



DGWF

Beiträge 47

JAHRESTAGUNG 2008

**Strukturwandel der Arbeit – Zukunft der
wissenschaftlichen Weiterbildung**

Martin Beyersdorf, Bernhard Christmann (Hg.)

BEITRÄGE 47 – DGWF-JAHRESTAGUNG 2008

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche
Weiterbildung und Fernstudium e. V.

Vogt-Kölln-Str. 30

22527 Hamburg

Martin Beyersdorf (Vors.)

REDAKTION

Jörg Gensel, Universität Hamburg (j.gensel@dgwf.net)

Bernhard Christmann, Ruhr Universität Bochum

Martin Beyersdorf, Leibniz Universität Hannover

© DGWF Beiträge 47

ISBN 978-3-88272-131-6

Juni 2009

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der DGWF unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Übersetzungen oder Mikroverfilmungen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	3
I ERÖFFNUNG	
PETER FAULSTICH	5
Strukturwandel der Arbeit – Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung Grammatisches – Programmatisches – Reflexives	
FRIEDHELM HENGSBACH	9
Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsrepublik – ein Paradigmenwechsel?	
JOACHIM LUDWIG	19
Subjektivierung der Arbeit – Standardisierung der Bildung?	
DIETER GNAHS	28
Grenzen und Möglichkeiten von regionalen Bildungsnetzen – auf dem Weg zu einer Kommunalisierung der Bildungspolitik?	
II WISSENSÖKONOMIE, LEBENSLANGES LERNEN UND DIE WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG	
UWE WILKESMANN	41
Wissenschaftliche Weiterbildung als universitäre Grenzstelle	
III INTERNATIONALISIERUNG: AMERIKA UND EUROPA	
MARCO ALTHAUS	49
Global Higher Ed, Inc.: Internationalisierungsstrategien amerikanischer Bildungskonzerne	
IV ENTGRENZUNG, FLEXIBILISIERUNG UND ANGEBOTSFORMATE	
SANDRA SMYKALLA	67
Ambivalente Entgrenzungen von Arbeit und Leben gleichstellungsorientiert gestalten – Thesen und Herausforderungen	
IRIS MAIER	74
Wissenschaftliche Weiterbildung: das Erfolgsmodell der Fernfachhochschule Schweiz (FFHS) – als Schlüsselmodell für die Bildung/Studium Berufstätiger!	
V BERUFSWERTIGKEIT UND INTERVENTION	
MATTHIAS KLUMPP UND STEPHAN ZELEWSKI	85
Moderne wissensbasierte Kompetenzanforderungen an Führungskräfte nach dem Konzept Berufswertigkeit und resultierende Eigenschaften wissenschaftlicher Weiterbildung	
MARIA KONDRATJUK	98
Wissenschaftliche Weiterbildung als Intervention in KMU: gestaltungsoffene und anpassungsfähige Angebote	

VI BESCHÄFTIGUNGSVERHÄLTNISSE UND DAS STUDIUM	
MATTHIAS KLUMPP UND IRMA RYBNIKOVA	107
Differenzierte Studienformen und Studienpermissivität als Antworten auf flexible Beschäftigungsverhältnisse	
CHRISTIAN RICHTER	116
Abbruch als neuer Durchbruch? Studienabbrecher als neue Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung	
VII SPEZIFISCHE KONZEPTE FÜR MANAGEMENT UND SCHULLEITUNG	
MARCUS KOTTMANN UND UTA WILKENS	127
Universitäten als Dienstleister bei der Entwicklung von Management-Kompetenzen für Veränderungsprozesse	
JÖRG TEICHERT	138
Die Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte-Weiterbildung für das neue Berufsbild „Schulleitung“	
VIII DIE GRUPPE DER ÄLTEREN UND AUSSERHOCHSCHULISCH ERWORBENE KOMPETENZEN	
THOMAS BERTRAM	144
LernZeitAlter – alterssensible Lernkonzepte für die Praxis	
GINA MÖSKEN, MICHAEL DICK, THEO WEHNER	147
Freiwilliges Engagement in Sachsen-Anhalt: Wie erleben und bewerten frei-gemeinnützig Tätige verschiedene Arbeitstätigkeiten?	
IX EVALUATION	
MARTIN BEYERSDORF	154
Vieles wurde noch verbessert – Herausforderungen bleiben!	
Autorinnen und Autoren	158

Vorwort

Die DGWF-Jahrestagung fand im Jahr 2008 an der Ruhr-Universität Bochum statt. Das Thema nahm die besonderen Herausforderungen des Ruhrgebiets auf, die durch tiefe Umbrüche in der Wirtschaft und der Kultur gekennzeichnet sind. Der Titel lautete „Strukturwandel der Arbeit – Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung“.

Je schneller und grundlegender sich die Arbeit ändert, desto mehr sind Bildung und Weiterbildung gefordert, um diesen Wandel vorzubereiten und zu begleiten. Der strukturelle Wandel der Arbeitsgesellschaft vollzieht sich gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen, die zudem eng ineinander greifen. Zu nennen sind gravierende Veränderungen, die mit dem Begriff der Globalisierung benannt werden; Veränderungen auf der Ebene der Wirtschaftssektoren, und hier vor allem der Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft; die Durchdringung aller Bereiche mit Informations- und Kommunikationstechnologien; Veränderungen auf der Ebene der Unternehmen, womit insbesondere die zunehmende Flexibilisierung von Organisationsformen gemeint ist, sowie Veränderungen auf der Ebene individueller Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse, allen voran die Erosion des Normalarbeitsverhältnisses und die wachsende Bedeutung von Formen der Teilzeitbeschäftigung und der Freiberuflichkeit. Teilweise verstärkt werden diese Entwicklungen noch durch Aspekte des demografischen Wandels.

Aufgrund der engen Wechselwirkung zwischen der Entwicklung des Bildungs- und Ausbildungssystems und den Veränderungen wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Strukturen sind Bildung und Lernen sowohl Ergebnis und Folge als auch unverzichtbare Voraussetzungen gesellschaftlicher Gestaltungsprozesse.

Anknüpfungspunkte ergeben sich hierbei für die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung ebenso wie für die allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung – und dies über alle Alterstufen und Lebensphasen.

Bereits die Dinner-Speech von Jürgen Fischer (Programmkoordination RUHR.2010, Kulturhauptstadt Europas) hat den Wandel und die Herausforderungen fokussiert „Wandel durch Kultur – Kultur durch Wandel. Zum Verhältnis von strukturellen und kulturellen Veränderungen am Beispiel des Ruhrgebiets“. Die Hauptreden spannten dann schließlich den weitem Bogen bis zur wissenschaftlichen Weiterbildung der Hochschulen:

- Arbeit: gesellschaftliche Bedeutung und Zukunft, Friedhelm Hengsbach,
- Subjektivierung der Arbeit – Standardisierung der Bildung? Joachim Ludwig,
- Grenzen und Möglichkeiten von regionalen Bildungsnetzen – auf dem Wege zu einer Kommunalisierung der Bildungspolitik? Zur Rolle der Hochschulen, Dieter Gnahn und
- HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung, Beate Rennen-Allhoff (hier haben wir auf eine erneute Publikation verzichtet; die Dokumente finden sich unter www.hrk.de/109_4479.php).

In den moderierten Arbeitsgruppen zu den Themen gelang die vielfältige Ausweitung und Vertiefung der Fragestellungen:

- Wissensökonomie, lebenslanges Lernen und die wissenschaftliche Weiterbildung,
- Internationalisierung: Amerika und Europa,

- Wandel der Arbeitsverhältnisse und das Studium,
- Entgrenzung, Flexibilisierung und Angebotsformate,
- Berufswertigkeit und Intervention,
- Beschäftigungsverhältnisse und das Studium,
- Spezifische Konzepte für Management und Schulleitung,
- Die Gruppe der Älteren und außerhochschulisch erworbene Kompetenzen.

Nach Bern wurde die Jahrestagung in Bochum zum zweiten Mal evaluiert. Die Jahrestagung 2008 wurde von den weitaus meisten Teilnehmenden positiv bewertet: bezüglich der thematischen Ausrichtung, der Zusammenstellung der Hauptbeiträge und der Präsentation inhaltlich neuer Aspekte. Gleiches gilt für den Tagungsort, die Tagungsvorbereitung, die lokale Organisation und das Rahmenprogramm. Die Arbeitsgruppen wurden überwiegend als inhaltlich sehr anregend, auf hohem wissenschaftlichem Niveau und nützlich für die berufliche Praxis eingestuft. Auch die Vorseminare trafen auf positive Resonanz. Gewürdigt wurde die überschaubare Anzahl der Beiträge in den Arbeitsgruppen, die mehr Raum für den Austausch gaben. Zahlreiche offene Rückmeldungen betonten die verbesserten Chancen des Austauschs durch „mehr Platz“ in der Tagungsdidaktik. Über so viel Lob hat sich die Programmkommission mit Bärbel Heidbreder, Christa Zinn, Annette Strauß, Peter Faulstich, Helmut Vogt, Joachim Ludwig und den Unterzeichnenden sehr gefreut.

Hannover und Bochum, Mai 2009

Martin Beyersdorf

Bernhard Christmann

PETER FAULSTICH

Strukturwandel der Arbeit – Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung

Grammatisches – Programmatisches – Reflexives

I. Grammatisches

Wenn das Thema „Strukturwandel der Arbeit – Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung“ aufgeworfen wird, ist sein Verständnis wesentlich davon bestimmt, was mit dem Gedankenstrich gemeint ist. Die Verbindung von Arbeit und wissenschaftlicher Weiterbildung kann in verschiedener Weise gesehen werden.

