, und die Brisanz, die darin liegt, Erwachsenenbildungseinrichtungen aus Kostengründen zu schließen – d. h. ihre Strukturen und Organisationsformen auszumerzen - und als Kompensation auf die Selbstlernprozesse Erwachsener als Bestandteil lebenslangen Lernens zu verweisen.

Politisch verantwortetes Zurückfahren des Netzes von Erwachsenenbildungseinrichtungen aufgrund finanziell prekärer Situationen bedeutet damit Qualitätsverlust auf zwei Ebenen.

- Geschlossene und damit strukturell und organisatorisch nicht mehr verfügbare Einrichtungen bedeuten Einschränkung der Weiterbildungsmöglichkeiten für Erwachsene und damit Beschränkungen des demokratischen Rechts der Teilhabe aller an Bildung und Kultur, mit der Schließung geht auch immer eine Einschränkung der Vielfalt des Angebots zumindest regional einher.
- Finanzielle Beschränkungen von Einrichtungen sollen zu mehr Wettbewerb und Kreativität führen. Dabei wird aber übersehen, dass Erwachsenenbildungseinrichtungen nicht in erster Linie dem Marktprinzip nach ökonomischem Höchstgewinn, sondern demokratisch ethischen Zielen verpflichtet sind, die allen Mitgliedern der Gesellschaft, unabhängig von ihrer Herkunft, sozialen oder religiösen Zugehörigkeit, Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Teilnehmerorientiertheit, die im Zusammenhang mit Qualitätsentwicklung immer wieder erhoben wird, ist nur realisierbar, wenn eine Einrichtung auch die Freiräume und Ressourcen hat, als wichtig erkannte Angebote für bestimmte Personengruppen auch zu offerieren – zu für den angezielten Personenkreis erschwinglichen Preisen und realistischen Bedingungen - , kompetentes Personal zu verpflichten, dieses ständig weiterzubilden und es durch ein entsprechendes Betriebsklima an die Einrichtung zu binden.
Dazu sind konzeptionslose finanzielle Einschränkungen ein denkbar ungeeignetes Mittel, es geht um einen verantwortungsvollen Ressourceneinsatz.
- Das Vorhandensein einer funktionsfähigen Erwachsenenbildungseinrichtung würde ich als Voraussetzung und damit als unverzichtbares normatives Element pädagogischer Qualität ansehen

Bei der Beschreibung dieser drei normativen Kriterien wurden schon weitere, normative Kriterien erwähnt, die von der Profession gesetzt werden.

Das wären

- pädagogisch qualifiziertes Personal, das zu qualifiziertem Programmplanungshandeln, einer adressatengerechten didaktisch-methodischen Umsetzung der Angebote befähigt ist und zu einer qualitätsgerechten Evaluation und kritisch konstruktiven Einschätzung der Ergebnisse willens und in der Lage ist.
- Weiterbildungsmöglichkeiten für das Personal, sowohl in fachlicher als auch in pädagogischer Hinsicht.

Und auf anderer Ebene wäre

- Teilnehmerorientiertheit (Nittel 1997) zu nennen, die mehr umfasst als Kundenzufriedenheit, die nämlich Lernanstrengungen und Lernzumutungen im Prozess der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und Aneignung mit einschließt.

Gieseke (1996, S. 156) charakterisiert das wie folgt: „Der Vermittlungs-, Aneignungs-, Qualifizierungs- und Reflexionsprozess, der durch organisiertes Lernen eingeleitet wird, muss von den Teilnehmenden erarbeitet werden. Die Dienstleistung hat nur Erfolg, wenn alle Beteiligten Aktivitäten, Interesse und Anstrengung investieren. Erst durch das Zusammenspiel zwischen Angebot, Lehrenden und Lernenden realisiert sich die spezifische Qualität der Bildungsveranstaltung“

An diesen von der Profession gesetzten Standards finden dann die einzelnen Erwachsenenbildungseinrichtungen Ansatzpunkte, ihre Kriterien zu entwickeln.

Um diesen Prozess konkret zu hinterfragen, sind Studierende des Zusatzstudiums Erwachsenenpädagogik im Rahmen eines Seminars zur Qualitätsentwicklung in konkrete Erwachsenenbildungseinrichtungen gegangen und haben untersucht, was dort als wichtige Charakteristika pädagogischer Qualität angesehen werden und wie damit gearbeitet wird.

Es handelte sich dabei um den Verein, der sich als Ort der politischen und kulturellen Weiterbildung und Begegnung versteht, Bildungsangebote für Jugendliche und Erwachsene bereit hält und sich auch um die Integration von Zugewanderten bemüht. Der Verein wird von der Zentrale für politische Bildung gefördert.

Es handelt sich des weiteren um ein Kommunikations- und Lernzentrum in Berlin, einen mischfinanzierten Verein, der Weiterbildungsangebote für Frauen zur beruflichen Orientierung und Qualifizierung, zur kulturellen Bildung und zur Gesundheitsförderung anbietet, Meinungs- und Erfahrungsaustausch ermöglicht, Raum zur Selbstwahrnehmung und zur Selbstentwicklung bietet und auch Unterstützung und Zuflucht in Krisensituationen gewährt.

Einbezogen in die Untersuchung war ein Internetcafe-Club, in dem ABM-Kräfte Internetkurse anbieten, vorrangig für ABM-Kräfte, die Spielplätze betreuen und ihre Daten internetgestützt bearbeiten bzw. verarbeiten wollen.

Des weiteren wurden drei Weiterbildungsprojekte zur Qualifizierung von Journalisten aus Deutschland (Projekt 1), aus Osteuropa (Projekt 2) und aus Europa und den USA (Projekt 3) in den Befragungen berücksichtigt. Diese werden an einer landeseigenen Institution betreut, die materiell, personell und finanziell überdurchschnittlich gut ausgestattet ist und schon mehrer Jahre ihr festes Programm anbietet.

Und schließlich wurde noch eine private Sprachschule in die Untersuchung einbezogen.

Allen Einrichtungen war gemeinsam, dass sie Qualitätsentwicklung ihrer Einrichtung mit Teilnehmerorientierung in Zusammenhang brachten.

Diese Teilnehmerorientierung wurde von den Befragten des Kommunikations- und Lernzentrums, die schon eine Ausbildung zur Qualitätsentwicklerin mit gemacht hatten, sehr differenziert beschrieben. Sie gehen von einem breiten Spektrum ganzheitlicher Methoden aus, z.B. soll das Erfahrungswissen der Frauen in die Seminare eingebunden werden, die Frauen sollen selbst

neue Erfahrungen sammeln, dabei sollen alle Sinne des Körpers mit einbezogen werden. Das setzt Empathie der Dozenten für die Teilnehmerinnen voraus und eine entsprechende Qualifizierung der Dozenten, sie müssen über spezielle kommunikative und fachliche Kompetenzen verfügen.

In dem Internetcafe bezog sich Teilnehmerorientierung insbesondere darauf, die Voraussetzungen der Teilnehmenden zu analysieren und das Angebot einerseits ihrem Entwicklungsstand, andererseits auch ihren Bedürfnissen anzupassen, z.B. wurden nach den Einführungskursen in Word und Excel auch Wünsche nach html oder Corel Draw befriedigt.

In der privaten Sprachschule will man Teilnehmerorientierung über eine patentrechtlich geschützte Methode realisieren, die auf Suggestopädie basiert.

Im Verein „Bildung Begegnung Zeitgeschehen“ setzen die Befragten den Schwerpunkt unter dem Stichwort Teilnehmerzufriedenheit auf die Entwicklung eines maßgeschneiderten Produkts für die entsprechenden Zielgruppen.

Es wird deutlich, dass es tatsächlich zu einer einrichtungsspezifischen Ausdifferenzierung des allgemeinen normativen Kriteriums Teilnehmerorientierung in den einzelnen Einrichtungen unter verschiedenen Aspekten kommt, die Schwerpunkte wurden nach analytischer Aufarbeitung der eigenen Situation unterschiedlich gewichtet.

Interessant für mich war auch die Frage, wie werden interne normative Kriterien zum Umgang mit externen normativen Kriterien genutzt.

Hier zeigte sich wieder ein sehr differenziertes Bild.

Besonders intensiv hat sich das Kommunikations- und Lernzentrum mit dieser Frage beschäftigt. Für sie ist es wichtig, ihr Profil in der Öffentlichkeit zu präsentieren, dabei achten sie darauf, dass das Bild nach außen mit dem Bild nach innen übereinstimmt, dabei kommt also die Integration aller Mitarbeiter in den Qualitätsentwicklungsprozess zum Ausdruck. Die Einrichtung mit ihrem Profil in der Öffentlichkeit zu vertreten, heißt auch, die Bedeutsamkeit der Einrichtung herauszustellen und sich für ihren Erhalt einzusetzen. Damit wird sie dem normativen Kriterium - funktionsfähige Erwachsenenbildungseinrichtung als Voraussetzung für pädagogische Qualität - gerecht.

Auch der Verein Bildung, Begegnung, Zeitgeschehen misst der Öffentlichkeitsarbeit große Bedeutung bei. Durch Umzug ins Stadtzentrum und intensive Werbung und Öffentlichkeitsarbeit ist der Verein strukturell und inhaltlich präsent, er macht Investoren auf sich aufmerksam und trägt so aktiv zu seinem Bestehen bei.

Beim Internetcafe ist die Situation anders. Es handelt sich hier nur um eine ABM-Maßnahme, Konkurrenz und Werbung sind nicht erlaubt. Die Maßnahme ist zeitlich befristet, ob es eine Verlängerung gibt, hängt nicht wirklich von der Qualität der Angebote und der Anbieter ab. Auch Fragen der Weiterbildung der Mitarbeiter werden hier nicht gestellt, eine Mitarbeiterschulung der Dozenten ist nicht angesagt, die Kollegen haben sich untereinander ausgetauscht und davon profitiert, dass einer Lehrer war und zur didaktischen Aufbereitung der Angebote Unterstützung geben konnte.