1. Kausalitäts-Gedankenstrich: Es könnte gemeint sein, dass wissenschaftliche Weiterbildung durch den Strukturwandel der Arbeit verursacht wird. Sie ist dann ein Mittel, um technologische und organisatorische Umbrüche und Verschiebungen auf dem Arbeitsmarkt zu bewältigen. Es wird unterstellt, dass wissenschaftliche Weiterbildung ein Heilmittel sei, um entstandene Probleme aufzulösen. Damit würde sie allerdings in heillose Überforderung geraten.
2. Finalitäts-Gedankenstrich: Der Zweck wissenschaftlicher Weiterbildung könnte umgekehrt sein, den Strukturwandel der Arbeit zu forcieren. Sie wird dann zum Innovationspotenzial, um den Wandel zu beschleunigen und ihm dem Weltmarkt anzupassen. Wissenschaftliche Weiterbildung wäre somit wichtiger Handlungsbereich im internationalen „Standortwettbewerb“.
3. Kontextualitäts-Gedankenstrich: Die schwächste Fassung der Verbindung wäre, wenn wissenschaftliche Weiterbildung ganz einfach nur im Rahmen des Strukturwandels der Arbeit gesehen wird. Es gibt keine unmittelbaren Ziel-Mittel-Relationen, sondern vielfältige Kontexte. Dabei kommen unterschiedliche, z. T. gegenläufige Tendenzen, wie z. B. auch interne Prozesse im Weiterbildungs- und Hochschulsystem zur Wirksamkeit. Die Lage wäre demnach zu kennzeichnen mit einem der Lieblingswörter der aktuellen Debatte: Unübersichtlichkeit.
4. Alternativ-Gedankenstrich: Es könnte sein, dass wissenschaftliche Weiterbildung einen rapiden, ungebremsten Strukturwandel der Arbeitsprozesse eher im Wege steht. Wenn Nachdenklichkeit Platz greift, sind die wissenschaftlichen Arbeitskräfte nicht mehr beliebig verfügbar, sondern entwickeln einen Eigensinn und Anforderungen an gute Arbeit, welche Abwehrmöglichkeiten gegen Stress und Hektik bieten.
5. Hegemonial-Gedankenstrich: Die stärkste These im Verhältnis von Arbeit und wissenschaftlicher Weiterbildung ist die Behauptung ihrer Unverzichtbarkeit. Ohne wissenschaftliche Weiterbildung geht es nicht. Dies unterschlägt allerdings Gestaltungsmöglichkeiten bezogen auf Technik und Organisation, welche sich nicht unmittelbar in Arbeitskräftebedarf umsetzen, sondern welche sogar genutzt werden können, um Kompetenzdefizite zu umgehen.

Es gäbe noch mehr Gedankenstriche. Die Interpretationen des Verhältnisses von „Strukturwandel der Arbeit – Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung“ ist demgemäß offen. Sie zu gestalten, ist Aufgabe derjenigen, die an Hochschulen lehrende, organisatorische, implementierende und evaluierende Aufgaben überneh-

men. Insofern ist die Frage, welcher Gedankenstrich gemeint ist, auch abhängig vom Selbstverständnis der Akteure.

II. Programmatisches

Wenn wir die Leitfiguren der Diskussionen über Hochschule und Weiterbildung überblicken, stoßen wir auf eine Reihe von Schlagwörtern, welche dominiert werden durch zwei Hauptglaubensbekenntnisse: die Wandel-Metapher und die Bildungs-Priorität.

Wandel-Metapher: Es hat sich in den Köpfen festgesetzt, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse durch einen sich beschleunigenden, dynamischen und ubiquitären Wandel gekennzeichnet seien. Dies ist das zentrale Legitimationsmuster für „lebenslanges Lernen“: Wenn sich alles permanent ändert, ist immer und überall Lernen angesagt. Versucht man allerdings dafür empirische Belege zu finden, stößt man ins Leere. Bezogen auf Indikatoren sozialer Mobilität wie sozialer Status, Einkommensverhältnisse, aber auch Berufsentwicklungen, ist die Wandel-Metapher keinesfalls belegt. Vielmehr gab es sicherlich Zeiten wesentlich stärkeren Wandels, z. B. nach den Kriegen, nach der Wirtschaftskrise, nach dem Zusammenbruch der DDR. Nichtsdestoweniger hat sich in den Köpfen festgesetzt, dass sich der gesellschaftliche Wandel beschleunige und alles durchdringe.

Bildungspriorität: In allen Parteiprogrammen findet sich die Behauptung, dass „Bildung“ die politische Priorität zukünftigen Handelns sein müsse. So fordert die CDU die Entwicklung einer „Bildungs- und Kulturation“, die SPD sieht in „Bildung die neue soziale Frage“, die Linkspartei fordert selbstverständlich „Bildung für alle“.

Kaum irgendwo fallen jedoch Programm und Implementierung von Postulaten und resultierende Strategien weiter auseinander als in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Es wird seit etwa vier Jahrzehnten immer wieder gefordert, wissenschaftliche Weiterbildung solle einen höheren Stellenwert erhalten und sei als Schlüssel für eine Reform sowohl der Hochschule als auch zur Weiterbildung anzusehen. Es ist zwar viel in Bewegung gekommen; eine strukturelle Fortentwicklung gibt es allerdings höchstens in Ansätzen.

Es gibt noch viel mehr Glaubenssätze, welche sich um wissenschaftliche Weiterbildung ranken:

1. Wissenschaftliche Weiterbildung solle „bedarfsgerecht“ sein. Dabei ist keineswegs ausgemacht, was denn unter Bedarf überhaupt zu verstehen ist; es sind kaum Instrumente zur empirischen Forschung vorgelegt worden, und es gibt wenig Ansätze, sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung tatsächlich bedarfsgerecht zu verhalten. Dieses Postulat wird noch getoppt durch die Forderung nach einer „passgenauen Weiterbildung“, wobei sich die Wandelargumentation merkwürdig umdreht: Wenn Weiterbildung passgerecht angelegt wäre, würde sie bestehende Arbeitsplatzstrukturen eher stabilisieren und damit zum Innovationshemmnis werden.
2. Dem entspricht die Anforderung, wissenschaftliche Weiterbildung solle nachfragebezogen angelegt sein. Dies ist einerseits eine Selbstverständlichkeit, weil, wenn keine Nachfrage da ist, entsprechende Veranstaltungen nicht stattfinden; andererseits ist hier kreislauftheoretisch ein Denkfehler eingebaut, da Angebote überhaupt erst bereit gestellt werden müssen, um auch eine Nachfrage zu erzeugen.

3. In vielen Glaubenssätzen taucht dann der Begriff der Lernkultur auf. Selbstverständlich geht es um „neue“ Lernkultur, weil das Neue gleichgesetzt wird mit dem Guten, während das Alte doch offensichtlich überholt und abgestanden ist. Allerdings ist eine Lernkultur so nicht einfach vorhanden, sondern sie entwickelt sich im Zusammenhang gesellschaftlicher und betrieblicher Aktivitäten.
4. Konjunktur haben auch Glaubenssätze, die den Begriff „selbst“ enthalten. Selbsttätigkeit, Selbstbewusstsein, Selbstorganisation, Selbststeuerung usw. werden als Wärmemetaphern gebraucht. Ursprung in der Weiterbildung war die Erhebung von Allan Tough, dass Erwachsene ihre Lernprojekte selbst initiieren. Dies galt in seiner Untersuchungsgruppe für zwölf von sechzehn Fällen. Daraus wurde dann wissenschaftlich unhaltbar geschlossen, 75 Prozent aller Lernaktivitäten Erwachsener seien selbst initiiert. Merkwürdigerweise hat dies ein Vierteljahrhundert später im neoliberalen Klima der Weiterbildungsdebatte hohen Stellenwert erhalten. „Selbstorganisiertes Lernen“ wurde zum Allheilmittel gegen Lernwiderstände, Bedarfsbestimmungslücken und die angeblich verharschten Institutionen der Erwachsenenbildung.
5. In diesem Kontext wird Lernen angelegt auf „Kompetenz“ hin. Der Kampfbegriff lautete „Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung“. Der alte Begriff der Bildung wird ersetzt; Qualifikation wird demgegenüber als zu eng angesehen, Kompetenz ist demgemäß der umfassende Begriff für Lernabsichten. Wenn man nun allerdings versucht empirisch zu fassen, was denn Kompetenz ausmacht, steht man ebenfalls vor ungelösten Fragen. Es gibt zwar elaborierte Instrumente zur Erfassung, diese aber anzuwenden ist für den Prozess der Weiterbildung eher kontraproduktiv, da die Forschung in ihrem Erhebungsaufwand die Umsetzung erschlägt.
6. Eine Modetendenz ist auch gekennzeichnet durch die Forderung, Zertifikate abzulösen von dem durchlaufenen Lernweg, da dadurch bildungsmeritokratische und leistungsfixierte Festschreibungen erfolgen. Die Alternativen allerdings, die europaweit unter dem Postulat „recognition of prior learning“ firmieren, sind wenig ausgeführt. Der Versuch, entsprechende Messinstrumente zu entwickeln, scheitert an der Notwendigkeit umfassende Messbatterien zu installieren, welche einen riesigen Aufwand erfordern würden. Bisher sind die vorgeschlagenen Instrumente entweder zu hart orientiert an psychologischer Diagnostik oder zu weich durch Anerkennungsverfahren, bei denen man sofort über ihre Brüchigkeit stolpert, was ihre Akzeptanz einschränkt.

III. Reflexives

So bleibt insgesamt, wenn man das Thema umkreist, der Begriff Strukturwandel eher blass. Als harte Kerne könnten allenfalls benannt werden, dass sich die Innovationszyklen verkürzen und immer neue Technologien entwickelt werden; dass ein demografischer Wandel stattfindet, der zu einem Altern der Gesellschaften führt und entsprechend veränderte Arbeitskräftepotenziale und Nachfragenstrukturen erzeugt; dass eine Individualisierung und Subjektivierung der Produktions- und Konsumstrukturen naheliegt, welche neue Vielfältigkeit erzeugt.

Entsprechend werden die Arbeitsstrukturen von Flexibilitätsanforderungen dominiert. Dabei werden entsprechende Anpassungsleistungen hauptsächlich auf die Arbeitskräfte verlagert, welche als „Arbeitskraft-unternehmer“ agieren. Dabei wird oft übersehen, dass dieser Begriff ursprünglich ironisch gemeint war. In

die offiziellen Dokumente der EU ist diese Vorstellung eingegangen als „employability“, d. h. die Fähigkeit, selbst für seine Beschäftigung zu sorgen. Gesteigert wird dies noch durch „flexecurity“, nämlich sich veränderten Arbeitsplatzstrukturen anzupassen.

Dem entspricht auf der Seite des Hochschulsystems die Bolognaisierung der Studienform. Hauptmerkmale sind dabei Modularisierungen, welche eine Vielfalt erzeugen. Es wird übersehen, dass ursprünglich Module – z. B. in der „Baukasten-Hochschule“, wie sie Ernst von Weizsäcker bereits in den 1960er-Jahren entworfen hat – Bausteine zu einem Gesamtgebäude sein sollten. Es ging nicht um Bruchsteine, die beliebig übereinander geschüttet werden, sondern um die Vorstellung eines geordneten Ganzen.

Daraus ergibt sich dann die Frage: Was bleibt von den Disziplinen? Die Hochschulabsolventen stehen vor einer Identitätslücke, welche ihnen von den Hochschulen nicht gefüllt wird. Es ist vielmehr ihre eigene Leistung, Kontinuitäten der Biographie und Identität zu erzeugen. Eine Orientierung dabei könnte sein, dass es immer noch so etwas gibt wie „Liebe zum Beruf“. Dies wäre als mögliche Leitlinie anzusehen.

Somit wäre es eine Hauptaufgabe wissenschaftlicher Weiterbildung über die Vermittlung instrumentellen Wissens hinaus ein reflexives Begreifen zu stützen. Die Leistung wissenschaftlicher Weiterbildung als Vermittlung öffentlicher Wissenschaft ist dann, Strukturwissen über den Prozess der Forschung offen zu legen und zugänglich zu machen.

FRIEDHELM HENGSBACH

Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsrepublik – ein Paradigmenwechsel?

Wenn ich die vergangenen drei Wochen des September 2008 Revue passieren lasse, drängen sich drei Themen in den Vordergrund: Erstens vermitteln die Turbulenzen in der Führung der SPD eine Vorahnung jener Spekulationen, welche Koalitionen nach dem Ende der Großen Koalition vorzugswürdig seien, und ob Schröders Agenda 2010 eine Episode von Fehlentscheidungen oder ein Jahrhundertwerk war. Zweitens profiliert sich die Kanzlerin innerhalb der Großen Koalition, indem sie vor dem Bildungsgipfel eine Bildungsreise inszeniert und eine „Bildungsrepublik Deutschland“ proklamiert. Drittens werden die tages- und innenpolitischen Querelen überschattet durch den „Schwarzen Montag“ an der New Yorker Aktienbörse. Der Fall der Lehman Brothers Bank am 15. September liegt gerade drei Tage zurück.

Diese Ereignisse einer Dreiwochenschau fließen in die folgenden Reflexionen ein. Ihre zwei Themen sind erstens die Krise der Arbeitsgesellschaft als eine Krise ihrer Deutung und zweitens die Bildungsrepublik als ein Bildungsregime mit bildungsfernen Optionen.

1. Die Krise der Arbeitsgesellschaft – eine Krise ihrer Deutung

In den vergangenen Jahren konnte man beobachten, dass sich jeweils dann, wenn die Zahl der Arbeitslosen eine neue Rekordhöhe erreicht, Unheilspropheten zu Wort melden, die ein Ende der Arbeitszeit ankündigen. Menschenleere Fabrikhallen, Arbeit, die billig wie Dreck wird, Sättigungsgrenzen des Konsums seien die Signale, dass die Vorahnung, die Hannah Arendt Anfang der 1950er-Jahre ausgesprochen hatte, eingetreten ist: Der Arbeitsgesellschaft geht die Arbeit aus. Was kann ihr Schlimmeres zustoßen? Welcher Politiker und welcher Moralist sollte sich nicht dagegen wehren?

Der Arbeitsminister bläst zur Entwarnung, nachdem er zwei Jahre eines beachtlichen wirtschaftlichen Aufschwungs erlebt hat, dass die Vollbeschäftigung in greifbare Nähe gerückt sei. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass unter den drei Millionen zusätzlicher Arbeitsplätze, die in zwei Jahren entstanden sind, die Hälfte als atypisch gilt und nicht selten mit einem Lohn entgolten werden, der an der Armutsgrenze liegt. Klingen nicht den Menschen noch die leeren Versprechen der Bundeskanzler Kohl und Schröder im Ohr, dass sie in absehbarer Zeit die Zahl der Arbeitslosen halbieren würden? Trotz solcher Worthülsen wird im christlichen Milieu daran festgehalten, dass der Mensch zur Arbeit geboren sei wie der Vogel zum Fliegen (Martin Luther), oder dass die Arbeit eine grundlegende Dimension der menschlichen Existenz auf Erden sei, weil sie gesellschaftliche Anerkennung, persönliche Identität und wirtschaftlichen Wohlstand vermittele (Papst Johannes Paul II.).

Ich will im Folgenden vier beherrschende Deutungen der aktuellen Arbeitsgesellschaft und der Veränderungen, denen sie ausgesetzt ist, vorstellen und zugleich darlegen, wie sehr zutreffende Analysen und fragwürdige Deutungsmuster ineinander greifen.

1.1 Die technische Revolution

Die technikbasierte Produktivitätsentwicklung hat zweifellos die oft als bedrohlich angesehene demografische Veränderung relativiert. Diese wird nämlich meist durch zwei Komponenten veranschaulicht, die Zunahme der Lebenserwartung und die sinkende Geburtenrate. Tatsächlich hat sich die Lebenserwartung in den vergangenen hundert Jahren verdoppelt, während die Geburtenrate von 4,5 auf 1,3 gesunken ist. Eine Alarmstimmung angesichts dieser Veränderungen hat sich jedoch erst seit einigen Jahren verbreitet, als sich das Interesse bürgerlicher Eliten und privater Finanzunternehmen öffentlich artikuliert, die solidarischen umlagefinanzierten Sicherungssysteme durch eine private kapitalgedeckte Vorsorge abzulösen. Denn nicht der biologische Altersaufbau der Bevölkerung entscheidet über die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft, sondern die ökonomischen Faktoren wie die Wachstumserwartungen, der Beschäftigungsgrad und die Produktivität. Während vor etwa 150 Jahren in Deutschland neun Bauern einen Nichtbauern mit ernähren mussten, kann heutzutage ein Bauer etwa 90 Nichtbauern miternähren. In der Automobilindustrie kann die Belegschaft innerhalb von zehn Jahren auf ein Drittel gesenkt werden, ohne dass die Zahl der Autos, die das Band verlassen, weniger würde.

In der modernen Arbeitsgesellschaft kann die Frage der Verteilung von Arbeit und Einkommen auch nicht als Generationenkonflikt hochstilisiert werden. Denn ob eine mehr oder weniger große Zahl von Erwerbstätigen mit entsprechender Produktivität eine Menge von Gütern erarbeitet, die sowohl den eigenen Lebensunterhalt als auch den der nicht Erwerbstätigen sichern, ist eine Frage der Verteilung innerhalb derselben Generation. Die Frage, wie alt die Erwerbstätigen und die Nichterwerbstätigen jeweils sind, ist demgegenüber nachrangig.

Andererseits ist nicht zu bestreiten, dass die technische Entwicklung das menschliche Arbeitsvermögen entlastet und auch ersetzt. Die Deutung deutscher Wirtschaftswissenschaftler, dass überzogene Lohnforderungen die Arbeitgeber zwingen würden, Arbeitskräfte durch technische Anlagen abzulösen, ist unterkomplex, denn technische Neuerungen kommen auch dann zur Anwendung, wenn die abhängig Beschäftigten zu Lohnsenkungen bereit wären. Dies gilt insbesondere für die dritte Stufe der technischen Revolution, die nicht nur handwerkliche Fertigkeiten oder menschliche Muskelkraft bzw. Energie durch maschinelle Anlagen ersetzt, sondern bestimmte Formen der menschlichen Intelligenz. Dadurch ist ein beispielloser Produktivitätsschub zustande gekommen, der die Einsicht bestätigt, dass der industrielle Kapitalismus die Phase der Vollbeschäftigung nach dem Zweiten Weltkrieg zu einer kurzzeitigen Episode werden lässt. Allerdings geht die moderne Arbeitsgesellschaft nicht mit der Zeit der industriellen Konsumgesellschaft zu Ende.

1.2 Die monetäre Revolution

Mit der Aufkündigung des Bretton-Woods-Währungssystems 1971/73, das mit festen, aber anpassungsfähigen Wechselkursen eine 30jährige Phase monetärer Stabilität ohne Finanzkrisen beendete, ist das Kursrisiko, das mit flexiblen Wechselkursen einhergeht, privatisiert worden. Die Folge waren eine weltweit rasante Explosion der Finanzgeschäfte und Finanzinstitute, eine gigantische Umschichtung von Einkommen und Vermögen, heftige Kursausschläge und Kurssicherungsgeschäfte, Übertreibungen, Herdenverhalten, spekulative Attacken gegen abwertungsverdächtige Währungen, Kurseinbrüche, Banken- und Währungskrisen.

Die Funktion des Geldes hat sich in den wohlhabenden Gesellschaften verändert. Neben der Tauschmittelfunktion ist die Funktion eines Wertspeichers, also eines Vermögensgegenstands getreten. Als Teil eines Portfolios konkurriert das Geld mit anderen Vermögensarten, etwa Wertpapieren, Sachanlagen und Immobilien. Vermögenmärkte unterliegen anderen Steuerungsformen als Gütermärkte. Während Gütermärkte durch reale Knappheiten der Produktionsfaktoren Arbeit, Kapital, Technik und Boden oder der Kaufkraft begrenzt sind, werden die Preise der Vermögen, insbesondere der Geldvermögen durch subjektive Erwartungen gesteuert, die instabil sind und sich von der Realität ablösen. Sie werden zusätzlich befeuert durch das unbeschränkte Kreditschöpfungspotenzial der Banken.

Im angloamerikanischen Finanzkapitalismus werden die Unternehmen als Kapitalanlage der Anteilseigner begriffen. Sie werden vorrangig über die Wertpapiermärkte gesteuert, auf denen Großbanken, Versicherungskonzerne und Investmentgesellschaften operieren. Sie werden bewertet ausschließlich durch eine Finanzkennziffer, den „shareholder value“, der den Barwert zukünftiger Zahlungsströme bildet. Die Geschäftspolitik der Manager ist darauf ausgerichtet, diese Kennziffer zu maximieren und damit die Interessen der Anteilseigner zu bedienen.

Dieser Finanzstil droht den kooperativen Rheinischen Kapitalismus zu verdrängen, den Michel Albert dadurch charakterisiert sieht, dass auf der gesellschaftlichen Ebene ein verständigungsorientiertes Zusammenspiel staatlicher Organe, mächtiger Wirtschafts- und Wohlfahrtsverbände sowie sozialer Bewegungen vorherrscht, im Unternehmen die Interessen der Belegschaften, Kapitaleigner und öffentlicher Einrichtungen zur Geltung kommen, die Kontrolle und Steuerung der Unternehmen über finanzielle und persönliche Beziehungen der Leitungs- und Kontrollgremien der Banken und Konzerne zustande kommt und die Absicherung gegen gesellschaftliche Risiken durch solidarische umlagefinanzierte Systeme gewährleistet wird. Die Verbreitung des Finanzkapitalismus hat eine erhebliche Machtverschiebung zur Folge. Die herausragende Position der Anteilseigner schwächt die Macht der abhängigen Beschäftigten und der nationalen Regierungen.