Hier wird das normative Merkmal - strukturelle und organisatorische Vorhandensein der Weiterbildungseinrichtung - ganz existentiell in seinem Wirkungsbereich deutlich.

Die private Sprachschule legt natürlich großen Wert auf Öffentlichkeitsarbeit, wobei die tatsächliche Situation aber nicht bis ins Detail offen gelegt wird, z.B. wird suggeriert, ohne Anstrengung, ohne intensives Lernen die Sprache beherrschen zu können. Der spezifische Beitrag der Teilnehmer zum Gelingen des Lernprozesses wurde nicht ganz deutlich.

Die Projekte zur Journalistenausbildung legen wenig Wert auf Öffentlichkeitsarbeit und Qualitätsmanagement, was nicht heisst, dass die einzelnen Angebote nicht auf qualitativ hochwertigem Niveau angeboten werden. Die mittelfristig offenbar gesicherten Angebote und eine zufriedenstellende Nachfrage lassen den Gedanken, sich über zielgerichtete Qualitätsentwicklung für den Erhalt der Einrichtung einzusetzen, kaum aufkommen.

Ausgehend von diesen konkreten Bedingungen an den Einrichtungen entstehen einrichtungsspezifische Normen, die sich im Beispiel des Kommunikations- und Lernzentrums für Frauen im Leitbild niederschlugen, im Beispiel des Vereins Bildung, Begegnung, Zeitgeschehen und der privaten Sprachschule in konkreten Zielstellungen der Einrichtung.

Die Studierenden hoben übereinstimmend hervor, dass die Arbeit mit Qualitätskriterien ein starkes Engagement der Leitung braucht, die alle Mitarbeiter in die Diskussionen mit einbezieht.

Ist so ein Prozess einmal in Gang gekommen, zeigt er schon Wirkungen, die Veränderung des Klimas und die Thematisierung von Qualitätsaspekten bewirken oft schon eine Atmosphäre, die Umdenken und Veränderungen möglich macht. In diesem Rahmen können Erfahrungen, Beobachtungen und Evaluationsergebnisse genutzt werden, die gesteckten einrichtungsspezifischen Normen zu differenzieren, zu verfeinern oder abzuwandeln, damit der gegenwärtigen Situation besser entsprochen werden kann.

Zusammenfassend möchte ich folgende Modellvorstellung entwickeln:

Ausgehend von normativen Kriterien für Qualitätsentwicklung auf erster Ebene, wie

- gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen
- bildungspolitische Rahmenbedingungen
- Vorhandensein struktureller und organisatorischer Voraussetzungen für eine Weiterbildungseinrichtungen,
- professionelle Standards wie Teilnehmerorientierung, pädagogisch qualifiziertes Personal, Weiterbildungsmöglichkeiten für alle Mitarbeiter

werden analytisch differenzierte Qualitätskriterien entwickelt, die dem speziellen Anliegen, den konkreten Zielstellungen und der Bedürfnislage der Einrichtungen passgenau entsprechen.

Diese Qualitätskriterien sollten in den Einrichtungen kommuniziert werden und zu verbindlichen Festlegungen für die Einrichtung führen. Das können Leitbilder, Zielformulierungen, Richtlinien, Zielvereinbarungen, Festlegungen über Selbstbewertungen und/oder Evaluationen sein.

Diese Festlegungen, wenn sie dann für die Einrichtung für verbindlich erklärt werden, erhalten im Rahmen der Einrichtung normativen Charakter.

Wir konstatieren dann also einen normativen Kriterienkatalog zweiter Ebene, der einrichtungsbezogen und einrichtungsspezifisch ist. Er muss den normativen Kriterienkatalog erster Stufe dialektisch aufheben, d.h. in den konkreten Festlegungen der Einrichtung sollten sich die allgemeinen Kriterien wieder finden.

Orientierungspunkt sind immer die Teilnehmenden, das Bestreben, ihren Bedürfnissen gerecht zu werden und bei ihnen als wichtig und zeitgemäß anerkannte Bedarfe zu entwickeln.

Diese einrichtungsspezifischen normativen Regelungen bilden den Rahmen für Programmplanungshandeln, die Arbeit mit den Dozenten, die Gestaltung des didaktischen Arrangements. Sie sind auch Grundlage dafür, nach welchen Standards Personal eingestellt wird und welche Weiterbildungen den Kollegen angeboten und abverlangt werden.

Sie bilden den Rahmen für Mitarbeitergespräche und Maßnahmen zur Einbeziehung aller Mitarbeiter in die Qualitätsentwicklungsprozesse, schaffen eine Atmosphäre der Sicherheit und Geborgenheit für das Personal.

Sie bilden die Grundlage für Stärken/Schwächen Analysen, Evaluationen, Öffentlichkeitsarbeit, Werbung und Außenwirksamkeit. Im Laufe der Arbeit kann und wird sich sicher dann auch herausstellen, dass die einrichtungsspezifischen normativen Festlegungen weiterentwickelt, differenziert, korrigiert oder ergänzt werden müssen. In einem analytischen Prozess werden also die normativen Regelungen auf der zweiten Ebene bearbeitet und es entstehen einrichtungsspezifische veränderte bzw. neue normative Regelungen, die für die Einrichtung einen festen Rahmen bilden, aber unter den neuen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen Spiel- und Handlungsräume ermöglichen und zu Kreativität und neuen Entwicklungen herausfordern. So erhält sich die Einrichtung Lebendigkeit und Handlungsfähigkeit. Dabei bleiben die zweite und dritte Ebene immer in den normativen Voraussetzungsprozess – also in die erste Ebene – eingebunden und sie müssen auch bei aller internen Arbeit, Profilveränderung usw. darauf ausgerichtet sein, diese äußeren normativen Bedingungen als Voraussetzung ihrer Existenz zu sichern und gegebenenfalls zu stärken.

Es ist also nach Dewell und Galliläer (2002, S.176) eine „prozessorientierte Sichtweise pädagogischer Praxis [gefordert], die ihre Komplexität, Situationsabhängigkeit und Unwägbarkeit als pädagogisches Grundmuster in den Blick nimmt, ...mithin ein wesentliches Kriterium eines (erziehungs-)wissenschaftlichen Qualitätsverständnisses“ darstellt.

Literatur

Heinold-Krug, E.; Griep, E.; Klenk, W.: EFQM Version Erwachsenenbildung/Weiterbildung Einführung, DIE Frankfurt / M., 2001

Ehse, C.; Heinen-Tenrich, J.; Zech, R.: Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen, Hannover, 2001

Meisel, K.: Qualitätsentwicklung im Aufbruch, in: Heinold-Krug, E.; Meisel, K.: Qualität entwickeln - Weiterbildung gestalten, Bielefeld, 2002

Nittel, D.: Teilnehmerorientierung – Kundenorientierung – Desorientierung...? Votum zugunsten eines „einheimischen Begriffs“ in Arnold, R.: Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung, Opladen, 1997

Gieseke, W.: Qualitätsdiskussion in der öffentlichen Weiterbildung, In: Gnahn, D.; Krekel, E.; Wolter, A.: Qualitätsmanagement im Bildungswesen, St. Marienthal, Ostritz, Sachsen, 1996

Dewell, B.; Galliläer, L.: Qualitätsentwicklung – eine neue Herausforderung? In: Otto, H.-U.; Rauschenbach, T.; Vogel, P.: Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Opladen, 2002

JOHANNES G. F. BRUNS

Der Einsatz von Qualitätsmanagement-Methoden in der Weiterbildung

Anmerkungen

Es werden ausschließlich Prozessmodelle dargestellt, Prozessmodelle sollen Anwendern die Suche nach den "richtigen" Prozessen erleichtern. Die Fokussierung auf diese Modelle ist auch deshalb gerechtfertigt, weil sie die gängigen Modelle repräsentieren und der Philosophie der Verbesserung, der „Ständigen Verbesserung“, nachkommen. Das ist kurz gesagt der Sinn solcher Modelle wie:

1. ISO 9000 ff,
2. EFQM,
3. ArtSet LQW2,

Allen diesen Modellen ist zu eigen, dass sie Prozesse vordefinieren und für diese Prozesse Mindeststandards vorgeben, die Anwender zu erfüllen haben.

1 ISO 9000 ff

Die "neue" ISO, seit Dezember 2000 in Kraft, vermeidet eine branchenbezogene Prozessorientierung. Die in der ISO 9001 zugrunde liegenden Prozesse orientieren sich an den drei Kategorien "Leistungsprozesse", "Geschäftsprozesse" und "Unterstützende Prozesse".

Die Geschäftsprozesse, in der Norm als "Prozesse der Produktrealisierung" bezeichnet, sind zwar wie in der 1994er ISO-Norm Prozesse eines Unternehmens der industriellen Serienfertigung, sie sind aber nicht mehr verpflichtend zu erfüllen. Diese Prozesskategorie ist vielmehr als Checkliste zu verstehen, verbunden mit der Möglichkeit nicht benötigte Prozesse (begründet) auszuschließen.

Das eigentlich Neue dieser Norm sind die hohen Anforderungen an die Aufgaben der Leitung. *Unternehmensleitungen werden zu Führungsaufgaben verpflichtet*, die sich auf alles das beziehen, was zur Zeit Stand moderner Unternehmensführung ist.

Um einige Beispiele zu nennen: Festlegen einer Unternehmenspolitik, bestimmen messbarer Ziele für Funktionsbereiche und Ebenen, Management von Personal- und Sachmitteln, Verantwortung für die Prozesse des Unternehmens, Verpflichtung zur Überwachung der Wirksamkeit des Managementsystems und zur ständigen Verbesserung. Mit diesen Leitungsaufgaben schlägt die ISO-Norm bewusst die Brücke zum Total Quality Management.