1.3 Der Mikroblick

Die seit Mitte der 1970er-Jahre verfestigte Massenarbeitslosigkeit in den reifen Industrieländern wird in der Öffentlichkeit auf individuelle Ursachen zurückgeführt. Die Arbeitslosen gelten als zu wenig motiviert oder zu wenig qualifiziert, um unter den vorherrschenden Bedingungen eine Arbeitsgelegenheit zu finden. Der Eintritt gesellschaftlicher Risiken wie Arbeitslosigkeit, berufliche Krankheiten, Altersarmut oder brüchige Partnerbeziehungen wird den Betroffenen als Folge eigenen Versagens oder Fehlverhaltens zugeschrieben.

Vergleichsweise ist die betriebswirtschaftliche Sichtweise in den Wirtschaftswissenschaften absolut beherrschend geworden. Was für das einzelne Unternehmen vorteilhaft ist, dient dem Wohl der Allgemeinheit. Dieser Sichtweise haben sich mittlerweile auch die Politiker angeschlossen, die eine Senkung der Löhne, der Sozialbeiträge und der Steuern als relevanten Beitrag zur Überwindung der Beschäftigungskrise ansehen.

Der Mikroblick auf die einzelnen Akteure und die Unternehmen wird auf die Märkte übertragen. Der Arbeitsmarkt (in der Einzahl, obwohl jährlich über 40.000 Tarifverträge abgeschlossen werden) ist die Stellgröße der Krisendiagnose wie auch der Krisenüberwindung. Die Einflüsse der Konjunktur, der Weltwirtschaft oder der Geldpolitik werden als nicht relevant angesehen. Eine inflationsstabile Unterbeschäftigung könne nicht anders als strukturell verursacht sein, nämlich durch die Verkrustungen und institutionellen Starrheiten

des Arbeitsmarktes. Dies sind der Flächentarifvertrag, der Kündigungsschutz, die komfortablen Sozialleistungen, die eine Untergrenze der Tariflöhne bilden und ein Absinken des Marktlohns unter das Niveau der sozialen Sicherung verhindern.

Eine Belebung der Arbeitsgesellschaft lasse sich allein durch flexible Tarifregelungen, eine Lockerung des Kündigungsschutzes, eine Spreizung der Löhne nach oben für die Wissensarbeiter und nach unten für die Geringqualifizierten sowie einen Niedriglohnsektor für einfache Dienste erreichen. Die nach solchen Konzepten beschlossenen Hartz-Gesetze waren nur sehr begrenzt erfolgreich. Sie haben indessen die Armutrisiken, den gesellschaftlichen Ausschluss und prekäre Arbeitsverhältnisse massiv beschleunigt. Der Ausstieg zahlreicher Arbeitgeber aus der Tarifbindung hat dazu geführt, dass in Ostdeutschland nur für etwas mehr als die Hälfte, in Westdeutschland für etwa zwei Drittel der Beschäftigten Tarifverträge gelten.

1.4 Zerfaserter Sozialstaat

Die durch Industrialisierung und das Arbeiterproletariat geprägte Arbeitsgesellschaft hat den Sozialstaat und die Arbeiterbewegung als soziale Gegenmacht auf den Plan gerufen. Der Sozialstaat sah sich verpflichtet, als Hoheitsträger und Hüter des Gemeinwohls für die Zählung der privaten Interessen und einen fairen Interessenausgleich zu sorgen. Er zog gegen die Vermarktung der Arbeit die Schranken der Tarifautonomie, des individuellen Arbeitsrechts und der solidarischen Sicherung ein, weil die Arbeit etwas Persönliches und etwas Notwendiges ist. Sie ist persönlich, weil derjenige, der sein Arbeitsvermögen dem Arbeitgeber überlässt, von dem Arbeitsvermögen nicht getrennt werden kann. Folglich muss er sich, um sein Arbeitsvermögen rentabel zu verwerten, einem fremden Willen unterwerfen. Die Arbeit ist auch etwas Notwendiges, weil der Arbeitnehmer nicht eine Woche, einen Monat oder ein Jahr lang warten kann, bis er durch Arbeit seinen Lebensunterhalt verdient. Diese Funktion des Sozialstaats, die Interessen der abhängig Beschäftigten gegen Ausbeutung und Willkür zu schützen, wurde schrittweise zurückgenommen.

Ulrich Beck hat als ein besonderes Risiko moderner Gesellschaften die „Entgrenzung der Politik“ identifiziert. Der hoheitliche, dem Gemeinwohl verpflichtete Staat und seine Organe haben sich in eine Vielzahl politischer Akteure und ein Verhandlungssystem ausdifferenziert. Das Netzwerk politischer, wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Eliten setzt sich aus mehreren Knoten zusammen, unter denen der Staat bloß einen, wenngleich gewichtigen Knoten darstellt.

Wenn ein prominenter Bankenvertreter die Finanzmärkte als fünfte Gewalt in der Demokratie bezeichnet, die sensibler auf nationale Regierungen einwirken als vierjährige Wahlen dazu in der Lage wären, damit diese sich für eine vernünftige Politik im Interesse der Kapitaleigner entscheiden, indem sie Löhne und Steuern senken, Lohnnebenkosten niedrig halten, die Gewerkschaften in Schach halten und möglichst wenig Umverteilung zulassen, und wenn Mitarbeiter von Großbanken und Industriekonzernen in den Finanz- und Wirtschaftsministerien sowie im Kanzleramt ihre Büros einrichten und sich an der Vorbereitung der Gesetze, die sie betreffen, beteiligen, ist zu fürchten, dass die ökonomische Vernunft größeren Einfluss auf politische Entscheidungen gewinnt als die aktive Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern.

Die Zerfaserung des Sozialstaats zeigt sich auch in dessen Transformation zum Wettbewerbsstaat bzw. zum „Territoriumsunternehmer“. Dessen Aufgabe wird darin gesehen, die Bevölkerung für den internationalen Standortwettbewerb fit zu machen und selbst in anderen Ländern für die Auftragsvergabe an inländische Firmen und deren Waren zu werben.

1.5 Kein Ende der Arbeitsgesellschaft in Sicht

Die meisten Menschen in Deutschland leben unter ihren Verhältnissen. Neben materiellen Bedürfnissen in der unteren Einkommensschicht gibt es zahlreiche vitale Bedürfnisse, die unbefriedigt bleiben, etwa einen eigenen Lebensentwurf zu realisieren, ein eigenes Einkommen, eine eigenständige Alterssicherung zu erwerben, in gelingenden Partnerschaften, auch mit Kindern, zu leben, in einer freundlichen Wohnumwelt und im Einklang mit der Natur, vor allem jedoch souverän über die eigene Zeit zu verfügen und sie ohne betrieblichen Druck als individuelle Freizeit, vor allem als gemeinsame Festzeit mit Freunden zu erleben.

Außerdem bleiben eine Menge öffentlicher Aufgaben unerledigt. Vor allem jedoch wird die kostbarste Ressource, über die eine Arbeitsgesellschaft verfügt, nämlich das Arbeitsvermögen junger Menschen, das in Warteschleifen vor der betrieblichen Ausbildung oder dem Eintritt in das Berufsleben herumhängt, Tag um Tag mehr verschlissen. Deshalb ist die Steigerung der wirtschaftlichen Wertschöpfung durch mehr gesellschaftlich organisierte Arbeit die einzig angemessene Reaktion auf die Wachstumsschwäche und Unterbeschäftigung.

Zusätzliche Arbeitsplätze sind in reifen Industriegesellschaften nicht bloß von herkömmlichen Industrien und – in exportlastigen Wirtschaften – nicht bloß von höheren Exporten zu erwarten, sondern eher von einem ehrgeizigen ökologischen Umbau. Deutschland beispielsweise braucht keine Bahn, die sich durch Aufkäufe fremder Unternehmen zum Global Player aufschwingt. In Deutschland und in Europa könnte der Güterverkehr von der Straße weg auf die Schiene überführt werden. Allerdings müssten die geeigneten Schienennetze erst noch erstellt werden. Außerdem könnte die individuelle Mobilität des Privatautos mit dem öffentlichen Schienennah- und -fernverkehr gekoppelt werden.

Formen der dezentralen und regenerativen Energiegewinnung und solche der Wärmegewinnung könnten die zentralen Versorgungssysteme ablösen. Vor allem jedoch liegt die Zukunft der Arbeit in der Arbeit an den Menschen. In den Sektoren Bildung, Gesundheit, Kommunikation und Kultur können kompetente und engagierte Personen beschäftigt werden, die eine Arbeit verrichten, die sinnvoll, gesichert, anerkannt und mit einem fairen Einkommen entlohnt wird. Die Kultivierung des Arbeitsvermögens von Lehrerinnen und Erziehern, von Physiotherapeuten und Ärztinnen hat wohl Vorrang vor der baulichen Sanierung von Schulen oder Krankenhäusern.

Da eine Mindestausstattung an solchen Gütern zu den Grundrechten gehört, wird deren Bereitstellung nicht ausschließlich der Privatwirtschaft überlassen bleiben. Vielmehr wird sich der Staat viel stärker engagieren und sich die dazu nötigen Finanzmittel beschaffen müssen.

Die Zukunft der Arbeitsgesellschaft hängt auch davon ab, dass die bisherige Fixierung auf die Erwerbsarbeit beendet wird. Eine solche Engführung ist krankhaft, wie sie sich in den derzeitigen Parolen: „Sozial ist, was Arbeit schafft!“ oder: „Irgendeine Arbeit ist besser als keine!“ ausdrückt. Die Erwerbsarbeit bleibt zwar der erstrangige, aber nicht der einzige Schlüssel gesellschaftlicher Anerkennung, persönlicher Identität und wirtschaftlichen Wohlstands. Gesellschaftlich notwendig ist nämlich nicht nur die Erwerbsarbeit, sondern ebenso die private Beziehungsarbeit und das zivilgesellschaftliche Engagement.