Erwachsenenbildungseinrichtungen werden sich bei der Auswahl ihrer Prozesse an diesem Standard für Leitungsaufgaben messen müssen. Darüber hinaus bietet ihnen die neue ISO jedoch kaum neue Anhaltspunkte für die Prozessauswahl, weil die Prozesse der Produktrealisierung die spezifischen Belange einer Weiterbildungseinrichtung nicht ausreichend aufnehmen. So werden die Einrichtungen gefordert, ihre spezifischen Prozesse zu definieren.

2 Das EFQM-Modell

Mit ihrem EFQM-Modell will die European Foundation for Quality Management (EFQM) den europäischen Ansatz für Total Quality Management-Modell konkretisieren. Ziel ist es, Unternehmen - unabhängig von Branche, Größe und Struktur - auf ihrem Weg zu "exzellenten" Ergebnissen Hilfestellung zu leisten. Das Modell bietet Prozesse und Prozessinhalte an, die, wenn sie angewendet werden, zur Bildung einer selbstlernenden Organisation führen, die sich im Sinne des Total Quality Managements ständig verbessert.

Das EFQM-Modell unterscheidet die Kategorien "Befähiger" und "Ergebnisse".

Unter dem Begriff "Befähiger" werden fünf Prozesskategorien (im Modell als "Kriterien" bezeichnet) genannt: Führung, Politik und Strategie, Mitarbeiter, Partnerschaften und Ressourcen sowie Prozesse. Für jedes dieser Kriterien wird eine Vielzahl von Prozessen vorgeschlagen. Der Grundgedanke ist, dass die "Befähiger-Prozesse" zu Ergebnissen führen, für die ebenfalls Kriterien empfohlen werden sowie Anforderungen an ihre jeweils zu erreichende Qualität.

Ergebniskriterien sind KundInnenbezogene Ergebnisse, Mitarbeiterbezogene Ergebnisse, Gesellschaftsbezogene Ergebnisse, Schlüsselergebnisse.

Das EFQM-Modell wendet sich an die Leitungsebene von Unternehmen. Seine Anforderungen gehen noch weit über die der ISO 9000 ff. Für Einrichtungen, die vor der Aufgabe stehen, erstmalig die für sie notwendigen Prozesse auszuwählen, bietet es zwar eine hervorragende Orientierung in bezug auf anzustrebende Verbesserungen und stellt damit eine große Herausforderung dar, gewährt dafür jedoch keine konkreten Hilfestellungen.

Das EFQM-Modell ist ein Modell für die ständige Verbesserung einer Erwachsenenbildungseinrichtung, aber kein Modell für die Einführung ihres Managementsystems und den Beginn ihres Verbesserungsprozesses. Da gegenwärtig manche Erwachsenenbildungseinrichtungen das EFQM-Modell als Einführungsmodell für ihr Managementsystems favorisieren, sei ein kurzer Exkurs erlaubt, um die oben genannten Behauptungen an einem Beispiel zu belegen.

Das EFQM-Kriterium "Prozesse", von dem anzunehmen wäre, dass es für die Prozessauswahl einer Einrichtung konkrete Hinweise liefert, fordert folgende Prozesse:

- systematisches Gestalten und Managen von Prozessen,
- Prozesse bei Bedarf verbessern, unter Nutzung von Innovation, um KundInnen voll zufrieden zu stellen und die Wertschöpfung für sie zu steigern,
- Produkte und Dienstleistungen aufgrund der Bedürfnisse und Erwartungen der KundInnen entwerfen und entwickeln,
- Produkte und Dienstleistungen herstellen, liefern und betreuen,
- KundInnenbeziehungen pflegen und vertiefen.

Es lässt sich unschwer erkennen, dass die Ausrichtung des EFQM-Modells auf den strategischen Dimensionen und Inhalten von Prozessen liegt.

Dies spricht nicht gegen das Modell, jedoch gegen Versuche, das EFQM-Modell zur Lösung der anstehenden Aufgaben im Rahmen der Einführung eines Managementsystems zu nutzen.

3 Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen (LQW)

Ein aktuelles Prozessmodell für Erwachsenenbildungseinrichtungen ist vom ArtSet Institut – Hannover in Kooperation mit Landesverbänden der Volkshochschulen und dem DIE entwickelt worden. Das Lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildung (LQW) war ein Projekt von Okt.00-Okt.02 im Rahmen des Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ der Bundesländer-Kommission (BLK).

Seit dem 1. Juni 01 besteht für Weiterbildungsorganisationen die Möglichkeit, diesen Weg der Qualitätsentwicklung aufzunehmen und sich den Erfolg testieren zu lassen. In Niedersachsen hat das Ministerium für Wissenschaft und Kultur im Juli 01 das Verfahren als den Anforderungen des Nds. Erwachsenenbildungsgesetzes (NEBG) §10 anerkannt. Der Lenkungsausschuss des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ hat im Januar 02 beschlossen, eine lernerorientierte Qualitätstestierung im Rahmen eines Verbundprojektes bundesweit auszudehnen. Seit Mai 02 wird in einem Projekt von ArtSet und dem DIE an der Untersuchung der Kompatibilität des lernerorientierten Qualitätsmodells mit anderen in der Praxis vorliegenden Modellen gearbeitet. Die empirischen Erfahrungen, mit der Teilnahme von 119 Trägern der Weiterbildung aus neun Bundesländern, sind nach Ablauf der Pilotprojekts LQW in eine überarbeitete Version LQW 2 eingegangen. LQW 2 wurde in einer ebenfalls von der BLK geförderten Prüfphase auf der Basis einer vergleichenden Untersuchung von in Deutschland und Europa relevanten Qualitätsverfahren entwickelt und im Januar 03 beschlossen.

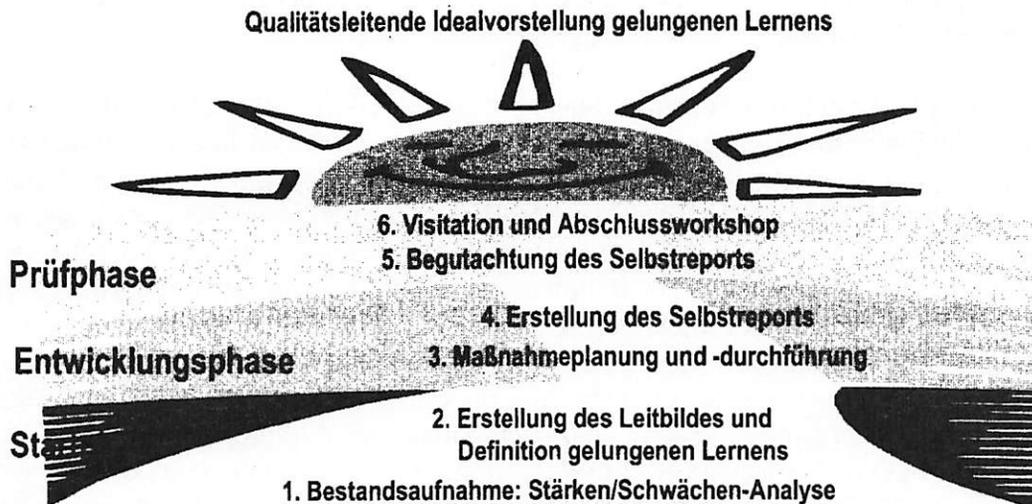
Seit dem 1. Juni 03 steht der Weiterbildungspraxis nun die Version LQW 2 zur Qualitätsentwicklung und –testierung zur Verfügung. Die zur Zeit noch un abgeschlossene Diskussion bezüglich eines Nachweises arbeitsmarktrelevanter Leistungsfähigkeit (vgl. SGB III §84 und §85) durch die Weiterbildungsorganisationen werden ggf. in weitere Spezifikationen einfließen. Mit der Version LQW2 tritt ArtSet nun in die beschlossene vierjährige Durchführungsphase der Qualitätstestierung ein. Das DIE nimmt in dieser Phase systemevalutive, fortbildende und unterstützende Aufgaben wahr.

Das Qualitätsentwicklungs- und –testierungsmodell LQW 2 definiert konkrete Anforderungen in 11 Qualitätsbereichen, die durch weitere "Optionale Qualitätsbereiche" ergänzt werden können.

1. Leitbild und Definition Gelungenes Lernen
2. Bedarfserschließung
3. Schlüsselprozesse
4. Lehr-Lern-Prozess
5. Evaluation der Bildungsprozesse
6. Infrastruktur
7. Führung
8. Personal
9. Controlling
10. Kundenkommunikation
11. Strategische Entwicklungsziele

Die definierten Anforderungen in diesen verpflichtenden Qualitätsbereichen müssen in einem Selbstreport nachgewiesen und durch eine Visitation bestätigt werden.

Die Anforderungen werden durch Spezifikationen und Nachweismöglichkeiten erweitert. In einem Abschlussworkshop spiegeln die Gutachter ihre Eindrücke in die Organisation zurück. Außerdem werden Strategische Entwicklungsziele für die nächste Qualitätsperiode vereinbart, und die Weiterbildungseinrichtungen geben Rückmeldungen über ihre Erfahrungen in der Arbeit mit dem Modell, die für Modellrevisionen genutzt werden.



Das Qualitätsmodell will also selbst aus der Praxis lernen.

Als Grundlage für ihre individuelle Prozessauswahl ist dieses Modell jeder Erwachsenenbildungseinrichtung deshalb zu empfehlen. Aufgrund der pädagogischen Vorgaben liegt ein Modell vor, welches für die Universitäre Weiterbildung, sie ist mit diesem Modell noch nicht konfrontiert, effektive Wirkungen generieren kann.

4 Zusammenfassung und Bewertung

Qualitätsentwicklung in der Praxis wird sich daran zu messen haben, in wieweit der Blick auf die Kunden und die Besonderheiten der Branche im Inneren Prozesskreislauf aufgenommen und realisiert werden. Unabhängig von allen Qualitätsmanagementsystemen sollte Bildung als ein herausragendes Gut betrachtet werden.