Eine zukunftsfähige Arbeitsgesellschaft schließt somit eine faire Verteilung von drei gesellschaftlichen Arbeitsformen und von drei Einkommensarten – Arbeits-, Kapital- und Transfereinkommen – auf die beiden Geschlechter der Männer und Frauen ein. Folglich sollte die öffentliche Debatte über die Vereinbarkeit von Berufsarbeit und Kindererziehung nicht ausschließlich an die Frauen adressiert bleiben. Je mehr Frauen ihr Recht auf Beteiligung an der Erwerbsarbeit einfordern, umso mehr sind Männer verpflichtet, sich an der privaten Haus- und Beziehungsarbeit zu beteiligen.

Obwohl die Gewichtung der gesellschaftlich organisierten Arbeit als erstrangiger Schlüssel wirtschaftlicher Einbindung und gesellschaftlicher Beteiligung durch jugendliche und erwachsene Erwerbspersonen nicht geringer geworden ist, nimmt das Interesse an der Bildung als dem erstrangigen Schlüssel der Beteiligung am gesellschaftlichen Leben zu. Hat sich damit ein gesellschaftlicher Paradigmenwechsel vollzogen? Eine Antwort auf diese Frage soll im Folgenden versucht werden.

2. Die Bildungsrepublik – ein Bildungsregime mit bildungsfernen Optionen

Eine postmoderne Gesellschaft verfügt über plausible Argumente, sich von den Wahlkampfparolen der Arbeitsgesellschaft: „Arbeit, Arbeit, Arbeit!“ oder: „Hauptsache Arbeit!“ zu verabschieden. So finden sich zum einen in Parteiprogrammen und zum andern in programmatischen Erklärungen über eine neue Gerechtigkeit, die Politiker zu Beginn dieses Jahrhunderts formuliert haben, aufschlussreiche Hinweise eines Paradigmenwechsels. Beispielsweise wurde in den sozial- und arbeitsmarktpolitischen Reformen der rot-grünen Koalition unterstellt, dass unter den Langzeitarbeitslosen neben der Gruppe nicht Arbeitswilliger ein überdurchschnittlicher Anteil von nicht oder nur gering Qualifizierten zu finden sei.

Im Umkehrschluss wurde – allerdings fälschlicherweise – gefolgert, dass diese Personen, indem sie sich schulen und weiterbilden lassen, einen Arbeitsplatz finden würden. Die neue Gerechtigkeit, die an die Stelle der Verteilungsgerechtigkeit treten sollte, war die Chancengleichheit – und zwar zuerst im Zugang zur Bildung und dann erst im Zugang zu einem Arbeitsplatz. Bildung, Ausbildung und Weiterbildung wurden in der Folgezeit als die entscheidenden Schlüssel der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben proklamiert. Wie fragwürdig diese Proklamation ist, will ich im Folgenden belegen. Ich will erläutern, dass das Ausrufen einer Bildungsrepublik von vier bildungsfernen Optionen begleitet ist.

2.1 Die analytische Option: Fragmentierung

Der Begriff der Bildungsrepublik ist vom Pathos der Wissensgesellschaft infiziert. Dieses Zauberwort des laufenden Jahrzehnts durchheilt mit elektronischer Geschwindigkeit die Gesellschaft, zeichnet ihre Denkschienen vor, erfasst Politiker und Medien und bildet den Brennpunkt des öffentlichen und privaten Lebens.

„Wissen“ steht für die Rationalität der Moderne, die Erforschung der Gesetze, die in der natürlichen Umwelt und in der Gesellschaft gelten. Die Erkenntnis stützt sich auf Erfahrungen und Erlebnisse, die sich empirisch überprüfen lassen. Naturwissenschaft und Technik nehmen gegenüber den Geisteswissenschaften eine Spitzenstellung ein.

Wissen wird zum vorrangigen Produktionsfaktor, der Wissensarbeiter zur Ikone moderner Unternehmen. Er gestaltet als „Arbeitskraftunternehmer“ autonom seine Arbeitsabläufe und Arbeitszeiten. Wissen ist ein öffentliches Gut. Durch die Streuung wird dessen Wert nicht gemindert. Keine Grenze der Rasse und des Geschlechts und keine Diktatur können das Wissen aufhalten. Die Welt wird zu einem globalen Dorf. Wissensgesellschaften sind egalitär. Die neuen Informations- und Kommunikationstechniken erzeugen eine Revolution, die mit denjenigen vergleichbar ist, als die Sammler und Jäger sich an festen Orten niederließen und den Acker bebauten bzw. als Dampfmaschinen und Elektromotoren das Zeitalter der industriellen Produktion einleiteten.

Wissen ist jedoch extrem reduzierte Bildung. Das Sammeln, Sortieren und Bündeln von Informationen, das Speichern von Daten, selbst wenn sie einen mittelbaren Bezug zu den so genannten Tatsachen hätten, bleibt auf eine kognitive Dimension beschränkt. Instrumentelles Wissen blendet die Wissensziele und deren praktische Relevanz aus. Wissen als wirtschaftlich verwertbare Ressource, die dem Profitinteresse ausgeliefert und von Kaufkraft oder wirtschaftlicher Macht abhängig ist, wird dem Anspruch der Wahrheit jenseits von Raum und Zeit nicht gerecht. Analytisches Wissen kommt der menschlichen Neigung entgegen, komplexe Phänomene in überschaubare Einheiten zu zerlegen, handgreifliche Module zurecht zu schneiden und nach dem Baukastenprinzip zusammen zu fügen. Dabei ist das Ganze immer mehr als die Summe seiner Teile.

Durch die analytische Option, die derzeit Schulen und Hochschulen überfällt, wird nicht nur der Blick auf das Ganze, sondern vor allem die Subjektbindung der Bildung ausgeblendet – und damit das charakteristische Merkmal eines Subjekts der Erkenntnis und des Begehrens, das sich vom Gegenstand distanzieren kann. Der gesunde Menschenverstand, das Urteilsvermögen des Subjekts: Der gesunde Menschenverstand wägt ab und unterscheidet zwischen dem, was wichtig und unwichtig, was wahr und falsch, hilfreich und schädlich, recht und unrecht ist. Doch über die Rolle eines neutralen, unbeteiligten Beobachters hinaus ist das Erkennen und Urteilen in die Dimension des Erlebens und der Kommunikation eingebettet. „Man sieht nur mit dem Herzen gut“, meint Antoine de Saint-Exupéry. Ohne persönliche Anteilnahme und verbindliches Engagement würde das Wissen oberflächlich bleiben.

2.2 Die finanzkapitalistische Option: Shortismus

Den Abschied von einer langfristigen Unternehmensperspektive, die durch den Markterfolg, die Zufriedenheit der Kunden, das öffentliche Interesse und den Kompetenzgewinn der Belegschaft auf Grund von Erfahrung bestimmt ist, hat der Finanzkapitalismus erzwungen, seit er das Regime des „shareholder value“ als reine Finanzkennziffer und die Vierteljahresberichte etablierte. Dass die Aktienkurse die langfristigen Chancen und Risiken abbilden, hat sich als Legende entpuppt. Die subjektiven kurzfristigen Erwartungen an das schnelle Geld sind für die Geschäftspolitik entscheidungsrelevant geworden.

Die Kurzatmigkeit der spekulativen Finanzgeschäfte hat die Sphäre der Bildung an den Schulen und Hochschulen voll erfasst. Die Verkürzung der Ausbildungszeiten wird als Wert an sich betrachtet, ohne zu berücksichtigen, durch welche Auswahl und welchen Ausschluss von Bildungsinhalten eine solche Kürzung gerechtfertigt ist, und wie die Firmen auf das dadurch ausgelöste Mehrangebot an Arbeitskräften reagieren.

Ein punktuelles Vergleichsverfahren ergänzt die selektive Auswahl von Kennziffern. Die erstellte Rangordnung kann nur das aufnehmen, was durch Abstraktion elementar vergleichbar gemacht worden ist, selbst wenn verwertbares Material unkenntlich wird oder überhaupt verloren geht. Vergleiche können Neugier wecken, aber auch Vorurteile bestätigen. Dies geschieht, wenn beim Vergleichen übersehen wird, dass die Unähnlichkeit immer größer ist als die Ähnlichkeit. Wird dies außer Acht gelassen, folgen die Vergleiche einer Scheinlogik.

2.3 Die marktradikale, wirtschaftsliberale Option: Kommerzialisierung

Kommerzialisierung ist nicht mit Wirtschaftlichkeit identisch. Wirtschaftliches Handeln ist rationales Handeln, die Zuordnung knapper Mittel auf bestimmte Zwecke hin. Bei der Kommerzialisierung geht es um die Steuerungsform des marktwirtschaftlichen Wettbewerbs und der Preisbildung gemäß den Regeln von Angebot und Nachfrage. Es geht darum, diese Steuerungsform, die für einzelne Teile einer ausdifferenzierten Gesellschaft sinnvoll ist, auf alle gesellschaftlichen Institutionen zu übertragen. Dies wäre ökonomischer Imperialismus.

Obwohl das blinde Vertrauen auf die heilsamen Wirkungen freier Märkte die Gesellschaft in eine beispiellose verheerende Finanz- und Wirtschaftskrise geführt hat, werden Schulen und Universitäten, als wäre nichts geschehen, weiterhin einer wechselseitigen Profilierung und Konkurrenz um Schüler und Studierende ausgesetzt. Sie sollen kaufkräftige Kunden gewinnen und gleichzeitig private Sponsoren locken. Sie sollen Drittmittel einwerben, die als quantitativer Erfolgsausweis Exzellenz vorgaukeln.

Das Wettbewerbsgefasel nach außen, das in allen öffentlichen Einrichtungen am Ende eine straffe Zentralisierung erzeugt, wird ergänzt durch betriebswirtschaftliche Steuerungsformen nach innen. Eine präzise Zurechnung zerlegter individueller Arbeitsabläufe und kollektiv erbrachter Resultate, die sich in den arbeitsteiligen Produktionsprozessen der Industrie bereits als undurchführbar erwiesen hat, soll Aufwand und Ertrag eindeutig messen und zuordnen sowie Kosten senken, indem diese auf unbeteiligte Dritte oder die Allgemeinheit abgewälzt werden. Anstelle behäbiger Ordinarien sollen dynamische Manager das Lehren und Lernen effizient bzw. rentabel machen.

2.4 Die Option des schlanken Staates: Privatisierung

Zu den Glaubenssätzen der marktradikalen Dogmatik gehört das Bekenntnis zum schlanken Staat als dem besten aller möglichen Staaten. Staatsversagen ist die erste Ursache einer jeden ökonomischen Krise. Sogar die aktuelle Finanzkrise wird dem Staat angelastet. So behauptet Klaus-Peter Müller, der frühere Chef der Commerzbank, dass die Banken zwar Fehler gemacht hätten, aber die eigentliche Ursache der Krise der Staat sei.