Bildung als ‚Branche‘, der ‚Lerner‘ als Kunde und ‚Lernen‘ als Produkt zeichnen sich im Vergleich zu anderen Branchen und Produkten durch eine Besonderheit aus. Das zu erstellende ‚Endprodukt‘ ist der Lernerfolg. Dieser kann nicht von einem Unternehmen hergestellt werden, als seien es Stühle oder Versicherungen.

Den Lernerfolg muss der Lernende in eigener Arbeit selbst erstellen. Wie der Lernende dieses Produkt ‚Erfolg‘ erstellt ist uns letztendlich unklar, der Produktionsbereich ist die ‚Black-Box‘ des Einzelnen.

Unternehmen als Bildungs- bzw. als Weiterbildungsorganisationen stellen nur die Bedingungen der Möglichkeit von Bildung/Weiterbildung bereit. Ob Bildung dann tatsächlich stattfindet, liegt bewusst oder unbewusst im Entscheidungsbereich des Lernenden. Deshalb macht es Sinn, im Qualitätsentwicklungsprozess nicht vom Kunden oder Teilnehmer sondern von einem Lerner auszugehen.

Der Sonderstatus des gesamten Bildungsbereichs, der sich auch unterscheidet von Produkten öffentlicher Verwaltungen, erfordert ein eigenständiges Qualitätsmanagement. Grundsätzliche Regelungen von Prozessen sind aus den erprobten Managementsystemen zu übertragen und müssen nicht neu erarbeitet werden.

Anforderungen an eine Qualitätsentwicklung in Bildung und Weiterbildung haben sich an folgende Aspekte auszurichten:

1. Der Lerner steht als Kunde, Verbraucher, Teilnehmer im Mittelpunkt aller Qualitätsbemühungen. Die Qualitätsentwicklungen der Bildungs-Einrichtungen sind auf in zu beziehen.
2. Das Lernen der Organisation (Lernende Organisation) ist die Basis des Lernens der Teilnehmer/Kunden. Die Qualität der Bildungs-Einrichtung ist in einem Ständigen Verbesserungsprozess weiter zu entwickeln. Der Verbesserungsprozess ist nicht als ein ständiges ‚Mehr‘ der Produktion zu betrachten, sondern hat sich am Wandel der gesellschaftlichen wie technologischen Herausforderungen zu orientieren.
3. Eine Lernerorientierte Qualitätsentwicklung ist nicht auf Qualitätssicherung ausgerichtet, sondern die Entwicklungspotentiale der Bildungs-Einrichtungen sind zu berücksichtigen und zu fördern.

Das Lernerorientierte Qualitätsmodell (LQW) ist das einzige branchenspezifische Modell, welches den Besonderheiten von Bildung gerecht wird. Mag es auch unter dem Gesichtspunkt ‚Anforderungen an die Leitung‘ hinter der Qualitätsentwicklung nach ISO bedauerlicherweise zurückfallen, so ist es dennoch der erste vielversprechende und richtungsweisende Einstieg für die ‚Bildungsbranche‘.

Profilbildung Wissenschaftlicher Weiterbildung durch Marketing?

Marketing als Strategie zur Existenzsicherung ist in vielen Bereichen der Weiterbildung inzwischen akzeptiert. Dabei ist nicht immer geklärt, was unter Marketing verstanden wird, was und wo "der Markt" ist und welche Weiterbildungsbedarfe es überhaupt gibt. Diese scheinbar definitorischen Probleme lösen jedoch bei der Auseinandersetzung mit Marketing in Weiterbildungseinrichtungen tiefgreifende Grundsatzfragen nach dem Selbstverständnis, dem Bildungsauftrag, den Entscheidungsträgern, der Rechtsform etc. aus. Diesen Fragen stellt sich derzeit auch die Wissenschaftliche Weiterbildung. Ein Beispiel für die Beschäftigung mit dem eigenen Profil und einer Auseinandersetzung mit Marketing ist die Umbenennung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) in Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) auf der Jahrestagung im September 2003 in Dresden. Diese Bestrebungen sind Ausdruck dafür, look and feel - wie man bei Web-Oberflächen sagen würde - dem Inhalt anzupassen, um in der Innen- und Außenwirkung transparenter und stimmiger zu werden. Diese Profilbildung findet auch Unterstützung durch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, der einen Wettbewerb um die besten Geschäftsmodelle für Hochschulweiterbildungsangebote unter dem Titel "Hochschulen im Weiterbildungsmarkt" bis März 2004 ausgeschrieben hat. Hierbei spielt auch das Marketing eine Rolle. So sollen die eingereichten Geschäftspläne z. B. die Punkte Marktanalyse, Qualitätsmanagement und Marketing beinhalten. Ein weiterer Schritt in Richtung Profilbildung Wissenschaftlicher Weiterbildung durch Marketing.

Nach einem Überblick über den Begriff des Marketing und seiner Relevanz in der Weiterbildung werden im Folgenden einige Ergebnisse aus meiner Studie zum Marketing in der Weiterbildung sowie eine Systematik für das Weiterbildungsmarketing vorgestellt. Im Anschluß daran werden Entwicklungsschancen und praktische Ideen für die Marketingumsetzung in Einrichtungen der Wissenschaftlichen Weiterbildung gegeben.

Was ist Marketing?

'Marketing' hat seinen etymologischen Ursprung im angelsächsischen Gerundium des ins Deutsche übersetzten Verbs "absetzen, vermarkten" und ersetzte Ende der 1960er Jahre im deutschsprachigen Raum den Begriff Absatzpolitik. Grundvoraussetzung für Marketing ist die Situation des Käufermarktes: d. h. es gibt mehr Angebot als Nachfrage. Um diese Situation besser als die Konkurrenz meistern zu können, werden Marketingstrategien entwickelt. Diese Strategien beziehen sich auf alle Arten materieller und immaterieller Güter, Produkte sowie Dienstleistungen. In Abhängigkeit von der Rechtsform, von der ideellen und finanziellen Zielsetzung wird zwischen dem kommerziellen und nichtkommerziellen Marketing unterschieden. Beiden Richtungen gemeinsam ist das Postulat eines strategischen, systematischen und geplanten Vorgehens, weshalb m. E. ein "Marketing aus dem Bauch heraus" (Heinrichs/Klein 1996, S. 201), wie es Heinrichs und Klein im Kontext des Kulturmanagements nennen, abzulehnen ist.

Wenngleich es keine einheitliche Marketing-Definition gibt, so verpflichten sich zahlreiche Autoren (Bruhn/Tilmes 1994, S. 31; Hasitschka/Hruschka 1982, S. 1; Kotler 1974, S. V; Mefert 1980, S. 64ff.) dem entscheidungsorientierten Ansatz. Dieser besagt, dass im Marketing bei

der Lösung von Auswahlproblemen Entscheidungen zu treffen sind, die systematisch und geplant in die Praxis umgesetzt werden. Exemplarisch sei die Definition von Hasitschka und Hruschka vorgestellt, die Marketing als "zielfunktionales und plandeterminiertes Herbeiführen von Tauschrelationen" (1982, S. 10) begreifen.

Marketing in der Weiterbildung

Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre gab es in der Weiterbildung einen regelrechten "Marketingboom" (Möller 2002, S. 7). Schnell geschriebene Artikel, meist ohne empirische Grundlage, überschwemmten die Landschaft. Die Inhalte reichten von Forderungen, die öffentlich verantworteten Weiterbildungsträger müssten marktorientiert arbeiten, über Verteidigungsreden, weshalb dies unlautere Handlungsaufforderungen seien, bis hin zu Lippenbekenntnissen, Marketing gehöre zum Alltagswissen. Die BefürworterInnen von Marketing in der Weiterbildung überschlugen sich mit Ratschlägen, Tipps und positiven Erfahrungsberichten, während sich die GegnerInnen auf die traditionelle Arbeit der ErwachsenenbildnerInnen beriefen. Humoristische Züge nahmen Vergleiche mit Schokoriegeln, Waschmitteln und Autos (vgl. Motzko 1989, S. 360) als Äquivalente für (Weiter-)Bildung an. Inzwischen hat sich das Thema "Marketing im (Weiter-)Bildungsbereich" jedoch insofern emanzipiert, als es mit einer größeren Sorgfalt und Weitsicht behandelt wird. Es gibt mittlerweile eine Reihe von Publikationen zum Marketing in der Weiterbildung, die sich zum Teil auch empirisch mit der Thematik befassen (Bernecker 2001; Meisel 2001; Möller 2002; Barz 2003; Möller 2003; Rudolf 2002; Tippelt/Weiland/Panyr/Barz 2003¹).

Empirische Untersuchung zum Marketing in der Weiterbildung

Im Folgenden werden einige Ergebnisse aus meiner Untersuchung zum Marketing in der Weiterbildung vorgestellt. Im Rahmen einer empirischen Einzelfallstudie wurden - ausgehend von einem theoretical sampling - vier Volkshochschulen unterschiedlicher Rechtsform ausgewählt: eine kommunale Volkshochschule (Kommberg), eine kommunale Volkshochschule, die als Pilotprojekt angelehnt an das "Neue Steuerungsmodell" der kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) (vgl. KGSt 1995, 1997) fungiert (Pilotstadt), ein Eigenbetrieb (Eigendorf) und eine gemeinnützige GmbH (Gemeinheim). Innerhalb von zwei Jahren wurden mit 12 Personen (VHS-LeiterInnen, Verantwortliche für Öffentlichkeitsarbeit und einer Direktorin eines VHS-Landesverbandes) insgesamt 23² leitfadengestützte Interviews geführt. Das forschungsleitende Interesse lag auf der Frage nach (a) der Akzeptanz der Leitungspersonen gegenüber Marketing, (b) der Entwicklung von der Teilnehmer- zur Kundenorientierung und schließlich (c) dem Realisierungsgrad von Marketing. Die Hypothese, auf die sich die Untersuchung stützte, lautete:

Die Übertragung der entscheidungsorientierten Marketinglehre in eine Weiterbildungseinrichtung und der Realisierungsgrad von Marketing sind rechtsformabhängig. Je größer die Freiheitsgrade der Leitung und ihre Akzeptanz gegenüber einer Marketingeinführung sind, desto wahrscheinlicher ist die Umsetzung der Markt- und Kundenorientierung.

1 An dieser Stelle sei auf das Projekt von Rudolf Tippelt und Heiner Barz verwiesen. Im ersten Teil ihrer großangelegten, empirischen Studie wurden die Lebensstile in bezug auf das Weiterbildungsverhalten und die -interessen der Münchner Bevölkerung erforscht. Der zweite Teil des Projekts beinhaltet die Implementierung einer Marketingstrategie auf der Grundlage der Ergebnisse.

2 Die Verbandsdirektorin wurde nur einmal interviewt.

So ist beispielsweise davon auszugehen, dass eine selbstständigere Rechtsform wie die gGmbH einen höheren Marketingrealisierungsgrad bei entsprechender Marketingakzeptanz der Leitung aufweist, als eine nachgeordnete Dienststelle, die einen längeren Dienstweg hat und weisungsgebunden ist.

Vorab sei angemerkt, dass die Ergebnisse der Studie aufgrund der Auswahl nach dem Rechtsformkriterium auf andere Bereiche wie Einrichtungen der Wissenschaftlichen Weiterbildung übertragbar sind. Auch hier gibt es keine einheitliche Rechtsform. Teilweise sind die Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen direkt dem Rektorat zu- bzw. untergeordnet, teilweise gibt es eigenständige Ausgründungen. Nicht alle Einrichtungen der Wissenschaftlichen Weiterbildung sind unmittelbar an eine Universität angegliedert³. Aufgrund dieser unterschiedlichen Rechtsformen und der daraus resultierenden Vielfalt an Entscheidungsträgern, stellt sich den KoordinatorInnen Wissenschaftlicher Weiterbildung ebenfalls die Frage, ob sie selbst oder eine bzw. mehrere Instanzen die Marketingentscheidungen treffen.

Ergebnisse

(a) Akzeptanz der Leitungspersonen gegenüber Marketing

Die Einstellung der InterviewpartnerInnen wurde mit Hilfe von je 7 Pro- bzw. Contra-Argumenten untersucht. Die verschiedenen Argumentationsfiguren, die aus der erziehungswissenschaftlichen und der betriebswirtschaftlichen Literatur stammen bzw. das Resultat eigener Überlegungen sind, wurden den Weiterbildungsverantwortlichen an zwei Untersuchungszeitpunkten, mit einem zeitlichen Intervall von mindestens sechs Monaten, mit der Bitte um eine Einschätzung vorgelesen. In Kürze ein paar Ergebnisse: Noch vor 30 Jahren wurden aus den Wirtschaftswissenschaften Gegenargumente zum Non-Profit-Marketing beispielsweise aufgrund von Begrifflichkeiten genannt. Man wollte Begriffe wie Produkt, Kunde oder Markt von dem "sauberen" nichtkommerziellen Bereich fernhalten. Mit diesem Argument konnten die befragten ErwachsenenbildnerInnen nur wenig anfangen, da sie selbst diese Begriffe benutzen. Begriffliche Schwierigkeiten stehen also einer Übernahme von Marketing durch ErwachsenenbildnerInnen heutzutage nicht mehr im Wege. Ähnliches gilt für die Wahrung des Bildungsauftrags. Noch Anfang der 1980er Jahre wurde von erziehungswissenschaftlicher Seite vor dem Ausverkauf von Bildung gewarnt (vgl. Baumeister 1980, S. 64; Lenski 1980, S. 60). Keiner der Befragten fürchtete jedoch ernsthaft einen marketingbedingten negativen Einfluss auf den Bildungsauftrag, lediglich ein Drittel hielt dies für möglich. Die übrigen gehen sogar davon aus, mit Hilfe des Marketing den Bildungsauftrag besser erfüllen zu können. Von ErziehungswissenschaftlerInnen wurde wiederum die Warnung ausgesprochen, Marketing im Bildungsbereich könne einen Qualitätsverlust mit sich bringen, da der Fokus nur noch auf Lukratives gerichtet sein könne und die Angebotspalette verkleinert würde (vgl. Lenski 1980, S. 64; Ufermann 1991, S. 20). Auch hierfür zeigten die InterviewpartnerInnen wenig Verständnis: Mehr als die Hälfte der Befragten glaubte an eine Leistungs- und Qualitätssteigerung durch den Einsatz von Marketing. Insgesamt ist also unverkennbar, dass der Widerstand der PädagogInnen schon längst gebrochen ist. Sie stehen in ihrer Akzeptanz von Marketing auf einer höheren Toleranzgrenze als noch einige BetriebswirtschaftlerInnen der frühen 1970er. Deren gegen die eigene Zunft im Zuge der Ausweitungsdiskussion vom kommerziellen zum nichtkommerziellen Marketing vorgebrachte Positionen sind für ErwachsenenbildnerInnen der späten 1990er Jahre völlig indiskutabel.

³ Dies ist beispielsweise eine Ursache für die Umbenennung von Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) in Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF).

(b) Entwicklung von der Teilnehmer- zur Kundenorientierung

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen klar eine Verschiebung von der klassischen, pädagogischen Teilnehmerorientierung zur ökonomischen Kundenorientierung auf drei Ebenen: begrifflich, inhaltlich und praktisch. Begrifflich sprechen die meisten inzwischen von Kunde statt von Teilnehmer, wenngleich sie inhaltlich nicht mehr differenzieren. 9 von 12 Befragten benutzen die Begriffe "Teilnehmer- und Kundenorientierung" synonym und ergänzen den jeweils gewählten Begriff um die komplementären Bestandteile des anderen ("Kundenorientierung heißt für uns natürlich Teilnehmer- und Teilnehmerinnenorientierung" (K 96, 28.1)" (Möller 2002, S. 130).

Diese Haltung wirkt sich auch auf die Praxis aus. Früher spielte der Bildungsauftrag eine viel größere Rolle. Heute findet eine verstärkte Orientierung an der Kaufkraft der "Kunden" statt. Kurse werden für Gutverdienende auf solche Termine verlegt, an denen weniger der früher erwünschten Klientel wie Arbeitslose und Sozialhilfeempfänger erreicht werden. Bei der Planung von Kursen wandelt sich die Ausrichtung von der pädagogisch definierten Zielgruppe zur ökonomischen Zielgröße. Dies zeigt sich auch bei preispolitischen Entscheidungen: Ermäßigungen wurden im Laufe der Untersuchung generell reduziert und Erlasse gab es so gut wie nicht mehr. Lediglich sehr restriktive und willkürliche Regelungen ermöglichten noch in seltenen Einzelfällen die kostenfreie Teilnahme. Aufgrund der massiven Rücknahme der öffentlichen Förderung, ändert sich damit auch implizit der Bildungsauftrag. Wenn bis zu 70 % der Einnahmen durch die TeilnehmerInnen getragen werden müssen, hat sich die Politik bereits aus der Verantwortung gestohlen. Die Einrichtungen müssen wirtschaften und verabschieden sich bewusst, aber nicht ohne Wehmut, von einem pädagogischen Dinosaurier.

(c) Realisierungsgrad von Marketing

Gemäß der Hypothese zu meiner Untersuchung zeigte sich, dass die Marketingaktivitäten in enger Korrelation zur Rechtsform standen. Die beiden selbstständigeren Rechtsformen - gGmbH und Eigenbetrieb - waren in der Realisierung von Marketing weiter fortgeschritten als die beiden weniger selbstständigen Einrichtungen. Die rechtliche und ökonomische Selbstständigkeit erwies sich in Gemeinheim jedoch für die "Kunden" nicht nur zum Vorteil. Zur Kosteneinsparung wurden z. B. angemietete Veranstaltungsräume wieder gegen kostenfreie, öffentliche (z. B. Schulen) eingetauscht. Dies hatte zur Konsequenz, dass sich die Einrichtung trotz rechtlicher Selbstständigkeit ungewollt als Anhängsel der öffentlichen Hand präsentierte. Durch den Verlust zeitlich freiverfügbarer Räume waren die TeilnehmerInnen wieder mit schlechtgeputzten Hausmeistern, unaufgeräumten Klassenzimmern und nicht-erwachsenengerechtem Mobiliar konfrontiert. Ihre Errungenschaften wie eine angenehme Atmosphäre und besondere Serviceangebote wie Kaffeeautomat oder Münzsprecher wurden notgedrungen ad acta gelegt. Und damit fiel die gGmbH in ein Stadium zurück, das bereits als überwunden galt. Paradoxerweise war die untersuchte Piloteinrichtung in Pilotstadt zum gleichen Zeitpunkt im Begriff, Räume zu mieten und sich von kommunaler Seite zu lösen. Bei der kommunalen Einrichtung Kommmberg stellte sich die Rechtsform wiederum als echter Hemmschuh für Marketingbemühungen heraus. Hier wurden alle Anstrengungen der Einrichtungsleitung von den weisungsbefugten Instanzen unterbunden. Obwohl der Wille da war, in der Selbstdarstellung z. B. durch ein eigenes Logo und der Angebotsgestaltung marktorientierter zu agieren, war dies nicht möglich. Dieses Ausgebremstsein mündete schließlich in großer Frustration und Ohnmacht beim Personal. Das bedeutet nicht automatisch, dass unselbstständige Einrichtungen (z. B. Abteilun-

gen) kein Marketing realisieren können. Es ist nur nötig, dass die Leitung die Entscheidung für Marketing initiiert oder mitträgt. Ohne das Einverständnis der Geschäftsführung ist eine Marketingstrategie, die sich per definitionem auf das ganze Unternehmen bezieht, nicht denkbar.