Die Legende von den privaten Unternehmen, die jene Güter der öffentlichen Daseinsvorsorge wie Mobilität, Kommunikation, Wasser- und Energieversorgung kostengünstiger, rentabler und bürgernäher anbieten werden, hat sich inzwischen als haltlos erwiesen.

Auch die Erwartungen der Stadtkämmerer, sie könnten durch den Verkauf und das Rückmieten der Wasserwerke, U-Bahnen und Schulen ihre kommunalen Haushalte konsolidieren, sind inzwischen ausgebremst worden. Preissenkungen kamen nicht zustande, die Arbeitsbedingungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben sich verschlechtert, die Leistungen, die Kunden erwartet haben, wurden willkürlich gestrichen oder abgesenkt. Stattdessen haben sich prominente privatisierte Unternehmen zu Global Playern aufgeschwungen, indem sie fremde Unternehmen in aller Welt aufkauften.

Die Erwartung, dass die Bürgergesellschaft den Sozialstaat entlasten oder gar ersetzen könnte, ist einer großen Enttäuschung gewichen. Aber die Bürgergesellschaft kann nicht als ein Adressat von Grundrechtsansprüchen in Anspruch genommen werden. Sie differenziert sich in unterschiedliche Milieus und bildet den Klassencharakter der Gesellschaft ab. Ihre Leistungen werden nach freiem Ermessen gewährt.

Bildung ist keine Ware und kein Gut wie viele andere. Von mündigen Kunden auszugehen, wenn es sich um Kinder und Jugendliche handelt, ist marktradikaler Zynismus. Rationale Erwartungen voll informierter Wirtschaftssubjekte, die Aufwand und Ertrag ihrer Bildungsinvestitionen über einen größeren Zeitraum gegeneinander abwägen können, setzt Kompetenzen voraus, über die zu verfügen nicht einmal unter Bildungsexperten selbstverständlich ist.

Ein Verhandeln auf gleicher Augenhöhe ist nur in seltenen Fällen möglich. In der Regel liegen bei der Nachfrage und beim Angebot von Bildungsgütern Informations- und Kompetenzasymmetrien vor, die durch ein Vertrauensverhältnis zwischen den Bildenden und sich Bildenden ein wenig überwunden werden können.

Bildung ist ein quasi-öffentliches Gut. Es kommt durch gesellschaftliche Vorleistungen zustande, die nicht dem gebildeten Individuum allein gehören, kein rein privates Gut, kein individuelles Privileg sind. Bildung verpflichtet zu Gegenleistungen, etwa sich nicht gegen die Beteiligung anderer an den zugleich erworbenen und vermittelten Bildungsgütern abzuriegeln, zur Streuung der Bildungsgüter über die Gesellschaft hinweg bereit zu sein und sich dem gesellschaftlichen Zugriff auf die eigenen Talente, die Voraussetzung und Ergebnis des Bildungsweges sind, nicht zu verweigern.

Bildung ist ein Grundrecht. Der Zugang zu einem Grundbestand an Bildungsgütern kann in einer demokratischen Gesellschaft nicht von der Kaufkraft, dem Vermögen, dem gesellschaftlichen Rang, Bildungsstand oder dem informellen Netzwerk der Eltern abhängig gemacht werden. Deshalb ist ein öffentliches, staatliches Engagement im Bildungssektor unverzichtbar.

Die Finanz- und Wirtschaftskrise hat die öffentliche Proklamation der Bildungsrepublik auf eine Kamertonlautstärke herunter gestellt. Die Kanzlerin wird nicht müde zu betonen, dass die gegenwärtige Krise auch eine Chance sei.

Besteht die Chance etwa darin, die für die Bildung gegenproduktiven Regime der Fragmentierung, Kurzatmigkeit, Kommerzialisierung und Privatisierung umzubiegen? Kann vom Bildungssektor eine gesellschaftliche Unruhe ausgehen, die von den wirtschaftlichen und politischen Eliten nur erst mental beschworen

wird? Kann diese Unruhe in eine außerparlamentarische politisch-soziale Gegenbewegung münden, die den so genannten Bologna-Prozess in den Kollaps treibt, ihn durch zivilen Ungehorsam unterläuft und eine Öffentlichkeit über dessen Widersprüche und Paradoxien herstellt?

Es wäre zwar überraschend, aber dringend notwendig, dass bei einem bildungspolitischen Neustart die Gesellschaft auf die individuelle Kompetenz der Bildungsträger, die Professionalität des Bildungssystems und die pädagogische Sensibilität der Bildungseliten zurückgreifen könnte.

JOACHIM LUDWIG

Subjektivierung der Arbeit – Standardisierung der Bildung?

Dieser Beitrag skizziert Herausforderungen und Chancen der wissenschaftlichen Weiterbildung durch Prozesse der Subjektivierung von Arbeit. Subjektivierungsprozesse in der Arbeit betreffen die Beschäftigten in einer spezifischen Weise, die Bildung herausfordert. Standardisierte Qualifizierungsangebote oder normative Kompetenzansinnen verfehlen die spezifische Problemlage. Gefordert sind vielmehr beratungsorientierte Bildungsprozesse, die den betroffenen Beschäftigten Selbstverständigungsmöglichkeiten eröffnen. Hier liegen die Chancen einer zukunftsorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung.

Zum Verhältnis von Bildung und Arbeit

Die Reflexion von Arbeitsprozessen und Arbeitsstrukturen als Voraussetzung und Gegenstand für Bildungsprozesse wird in der Bildungswissenschaft nur randständig vorgenommen (Ausnahmen liegen oft länger zurück, vgl. z.B. Kejcz/Nuissl u. a. 1979). Arbeit und Ökonomie gelten vielmehr als der Gegensatz (meist als das schlechtere Gegenüber) von Bildung. Der gesellschaftlich-ökonomische Zusammenhang von Bildung wird in unserer Gesellschaft, die eine Arbeitsgesellschaft ist und sich als solche weitgehend definiert, wenig bedacht.

Arbeit ist eine gesellschaftliche Zentralkategorie, sie hält unsere Gesellschaft zusammen, wir leben in einer Arbeitsgesellschaft – und das wird auch zukünftig so bleiben. Wer diese Arbeitsgesellschaft verstehen und gestalten will, kommt an der Arbeit als Prozess und als Kategorie nicht vorbei. Bildung hat ein erweitertes Selbst- und Weltverständnis zum Ziel, und diese Selbstverständigung läuft über Arbeit – sonst bleibt sie beschränkt – eingeschränkt auf das selbstbezügliche Individuum. Bildung erhält erst im Kontext mit Arbeit ihre zentrale Bedeutung als Selbst- und Weltverständigung bzw. als Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeit.

Veränderungen in der Arbeitswelt haben deshalb immer auch Auswirkungen auf die Bildung, sowohl auf ihre Voraussetzungen und Möglichkeiten als auch auf den Bildungsgegenstand, sofern er von gesellschaftlicher Arbeit tangiert ist – was in der Arbeitsgesellschaft fast immer der Fall ist. Arbeit und Bildung müssen zusammengedacht werden. Dies ist nicht nur eine theoretische Aufgabe, sondern insbesondere eine Aufgabe von Bildungseinrichtungen. Bildungseinrichtungen müssen ihre Bildungsarbeit auf Arbeit beziehen.

Konflikte in der Arbeitswelt sind immer zugleich Verteilungskonflikte um die Verteilung von Gewinnen und Macht- bzw. Gestaltungskonflikte um die Ausformung der Arbeitsprozesse. Diese Verteilungs- und Gestaltungskonflikte in Modernisierungsprozessen sollten von den betroffenen Beschäftigten verstanden und im eigenen Interesse gestaltet werden können. In einem Eigeninteresse, das sich gesellschaftlich verantwortlich zeigt.

Peter Faulstich hat immer wieder die Relevanz einer arbeitsorientierten Weiterbildung hervorgehoben (z.B. 1981 und 2003) – auch zu Zeiten, in denen die Arbeitsgesellschaft und Emanzipationsprozesse in der Arbeitsgesellschaft totgesagt wurden. Arbeit ist und bleibt aber der zentrale Motor unserer Gesellschaft, unserer betrieblichen Organisation und unserer individuellen Selbstverwirklichungsbemühungen. Was sich ändert, sind die Arbeitsstrukturen im Rahmen eines Strukturwandels der Arbeit:

„Wenn sich die Tendenzen der Erwerbstätigkeit beschreiben lassen als mögliche Abnahme tayloristisch organisierter Formen und gleichzeitige Zunahme neuer personalorientierter Produktions- und Managementkonzepte, verändern sich auch die Auseinandersetzungslinien. Damit verbinden sich Anforderungen und Notwendigkeiten des Lernens bezogen auf technische und politische Handlungsfähigkeit. Es geht bei der anstehenden Gestaltung von Arbeit in den Betrieben um die Klärung von Interessenspositionen und um die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten. Arbeitspolitik wird zum zentralen Thema von Bildungskonzepten“ (Faulstich 2003, S. 186). Bildung hat auf der Basis von Interessensorientierung und Berufsbezug die Aufgabe, Orientierung in Modernisierungsprojekten zu stiften und Gestaltungskompetenz zu vermitteln.

Die Adressaten der wissenschaftlichen Weiterbildung – Führungskräfte, Professionelle, Wissensarbeiter, d. h. hochqualifizierte und beruflich sehr erfahrene Menschen, sind in besonderem Maße von Veränderungen der Arbeit betroffen. Sie sitzen im mittleren und gehobenen Management und bilden die Schaltstellen für Modernisierung: Sie stoßen selbst zentrale Veränderungsprozesse in den Arbeitsabläufen an und sind zugleich selbst Betroffene von neuen Steuerungskonzepten der Arbeit, die neuartige Subjektivierungsprozesse in der Arbeit schaffen und Arbeit entgrenzen.

Was bedeutet Subjektivierung von Arbeit?

Zwei Beispiele aus der betrieblichen Praxis sollen vor einer theoretischen Systematisierung verdeutlichen, was unter Subjektivierung von Arbeit zu verstehen ist.