Marketingstrategie

Allein durch den entscheidungsorientierten Ansatz des Marketing erklärt sich, dass es, "die" Marketingstrategie nicht geben kann; sie ist immer institutionell verankert und personell verantwortet. Sie wird nicht im luftleeren Raum, sondern vor Ort im gegebenen Kontext entwickelt. Wie schwierig es ist, einen Marketingansatz für die Weiterbildung zu finden, zeigen viele missglückte Rezeptionsversuche von ErwachsenenbildnerInnen. Missverständnisse gibt es zum Beispiel mit dem Begriff Zielgruppe, der in der Marketinglehre eine völlig andere Bedeutung hat als in der Erziehungswissenschaft (vgl. Möller 2003, S. 174). Wenn ErwachsenenbildnerInnen von ihrer Zielgruppe sprechen, dann denken sie an echte Menschen mit Lernbiographie, Lerninteressen und Gefühlen. Einen Marketer interessiert bei der Zielgruppe lediglich die Konsumgewohnheiten, ihre Kaufkraft und ihr Kaufverhalten. Der Erwachsenenbildner will Lernen initiieren, der Marketer einen höheren Absatz erzielen. Ähnlich problematisch waren Übertragungsversuche von ErwachsenenbildnerInnen, die das Verteilen der Programmhefte in den Bereich der Distributionspolitik einsortierten (vgl. Schöll 1993, S. 347). Damit würde aber das pädagogische Produkt auf das gedruckte Programm reduziert, die Weiterbildungseinrichtung zum Verlag disqualifiziert. Das Angebot ist aber der Kurs, und bei der Distribution stellt sich die Frage, wie dieser an die TeilnehmerInnen kommt (Termin, Standort, Raum).

In der von mir entwickelten Systematik für das Weiterbildungsmarketing sind nun alle makro- und mikrodidaktischen Entscheidungen in den Kontext einer Marketingstrategie integriert. Und zwar auch die DozentInnen und TeilnehmerInnen, die bei der Angebotserstellung sonst ausgeklammert werden, wie z. B. in dem Modell von Sarges und Haeblerlin (1980, S. 23). Sie sind aber an der Erstellung des spezifischen, pädagogischen Produkts beteiligt, da es nur durch den gemeinsamen Lehr-Lern-Prozess überhaupt entsteht. Ein geplanter Kurs wird erst durch das gemeinsame Ausgestalten in der pädagogischen Situation zum pädagogischen Produkt. Daher wird die Angebotspolitik hier bewusst nicht als Produkt- oder Programmpolitik wie im betriebswirtschaftlichen Marketing bezeichnet, da diese Begrifflichkeit irreführend ist. Das Produkt in der Weiterbildung ist eine Gemeinschaftsleistung der Einrichtung (Programmangebot, Programmheft), der DozentInnen und der TeilnehmerInnen; sie alle sind Beteiligte am "Produktionsprozess". Da das Produkt schließlich in einen (hoffentlich) erfolgreichen Lernprozess mündet, ist dieser Prozess auch nach der Veranstaltung nicht abgeschlossen. Die Anwendbarkeit der Ergebnisse der Lernhandlung zeigt sich oft erst zu einem viel späteren Zeitpunkt.

Die Gegenleistungspolitik entspricht der Preispolitik des kommerziellen Marketing, bezieht aber die Gegenleistung der TeilnehmerInnen (Lernvoraussetzungen, Zeit, Lernbereitschaft etc.) mit ein. Der klassische, und bekannteste Bereich des Marketing ist die Kommunikationspolitik. Zu Missverständnissen kommt es auch hier, wenn die beiden Unterkategorien Werbung und Öffentlichkeitsarbeit fälschlicherweise als Äquivalent für Marketing angesehen werden.

Systematik für das Weiterbildungsmarketing

1. Marketing-Zielsystem
 - 1.1 Bildungsauftrag
 - 1.2 Marketingziele

2. Segmentierung
 - 2.1 Weiterbildungsmarkt
 - 2.2 Konkurrenz und Kooperation
 - (a) Existenz
 - (b) Bekanntheitsgrad
 - (c) Konkurrenz und Kooperationen auf Einrichtungsebene, mit kommerziellen und nichtkommerziellen Unternehmen
 - 2.3 Marktbeobachtung
 - 2.4 Zielgruppen
 - 2.5 TeilnehmerInnen
 - (a) Teilnehmerzahlen
 - (b) Zusammensetzung der TeilnehmerInnenschaft
3. Marketinginstrumente
 - 3.1 Angebotspolitik
 - (a) Begriffsverständnis "Produkt"
 - (b) Programmangebot
 - (c) Programmheft
Begrifflichkeit; graphische Gestaltung; Konzeption; Plazierung der Anmeldebedingungen; Auflage; Programmverteilung und Preis
 - (d) DozentInnen
Bezahlung; Qualifikation und Provenienz; Akquisition; Stellenwert
 - (e) TeilnehmerInnen
 - 3.2 Gegenleistungspolitik
 - (a) Kursauslastung
 - (b) Kursmanagement
 - (c) Kursdeckung
 - 3.3 Kommunikationspolitik
 - (a) Image der Einrichtung
Selbsteinschätzung; Gründe für/gegen den Besuch; Einrichtungsprofil im Vergleich zu anderen Bildungsanbietern
 - (b) Corporate Identity
Selbsteinschätzung; Corporate Design; Identifikation mit dem Angebot
 - (c) Öffentlichkeitsarbeit
Pressearbeit; Rundfunk und Fernsehen; Events
 - (d) Werbung
Werbeetat; Werbestrategien; Kontinuierliche Werbeformen; Anzeigenschaltung; Werbespots; Giveaways; Messeauftritte; Externe Beratung; Sponsoring
 - 3.4 Distributionspolitik
 - (a) Standorte und Unterrichtsräume
 - (b) Öffnungszeiten; Erreichbarkeit in Schließzeiten
 - (c) Anmeldung
 - (d) Serviceleistungen
Information/Beratung; Cafeteria / Aufenthaltsraum; Kinderbetreuung; Rollstuhlgerechte Zugänge
4. Marketing-Mix
5. Marketing-Organisation
6. Marketing-Kontrolle

Entwicklungschancen

Aus den Ergebnissen meiner Studie an vier Weiterbildungseinrichtungen mit unterschiedlicher Rechtsform lassen sich einige Entwicklungspotentiale herauskristallisieren, die sich zum Teil auf die Wissenschaftliche Weiterbildung übertragen lassen. Um überhaupt eine Marketingstrategie formulieren zu können, sind fundierte Kenntnisse der Marktanteile (die eigenen und die der Konkurrenz) unabdingbar. Das Gleiche gilt für die Zusammensetzung und die Kaufkraft potentieller TeilnehmerInnen. Aufschluss geben hier Befragungen der TeilnehmerInnen und vor allem der NichtteilnehmerInnen.

In sozialen Einrichtungen ist die Selbstkritik gegenüber dem eigenen Image oft unangemessen hoch. Dies kommt zum Beispiel zum Ausdruck, wenn die eigenen (selbst wahrgenommenen) Schwächen in der Außendarstellung (Broschüren, Faltblätter, Diskussionsforen) überbetont werden. Viele dieser Veröffentlichungen lesen sich wie Schuldeingeständnisse. Besser ist es, die Stärken hervorzuheben: zum Beispiel die qualifizierten DozentInnen, die Angebotsbreite und -tiefe, die zentrale Lage, die großzügigen Öffnungszeiten oder den 'kundenfreundlichen' Service. Und schließlich ist beim Marketing die Erfolgskontrolle der Aktivitäten unabdingbar, um zu wissen, inwieweit die Marketingstrategie "aufging". Denn ohne strategische Grundlage oder Kosten-Nutzen-Analyse sind alle Anstrengungen beim Einsatz der Marketinginstrumente wertlos, weil die hier getroffenen Entscheidungen weder nach finanziellem noch ablauflogischem Aspekt nachvollzogen und im Rahmen einer neuen Strategie revidiert bzw. wiederholt werden können.

Ideen aus den Ergebnissen

- **Starrer vs. flexibler Semesterstart**
Entgegen einem Beginn aller Kurse zu Semesterbeginn ist ein flexibler Semesterstart - also diverse Veranstaltungsbeginne - sinnvoll. Somit müssen sich potentielle TeilnehmerInnen nicht für ein bis zwei fixe Termine im Jahr festlegen. Und es steigt die Chance, verschiedene Kurse nacheinander zu belegen.
- **Aufnahme von TeilnehmerInnen in laufende Kurse**
Die Aufnahme von TeilnehmerInnen in laufende Kurse ist zwar aus pädagogischen Gründen nicht immer ratsam, sollte aber dennoch nicht strikt im Vorfeld abgelehnt werden. Hier ist zu erwägen, ob nicht - auf Wunsch der Interessenten - eine spätere Aufnahme in ein Seminar möglich ist.
- **Sommerprogramm (in Kooperation mit anderen Bildungsträgern)**
Um die Sommer- und Urlaubszeit als Lernzeit für Erwachsene zu nutzen, sind Sommerprogramme z. B. in Kooperation mit anderen Bildungsträgern denkbar. Gerade die langen Semesterferien sind zwar struktureller Bestandteil der Hochschulen, haben aber mit dem Lebensrhythmus der meisten Menschen nichts zu tun.
- **FrühbucherInnenrabatt**
Gerade in Zeiten, in denen sich Lernwillige immer kurzfristiger für eine Teilnahme an Veranstaltungen entscheiden, ist die Planungssicherheit ein pädagogisches Traumgebilde, dennoch müssen Räume, Zeiten, DozentInnen etc. rechtzeitig koordiniert werden. Hier gibt es die Möglichkeit, entschlossenes Handeln durch FrühbucherInnenrabatt zu belohnen.
- **Schnupperkurse**
Eine genuin pädagogische, einmalige, zugegebenermaßen manchmal organisatorisch schwer zu realisierende Anreizoption sind Schnupperkurse. Was im Supermarkt die Anreize durch Käsesticker sind, sind in der Erwachsenenbildung die Schnupperkurse. Sie sind das einzige

- Instrument, um vorab die Qualität der Kurse, die Qualifikation und Gewandtheit der DozentInnen, die Räumlichkeiten und die Atmosphäre der Einrichtung ohne bereits eingegangene Verpflichtung auf spielerische Weise kennenzulernen.
- Kurzfristig: temporäre Arbeitsgruppen für Öffentlichkeitsarbeit
Wenn schon die Mittel für eine grundlegende Marketingstrategie fehlen, so lassen sich kurzfristig temporäre Arbeitsgruppen (bestehend aus Verwaltungs- und pädagogischem Personal) für den Bereich der Öffentlichkeitsarbeit (ÖA) einrichten, um aufgrund fehlender Mittel nicht sofort resignativ den Kopf in den Sand zu stecken.
 - Langfristig: neue ÖA-Stellen mit Budget schaffen
Langfristig sind aber Stellen für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit zu schaffen, die mit einem ausreichenden Budget ausgestattet, selbstständig agieren können. D. h. aber nicht, dass durch diese Stellen die übrigen MitarbeiterInnen völlig aus dem "Geschäft" sind. Die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit ist dringend angewiesen auf die Zuarbeit der KollegInnen. Kursankündigungen können z. B. nur die DozentInnen schreiben, da sie wissen, was sie vermitteln wollen.
 - Sponsoring
Sponsoring ist eine Strategie, um sich von einem Partner (meist) finanziell auf der Basis eines Gegengeschäfts unter die Arme greifen zu lassen. Insbesondere das Fehlen der konzeptionellen Ausrichtung des Sponsoring, einer spezifischen Gegenleistung, einer Zusage professioneller Abwicklung und der internen Abstimmung beim zu sponsernden Unternehmen verhindern allerdings oftmals Sponsorships genauso wie zu kurzfristige Anfragen oder die Bitte um einen Sponsorenbetrag, wenn eigentlich eine Spende gemeint ist.
 - Marketingzentrum auf Verbandsebene
Um die Marketinganstrengungen gerade in Zeiten knapper Mittel zu optimieren, lassen sich gemeinschaftliche Aktionen (z. B. die Produktion von Giveaways) planen, die auf Verbandsebene organisiert sind. So muss sich nicht jede einzelne Einrichtung um alles kümmern. Gemeinsame Aufträge lassen sich aufgrund höherer Stückzahl dann wieder durch Kostensenkung leichter finanzieren.

Ausblick

Mit der Entscheidung für Marketing steht eine Einrichtung unweigerlich in der Selbstverständnis- und Profildiskussion. Die hohe Kunst des Marketing im Weiterbildungsbereich besteht aber darin, sich mit Bedacht und Knowhow das Spannungsverhältnis zwischen pädagogischem Selbstverständnis und Wirtschaftlichkeit für die eigene Profilbildung zu nutzen zu machen. Wie ich im Rahmen meiner empirischen Untersuchung zum Marketing in der Weiterbildung herausfinden konnte, werden im Zuge der Marktorientierung zum Teil zu leichtfertig pädagogische Prinzipien zugunsten ökonomischer Rationalitäten - unwiederbringlich - aufgegeben. Die Praxis zeigt aber, dass es clevere Ideen gibt, wie sich die pädagogischen Leckerbissen wirtschaftlich erhalten lassen. Betriebswirtschaftliche Grundlagen gehören inzwischen zum pädagogischen Professionswissen. Daher ist es notwendig, dass sich ErwachsenenbildnerInnen für diese Wissensaspekte öffnen, allerdings nicht blind, sondern mit Selbst- und Traditionsbewusstsein.

Literatur

- Barz, H./Baum, D.: Wahrnehmung von Erwachsenenbildung(-institutionen) - Öffentlichkeitsarbeit, Marketing. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hg.): Report, (26) 1/2003, S. 153-164
- Baumeister, U.: Marketing im Weiterbildungsbereich: Vorsicht ist geboten. In: Baumeister, U.:

- Öffentlichkeitsarbeit für die Erwachsenenbildung, Bonn 1980, S. 63-64
- Bernecker, M.: Bildungsmarketing. Ein dienstleistungsorientierter Ansatz für kommerzielle Bildungsanbieter unter besonderer Berücksichtigung strategischer Aspekte, Sternenfels 2001
- Bruhn, M./Tilmes, J.: Social Marketing: Einsatz des Marketing für nichtkommerzielle Organisationen, Stuttgart u. a. 1994
- Hasitschka, W./Hruschka, H.: Nonprofit-Marketing, München 1982
- Heinrichs, W./Klein, A.: Kulturmanagement von A-Z. Wegweiser für Kultur- und Medienberufe, München 1996
- Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) (Hg.): Das Neue Steuerungsmodell. Erste Zwischenbilanz, Bericht 10/1995, Köln 1995
- Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) (Hg.): Von der Kulturverwaltung zum Kulturmanagement im Neuen Steuerungsmodell. Aufgaben und Produkte für den Bereich Kultur, Bericht 3/1997, Köln 1997
- Kotler, P.: Marketing-Management. Analyse, Planung und Kontrolle, Stuttgart 1974
- Lenksi, J.: Der HPM zwischen Markt und Möglichkeit. In: Baumeister, U.: Öffentlichkeitsarbeit für die Erwachsenenbildung. Bonn 1980, S. 60-62
- Meffert, H.: Marketing: Einführung in die Absatzpolitik; mit Fallstudie VW-Golf, Wiesbaden 1980, 5. Auflage
- Meisel, K.: Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen, Baltmannsweiler 2001
- Möller, S.: Marketing in der Weiterbildung. Eine empirische Untersuchung an Volkshochschulen, Bielefeld 2002
- Möller, S.: Vom Teilnehmer zum Kunden. Empirische Studie zur Markt- und Kundenorientierung in Volkshochschulen. In: GdWZ (14), 4/2003, S. 174-175
- Motzko, M.: Politische Bildung und Öffentlichkeit. In: Außerschulische Bildung, 4/1989, S. 360-366
- Rudolf, K.: Politische Bildung und Markt. Band 2: Bericht politische Bildung 2002 - Was wollen die Bürger? Eine Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland, Büdingen 2002. Digitale Publikation unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/>
- Sarges, W./Haeblerlin, F.: Marketing für die Erwachsenenbildung. In: Sarges, W./Haeblerlin, F. (Hg.): Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover u. a. 1980, S. 18-65
- Schöll, I.: Profil - Profit - Produkte. Marketing als Steuerungsinstrument. In: Hessische Blätter für Volksbildung, (43) 4/1993, S. 340-351
- Tippelt, R./Weiland, M./Panyr, S./Barz, H.: Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung, Bielefeld 2003
- Ufermann, F.: Bildung managen? Eine neue Begrifflichkeit. In: Volkshochschule, (42) 6/1991, S. 19-20

MARTIN BEYERSDORF

Besteuerung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen

Die folgenden Ausführungen ersetzen nicht die individuelle Prüfung der „Steuerbarkeit“ – also der Besteuerung von Aktivitäten einer jeweiligen Hochschule – durch die eigene Haushalts- und Rechtsabteilung oder durch geeignete Wirtschafts- und Steuerberatungsgesellschaften. Dennoch erscheint es hilfreich, sich einer komplexen Materie anzunähern, um das Problembewusstsein zu schärfen. Meine Hinweise basieren auf den Erfahrungen an der Universität Hannover sowie auf der „Freiburger Arbeitstagung zu Steuern in Forschung und Praxis“ (Herbst 2002) und einem Vortrag von Steuerberater Dr. Strahl an der Universität Hannover (Frühjahr 2003).

Öffentliche Hochschulen sind gemäß § 58 Abs. 1 Satz 1 Hochschulrahmengesetz (HRG) Körperschaften öffentlichen Rechts. Das HRG benennt die hoheitlichen Aufgaben der Hochschulen mit Forschung, Lehre und wissenschaftlicher Weiterbildung.

Gemäß Körperschaftssteuergesetz (KStG) sind die öffentlichen Hochschulen nur mit ihren Betrieben gewerblicher Art (BgA) Subjekt der Körperschaftsteuer. BgA sind „Einrichtungen, die einer nachhaltigen Erzielung von Einnahmen ... dienen und die sich innerhalb der Gesamtbetätigung der juristischen Person herausheben“ (§ 4 Abs. 1 KStG).

In den Hochschulen bestehen also BgA, die aber aufgrund ihrer Zuordnung zum hoheitlichen Bereich nicht steuerbar sind (§ 4 Abs. 5 KStG). Somit gilt der Grundsatz, dass die wissenschaftliche Weiterbildung der öffentlichen Hochschulen nicht steuerbar sind – aber: Ausnahmen sind möglich...