1. Beispiel: die Vertriebsbeauftragten in einem großen Softwareunternehmen

Die Bühler AG hat bisher vor allem Standardsoftwareprodukte verkauft, nun soll die Produktpalette mit kundenspezifischen Softwarelösungen erweitert werden. Dazu will das Unternehmen einen neuen organisationspolitischen Rahmen setzen. Den Vertriebsbeauftragten sollen zukünftig Spezialisten und andere Ressourcen für ihre Kundenprojekte nicht mehr selbstverständlich zur Verfügung stehen. Sie sollen nicht mehr auf administrativ vorgehaltene Unterstützungsstrukturen zurückgreifen können.

Die Ressourcen müssen vielmehr in Konkurrenz zu anderen Vertriebsbeauftragten und deren Kundenprojekten innerbetrieblich akquiriert werden. Damit werden klassische Ordnungsleistungen der Betriebsorganisation vermarktet und dem individuellen Handeln der Vertriebsbeauftragten übergeben. Das Projekt wurde top down eingeführt. Die Beschäftigten wurden mit einer „Awareness-Kampagne“ auf das neue Modell vorbereitet. Ansonsten wurde eher beiläufig per E-Mail, Betriebszeitung oder in Besprechungen über neue Projektentwicklungen informiert. Ca. zwei Jahre nach Projektstart wurden den Vertriebsbeauftragten die Durchführung von Kundenkulturanalysen in zweitägigen Workshops/Events als Großveranstaltung auf internationaler Ebene präsentiert.

2. Beispiel: die Chemiker und Laborleiter in einem unternehmenseigenen Labor

Die betroffene Abteilung ist mit Forschung und Entwicklung sowie mit der Produktsicherheit chemischer Wirkstoffe befasst. Die Abteilung umfasst ca. 60 Mitarbeiter, die für die wissenschaftliche Analyse und

Bewertung von chemischen Wirkstoffen verantwortlich sind. Die Forschungs- und Analyseergebnisse der Abteilung werden für die behördliche Zulassung von neuen Wirkstoffen benötigt. Diese Zulassung ist eine notwendige Voraussetzung für den Verkauf der Produkte. Die Abteilung gliedert sich in zwölf Laborteams, die von Laborleitern geführt werden. Ziel der strategischen Neuausrichtung der Abteilung war es, eine größere Konzentration auf profitable Produkte zu erzielen und zusätzlich eine breitere Verwertbarkeit der Laboranalysen zu ermöglichen.

Von den Laborleitern wurde erwartet, dass sie sich zukünftig weniger als Fachwissenschaftler und mehr als Forschungsmanager verstehen, die auf Profitabilität achten. Damit wurden neue Erwartungen an das berufliche Selbstverständnis als professioneller Chemiker gestellt. Die Laborleiter sahen sich nun mit der Anforderung konfrontiert, viele Forschungsarbeiten parallel zu managen und die erzielten Forschungsergebnisse hinsichtlich ihrer Verwertbarkeit für den Entwicklungs- und Produktionsprozess zu beurteilen. Das Unternehmen selbst stellte keinerlei Bildungsmaßnahmen zur Verfügung. Der Veränderungsprozess wird zwar betriebspolitisch begründet, aber in seiner Struktur und seinen verschiedenen Realisierungsmöglichkeiten kaum kommuniziert. Es wird als Top-down-Prozess durchgesetzt.

Mit diesen Beispielen wird deutlich, dass Subjektivierung von Arbeit zwei zentrale Aspekte umfasst. Erstens die Verlagerung von betrieblicher Verantwortung auf die arbeitenden Subjekte. Zweitens die Intensivierung subjektiver Leistungen im und für den Arbeitsprozess. Moldaschl/Voss (2002) sprechen von einem doppelten Subjektivierungsprozess. Aus betriebswirtschaftlicher und arbeitsorganisatorischer Perspektive stellen die arbeitenden Menschen eine zentrale Ressource und zugleich ein zentrales Problem dar: Ihre Arbeitskraft muss erst für die betrieblichen Verwertungsinteressen transformiert werden. Dies ist das alte Problem der Transformation von Arbeitskraft. In den alten betrieblichen Steuerungsmodellen wurde die Transformation von Arbeitskraft über die Qualifikation, die Arbeitszeit und das Direktionsrecht bewerkstelligt. Von Menschen mit einer bestimmten Qualifikation konnten bestimmte Leistungen erwartet werden. Über diese Leistungen wurde im Rahmen des Direktionsrechts verfügt. Während einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort sollten diese Leistungen im Rahmen einer bestimmten Arbeitsteilung erbracht werden.

Mit dieser Form der Transformation von Arbeitskraft ergibt sich ein Koordinations- und Kontrollproblem für das betriebliche Management. Der Koordinations- und Kontrollaufwand ist sehr hoch und die Arbeitsergebnisse sind wenig innovativ und kreativ. Qualifikationen sind nicht innovativ genug – mit qualifizierter Arbeit wird nur Gewusstes gut reproduziert. Immer wichtiger wird aber Neues, Innovatives, um sich bei verschärfter Konkurrenz auf den Märkten durchzusetzen. Dies führt zu neuen Steuerungsmodellen.

Neue Steuerungsmodelle setzen auf Subjektivierung und wollen jene Bereiche der Subjektivität erschließen, die bislang in den alten Steuerungsmodellen brach lagen. Es geht um die Intensivierung der subjektiven Leistungen: Die Beschäftigten sollen ihre ganze Kompetenz und nicht nur die Qualifikation selbstverantwortlich im Sinne der betrieblichen Ziele einbringen. Voß/Pongratz sprechen hier vom Arbeitskraftunternehmer. Das Subjekt gilt in diesem Steuerungsmodell als zentraler Innovationsmotor, nicht mehr als zu kontrollierende Größe, sondern als „Unternehmer“, der für den Betrieb denkt und arbeitet.

Neue Steuerungsmodelle verstehen den einzelnen Beschäftigten als Unternehmer und „Kleinstbetrieb“. Sie

→ zielen auf eine Reduktion des betrieblichen Koordinationsaufwandes durch Verlagerung der betrieblichen Koordinationsleistungen auf die einzelnen Beschäftigten und

- erwarten von ihren Beschäftigten ein permanentes aktives Engagement für die Realisierung der betrieblichen Ziele.
- Die Beschäftigten werden zu Wissensarbeitern, die Wissen nicht mehr nur im Sinne von Qualifikationen anwenden, sondern vorhandenes Wissen in neuen unbekanntenen Anwendungssituationen innovativ und betriebswirtschaftlich effizient für kreative Lösungen einsetzen.

Subjektivierung von Arbeit hat Auswirkungen

Subjektivierung hat Auswirkungen auf die Arbeit und auf die Menschen: Eine der zentralsten Auswirkungen ist die Entgrenzung von Arbeit. Mit Entgrenzung von Arbeit werden die verschiedenen Phänomene zusammengefasst, in denen die Grenzen zwischen Arbeit und Leben fließend werden und der ganze Mensch in der Arbeit aufgeht. Entgrenzungphänomene umfassen strukturelle Veränderungen von Arbeit in den Dimensionen Zeit, Raum und Organisation von Arbeit.

Der Begriff „Entgrenzte Arbeit“ ist eine Chiffre, mit der gegenwärtige Veränderungsprozesse in der Arbeitswelt erfasst werden sollen. Der Begriff verweist u. a. auf Grenzverschiebungen in der Art, wie bisher das Verhältnis von Mensch und Arbeit organisiert und damit definiert wurde. Dies insbesondere in der Grenzziehung zwischen Arbeit und Leben (also Nicht-Arbeit) und zwischen den sozialen Strukturen innerhalb der Arbeit, Arbeitsteilungsstrukturen, die aufgelöst werden, und neue Strukturen, die sich durch die stattfindenden Entgrenzungsprozesse herausbilden. Dies betrifft Arbeitszeitstrukturen, Raumstrukturen, Verantwortungsstrukturen, Kooperationsstrukturen und Wissensstrukturen.

Was für die wissenschaftliche Weiterbildung besonders interessant ist: Die alte Arbeitsteilung zwischen betrieblicher Praxis hier und wissenschaftlicher Theorieproduktion dort überholt sich immer mehr. Wissenschaftliche Forschung diffundiert immer mehr in die Unternehmen, in deren eigene Labore und Institute. Wissenschaftliches Wissen prägt immer mehr den Alltag und das Alltagswissen, die Grenzziehungen zwischen Wissenschaftswissen und Alltagswissen verschwimmen, die Legitimationskraft wissenschaftlichen Wissens lässt nach. Zugleich werden von den Beschäftigten neben beruflichen Qualifikationen künftig vermehrt wissenschaftliches Wissen, Engagement, Kreativität, Flexibilität sowie fachübergreifende Kompetenzen der Selbstorganisation, Selbstkontrolle bis hin zur Selbstvermarktung gefordert.

Auch Kooperationsfähigkeit wird zu einem eigenständigen Wettbewerbsfaktor und setzt eine Neudefinition von Kooperationschnittstellen sowie eine Neuschneidung der unternehmensinternen Organisations- und Kooperationsstrukturen voraus. Folglich wandeln sich auch die Anforderungen an die Beschäftigten im Arbeitsprozess: Kooperations-, Kommunikations- und Teamkompetenzen gewinnen – zum Teil mit einer internationalen oder interkulturellen Ausrichtung – an Bedeutung. Die angemessene Verfügbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationen in quantitativer und qualitativer Hinsicht wird auch für die unternehmerische Personalpolitik kritisch. „Wie sich diese ökonomischen sowie organisatorischen Veränderungen im Arbeitsprozess auswirken und was dies für das Arbeitshandeln und die Kompetenzentwicklung bedeutet, ist bis heute kaum erforscht.“ (Ludwig/Moldaschl u.a. 2007).

Im Rahmen neuer Steuerungsmodelle, die durch Subjektivierung und Entgrenzung charakterisiert werden, werden auch andere Formen der Anerkennung erbrachter Leistungen deutlich. Nicht mehr Anerkennung für erwartbare Leistungen wird honoriert (z. B. 20 Jahre Betriebszugehörigkeit), sondern nur mehr heraus-

ragende, bewundernswerte Leistungen werden anerkannt. Es genügt nicht mehr die gute Leistung, erwartet wird das Unerwartbare.

Für die Beschäftigten ergeben sich aus Entgrenzung und Subjektivierung neue Handlungsspielräume, aber auch neue Gefährdungen.

Dabei gewinnen Gefährdungen schnell die Oberhand, weil auf ihre Bewältigung und Vermeidung weder die Unternehmen, noch die Beschäftigten angemessen vorbereitet sind. Neue Konflikte und widersprüchliche Anforderungen entstehen: Loyalität, Identifikation und Innovation werden gefordert, während zugleich Flexibilisierung und Unsicherheit der Beschäftigung Entwicklungsmöglichkeiten und Innovation in Unternehmen beschränken. Kooperationsanforderungen nehmen zu, während zugleich der interne Wettbewerb in den Unternehmen verschärft wird. Wissen mit anderen zu teilen, wird immer nötiger, zugleich aber auch riskanter. Die Grenzen zwischen Arbeit und anderen Lebensbereichen verwischen sich, „Multitasking“ und Selbstüberforderung breiten sich aus. Nicht nur die Vereinbarkeit von Arbeit und Familie, sondern auch die von Arbeit und außerberuflichem Engagement in Verein, Politik und Ehrenamt wird zum Problem. Trotz körperlicher Entlastung tritt nun Verschleiß in anderer Form in Erscheinung: versiegende Kreativität, „burn-out“, innere Distanz, innere Kündigung sowie abnehmende Bereitschaft, in Betrieb und Gesellschaft zum sozialen Zusammenhalt beizutragen.

Mit welchen Bildungsangeboten reagieren Unternehmen auf Subjektivierungsanforderungen und ihre Auswirkungen?

In einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt (Ludwig 2008) wurden fünf umfangreiche betriebliche Modernisierungsprojekte in verschiedener Hinsicht untersucht, die Subjektivierungsprozesse und damit verbunden eine Entgrenzung der Arbeit zum Ziel hatten. Erfasst wurden auch deren Bildungsangebote. Zwar kann mit dieser kleinen Zahl an Unternehmen keine quantitative Verallgemeinerungsaussage zum Umfang, zur Breite und zur Struktur der betrieblichen Bildungsangebote getroffen werden. Interessant ist aber dennoch, welchen typischen Stellenwert Bildungsangebote in diesen Modernisierungsprojekten einnehmen. Untersucht wurden branchenübergreifend ein Softwareunternehmen, ein Möbelkonzern, ein Automobilwerk, ein Chemieunternehmen und eine Pflegeeinrichtung.

Bildungsangebote, die sich auf die Selbstverständigungsprobleme und Orientierungserfordernisse der Beschäftigten im Rahmen der Subjektivierungs- und Entgrenzungsprozesse beziehen und in irgendeiner Form die betriebliche Reorganisation reflektiert hätten, wurden in keinem Unternehmen angeboten.

Im Einzelfall fanden sich standardisierte Qualifizierungsangebote. So beim Softwareunternehmen: Dort wurde für die Durchführung von Kundenkulturanalysen im Rahmen von Großveranstaltungen qualifiziert. Über die Fortschritte der betrieblichen Reorganisation wurde in der Betriebszeitung informiert. Die betrieblichen Bildungsangebote beschränkten sich auf Information und Qualifikation. Reflexionsangebote für die Beschäftigten, auf deren Basis sie ihre neue Situation reflektieren, verarbeiten und gestalten hätten können, wurden nicht angeboten. Solche Angebote und Orte mussten sich die Beschäftigten im Zeichen der Subjektivierung und Entgrenzung selbst suchen.

Erwartet wurden vielmehr von den Beschäftigten Selbstmanagementkompetenzen, die zugleich als gegeben vorausgesetzt werden. Das Softwareunternehmen erwartete selbstständige und selbstorganisierte Lernprozesse der Beschäftigten, die das neue Unternehmens- und Vertriebskonzept erst fundieren und operativ schließen sollen. Die Umsetzung des Reorganisationsprozesses durch die Beschäftigten und ihre Lernprozesse einschließlich des produktiven Umgangs mit den auftretenden betriebsinternen Konflikten gehörte dabei selbst schon zu den erwarteten Steuerungsleistungen der „Arbeitskraftunternehmer“. Beispielsweise sollte die Vertriebsbeauftragte Fr. Jahn das strukturelle Dilemma zwischen Kooperation und Konkurrenz zwischen den Vertriebsbeauftragten individuell lösen und die neuen Zugangsstrategien zu den Kunden mit Hilfe der hauseigenen Entwicklungsspezialisten selbst entwickeln. Das Chemieunternehmen problematisierte und kommunizierte die geplanten Veränderungen in keiner Weise, sondern erwartete von den Laborleitern einfach die Umsetzung des neuen Steuerungsmodells.

Subjektivierungsprozesse stellen eine Herausforderung für die wissenschaftliche Weiterbildung dar

Subjektivierung von Arbeit zielt auf Selbstverantwortung und auf Selbstmanagement. Es rückt die Subjekte mit ihrem Wissen, ihren Kompetenzen und ihrer Kreativität in den Mittelpunkt der betrieblichen Arbeitsorganisation. Sie sollen zu Trägern und Initiatoren der Innovation werden und die Verantwortung für betrieblichen Erfolg übernehmen – meist ohne die entsprechenden Befugnisse und Entgelte. In diesen neu organisierten Arbeitsstrukturen verlieren Menschen ihre gewohnten Orientierungen. Sie sind gefordert, sich in diesen Situationen neu zu verständigen, zu orientieren und neue betriebliche Sinnhorizonte auf ihre Gültigkeit hin zu befragen. Sie müssen sowohl Handlungskompetenz in diesen Situationen als auch Gestaltungskompetenz erwerben, um ihre Interessen ins Spiel bringen zu können. Subjektivierungsprozesse stellen den Menschen als Subjekt mit seinen Selbstverständigungsprozessen in den Mittelpunkt. Selbstverständigung kann nicht einfach vorausgesetzt und von Seiten des Managements erwartet werden. Selbstverständigung bedarf in komplexen Modernisierungssituationen einer professionellen Unterstützung. Die kann wissenschaftliche Weiterbildung leisten.

Subjektivierungs- und Entgrenzungsprozesse belasten einerseits Beschäftigte und Unternehmen und bieten andererseits neue Handlungsspielräume, wenn Selbstverständigung und Orientierung in diesen neuen Handlungssituationen gelingt. Um diese Spielräume nutzen zu können, sind Reflexionsräume und Bildungsräume hilfreich, die wissenschaftliche Weiterbildung anbieten kann. Dabei ist für den arbeitenden Menschen das Grundmuster seiner Interessen gekennzeichnet durch den Widerspruch zwischen Unterordnungsforderungen auf der einen Seite und dem Fortbestand des Anspruchs auf Selbstverwirklichung auf der anderen Seite.

Wissenschaftliche Weiterbildung könnte sich angesichts dieser Nachfrage nach Selbstverständigung und Orientierung in Subjektivierungsprozessen von Arbeit in ihren Bildungsangeboten an den klassischen, zentralen Kategorien einer arbeitsorientierten WB orientieren, wie sie Faulstich (1981, S. 27f) formuliert hat:

→ Interessensorientierung

→ Berufsbezug als Liebe zum Beruf, die zum Fundament für berufliche, allg. und pol. Bildung wird

Solche Reflexionsangebote erfordern ein hohes Maß an professioneller pädagogischer Kompetenz seitens der Anbieter und passen zum Niveau wissenschaftlicher Weiterbildung.

Denkbar wären beratungsorientierte Weiterbildungsangebote, die betroffene Beschäftigte bei ihren Selbstverständigungsversuchen und betrieblichen Gestaltungsaufgaben unterstützen. Solche Angebote müssen professionelle Dozenten durchführen, die jenseits von Schulungen und standardisierter Qualifizierung in der Lage sind, durch wissenschaftliches Wissen die konkrete Arbeitssituation der Bildungsteilnehmer zusammen mit ihnen zu analysieren, sie zu verstehen und mit den Teilnehmern Gestaltungsoptionen zu entwickeln. In der Regel werden solche Angebote Inhouse-Seminare sein, um die individuellen Reflexionen der teilnehmenden Beschäftigten an die konkreten organisationalen Strukturen des Betriebs koppeln zu können und konkrete Handlungsoptionen zu erreichen (Beispiele finden sich bei Ludwig 2008).

Solche Beratungsangebote, die Orientierung stiften und Gestaltungskompetenz vermitteln, betreffen alle Beschäftigten und vor allem Führungskräfte. Darüber hinaus sind im Rahmen von Subjektivierungsprozessen in besonderer Weise Professionelle und Wissensarbeiter betroffen, die zur Kerngruppe der Adressaten für wissenschaftliche Weiterbildung gehören. Betroffen sind vier Gruppen, die sich überschneiden: Beschäftigte, Führungskräfte, Professionelle und Wissensarbeiter.

Professionelle in den Unternehmen sind in einer ganz spezifischen Weise betroffen. Als Professionelle werden hier Menschen mit einer akademischen Ausbildung bezeichnet, die im Rahmen gesellschaftlicher Arbeitsteilung für einen bestimmten Problembereich zuständig sind (Gesundheit, Recht, Erziehung, Technik usw.), kundenbezogen arbeiten und wissenschaftliches Wissen in konkreten Handlungssituationen anwenden. Professionelle zeichnen sich dadurch aus, dass sie wissenschaftliche Theorien in die Lebenspraxis vermitteln. Professionelle sitzen in der Regel an den Schaltstellen der betrieblichen Modernisierungsprozesse. Sie sind gefordert, die neuen betrieblichen Situationen auf professionelle Weise zu verstehen und neue Steuerungskonzepte sowie Arbeitsabläufe zu entwerfen bzw. umzusetzen.

In den Betrieben steigt angesichts der Subjektivierung von Arbeit die Komplexität der Arbeitspraxis sowie der Arbeitsaufgaben und mit ihr die Ungewissheit in den Handlungssituationen. Hinzu kommt, dass zugleich das Vertrauen in das wissenschaftliche Wissen schwindet (vgl. Kurtz 2005), d. h. das Vertrauen in eine der zentralen Grundlagen für professionelles Handeln geht verloren. Der Diagnose des Professionellen wird auf der Basis seines wissenschaftlich-professionellen Wissens immer öfter nicht mehr getraut. Die Klienten holen eine zweite und dritte Diagnose ein. Professionelle in den sich modernisierenden Unternehmen stehen deshalb vor neuen Herausforderungen. In der Regel reicht es nicht mehr aus, wenn die Führungskräfte und die professionellen Fachleute neue Arbeitsverfahren und Steuerungsmodelle nur präsentieren und zur Umsetzung an die Selbstständigkeit der betroffenen Beschäftigten appellieren.

Weil die Diffusität der