Die positiven Merkmale zur Beschreibung von BgA lauten: es muss

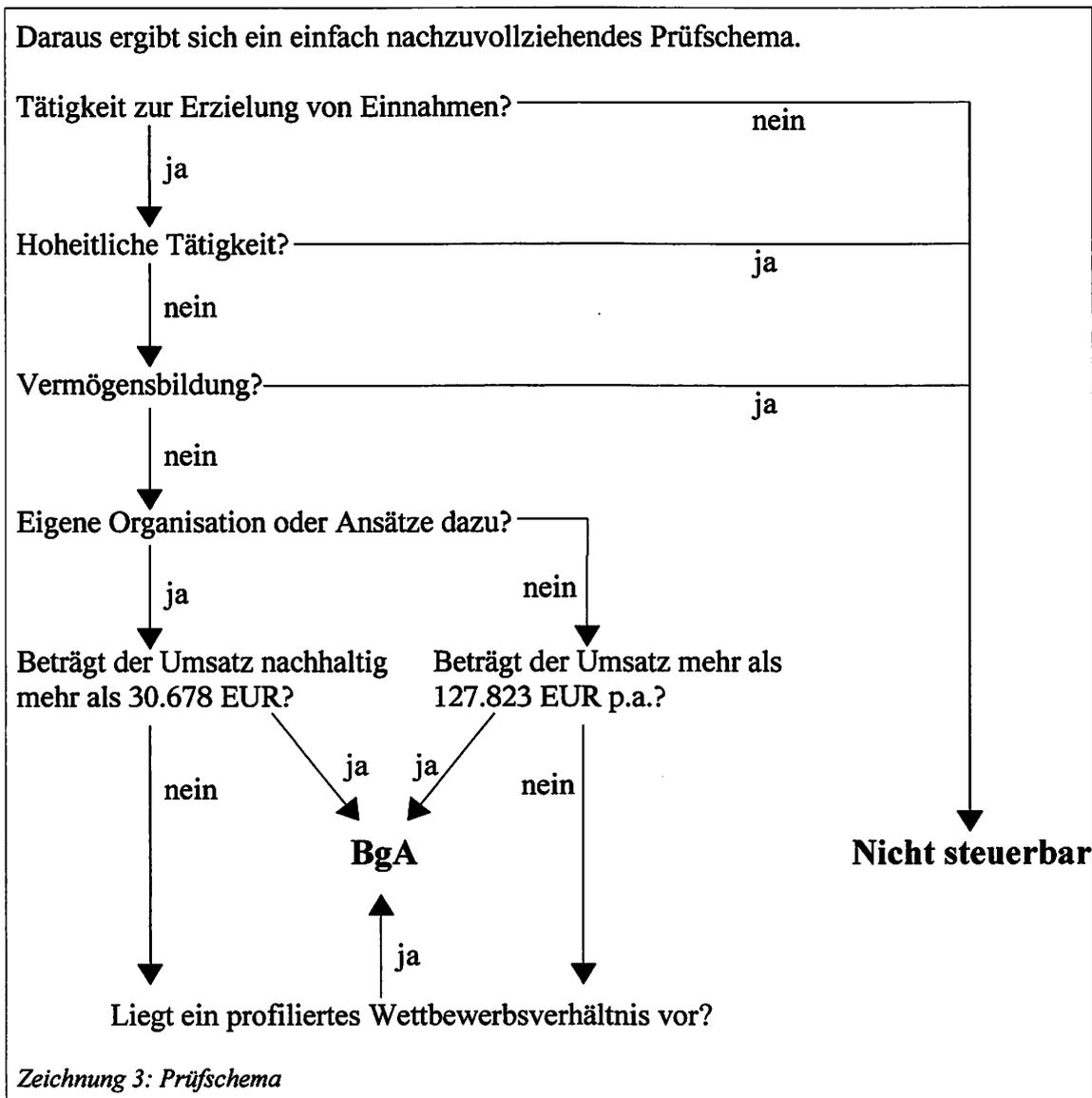
- eine Einrichtung sein,
- die der Erzielung von Einnahmen dient und
- die sich wirtschaftlich hervorhebt.

Die negativen Merkmale lauten: es darf sich nicht handeln um

- eine hoheitliche Tätigkeit, um
- Vermögensverwaltung oder um
- Land- und Forstwirtschaft.

Die regelmäßig von den Landesrechnungshöfen angemahnte Wettbewerbsgleichheit wird nur dann realisiert, wenn die wissenschaftliche Weiterbildung nicht dem Hoheitsbereich (oder der Vermögensverwaltung) zugeordnet wird. So gibt es vom Grundsatz abweichende Bewertungen, wenn der Tatbestand des unmittelbaren Wettbewerbs festgestellt wird. Beispiele sind der umfangreiche Verkauf von Skripten durch Rechenzentren oder der Vertrieb von Literatur über Schriftenreihen. Hier sind wesentlich die Umsatzhöhen, die einen BgA konstituieren können:

- bei eigenen Organisationsstrukturen (Stelle, Name, Adresse usw.) ein Umsatz über 30.678 EUR p.a.,
- bei „Miterledigung“ (im Rahmen einer sonstigen Tätigkeit ohne eigene Organisationsstrukturen) ein Umsatz über 127.823 EUR p.a.



Für die Zukunft gibt es jedoch Anzeichen, dass der hoheitliche Bereich immer weiter eingeschränkt werden wird. Für den Bereich der Auftragsforschung können wir inzwischen nicht mehr von einer hoheitlichen Aufgabe ausgehen. Prof. Kessler führt in seiner Stellungnahme: „Bedeutung des Zweiten Gesetzes zur Änderung steuerlicher Vorschriften mit den Beschlüssen des Finanzausschusses (7. Ausschuss) für die steuerliche Behandlung der Auftragsforschung“ dazu aus (vgl. www.taxacademy.de):

„Mit Urteil vom 20. Juni 2002 – Rs. C-287/00 hat der Europäische Gerichtshof entschieden, dass die Umsatzsteuerbefreiung der gegen Entgelt ausgeübten Forschungstätigkeit staatlicher Hochschulen nach § 4 Nr. 21a UStG gegen Artikel 2 der 6. EG-Richtlinie verstößt. Die entgeltliche Durchführung von Forschungsvorhaben durch staatliche Hochschulen kann nicht als eine mit dem Hochschulunterricht eng verbundene steuerfreie Tätigkeit im Sinne von Artikel 13 Teil A Abs. 1 Buchst. I der 6. EG-Richtlinie angesehen werden. Sowohl der Entwurf der Bundesregierung als auch der Beschluss des Finanzausschusses sind dieser Rechtsprechung gefolgt und sehen die Aufhebung der Steuerbefreiung des § 4 Nr. 21a UStG vor.“

Diese Streichung wird jedoch dadurch abgemildert, dass:

- die Umsatzsteuerbefreiung erst zum 1. Januar 2004 und nicht rückwirkend gestrichen wird,
- eine Vertrauensschutzregelung geschaffen wurde, die für alle vor dem 3. September 2003 vertraglich vereinbarten und im Jahr 2004 erbrachten Leistungen auf Antrag eine Fortgeltung der Umsatzsteuerbefreiung vorsieht.“

Es ist zu erwarten, dass die Regelungen für die Auftragsforschung analog für die wissenschaftliche Weiterbildung angewendet werden, wenn sie nicht als Teil hoheitlicher Lehre gezählt wird. Zur hoheitlichen wissenschaftlichen Weiterbildung gehören alle Angebote, die akademische Grade gemäß staatlicher Prüfungsordnungen vermitteln. Für alle anderen Angebote, wie Tagungen und Kongresse, Weiterbildungsprogramme und berufliche Fortbildungen wird es – aller Voraussicht nach – zur Steuerpflichtigkeit kommen. Ob dabei die die Gemeinnützigkeit festlegenden Satzungen von Weiterbildungseinrichtungen der Hochschulen wesentliche Milderungen erzielen können, ist noch offen.

Autorinnen und Autoren

- Auf dem Hövel, Martina, Ass. jur.** FernUniversität Hagen, Dezernat für studentische und akademische Angelegenheiten
- Beyer, Karen** Universität Hamburg, Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung
- Beyersdorf, Martin, Dr.** Universität Hannover, Zentrale Einrichtung für Weiterbildung
- Biedenkopf, Kurt, Prof. Dr.** Dresden International University, Präsident
- Bruhn-Suhr, Marion, Dr.** Universität Hamburg, Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung
- Bruns, Johannes G. F.** Intelligente Beratung, Bremen
- Dohmen, Dieter, Dr.** FiBS-Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, Köln
- Faulstich, Peter, Prof. Dr.** Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung
- Ferstl, Otto K., Prof. Dr.** Universität Bamberg, Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik, insbesondere Industrielle Anwendungssysteme
- Frenzel, Hans-Werner, Dr.** Bauhaus-Universität Weimar, WB Bau – Wasser und Umwelt
- Fröhlich, Werner, Prof. Dr.** Donau-Universität Krems, Präsident
- Grieb, Ina** Carl-von Ossietzky-Universität Oldenburg, Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung
- Hack, Hans-Peter, Prof. Dr.** Bauhaus-Universität Weimar, WB Bau – Wasser und Umwelt
- Hamadeh, Jasmin** Universität Hamburg, Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung
- Hörr, Beate, Dr.** Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung
- Jütte, Wolfgang, Dr.** Donau-Universität Krems
- Kiefer, Stefanie, M. Sc.** Universität Göttingen, Institut für Agrarökonomie, Weiterbildungsbeauftragte
- Kraft, Susanne, Dr.** Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Kreuter, Hansheinz, Prof. Dr.** Hochschule Magdeburg-Stendal, Weiterbildungsbeauftragter der Hochschule

Löhrmann, Iris	Technische Universität Berlin, Zentraleinrichtung Kooperation, Wissenschaftliche Weiterbildung
Matthies, Sebastian	Bauhaus-Universität Weimar, WB Bau – Wasser und Umwelt
Meynen, Daniel, Dr.	Sulzburg
Möller, Svenja, Dr.	Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik
Müskens, Isabel	Carl-von-Ossietzky-Universität, Oldenburg
Neef, Wolfgang, Dr.	Technische Universität Berlin, Zentraleinrichtung Kooperation
Panitz, Wido, Dipl.-Soz.	FernUniversität Hagen, Dezernat für studentische und akademische Angelegenheiten
Reinert, Rolf, Dr.	Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat 323 – Weiterbildung an Hochschulen
Rosin, Heinz, Prof. Dr.	Technische Universität Chemnitz, Studienentwicklung und Weiterbildung
Sagebiel, Felizitas, Dr.	Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Wissenschaftliches Sekretariat für das SeniorInnenstudium
Schmitz, Klaus, Dr.	Universität Bamberg, Centrum für betriebliche Informationssysteme (Ce-BIS)
Spiller, Achim, Prof. Dr.	Universität Göttingen, Institut für Agrarökonomie, Lehrstuhl Marketing für Agrarprodukte und Lebensmittel
Stock, Helga, Dr.	Humboldt-Universität Berlin, Philologische Fakultät IV, Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik
von Stünzner, Wilfried, Dr.	Hochschule Magdeburg-Stendal, Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien
Wiesmeth, Hans, Prof. Dr.	Technisch Universität Dresden, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl für Volkswirtschaftslehre, insbesondere Allokationstheorie
Wolter, Andrä, Prof. Dr.	Technische Universität Dresden, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft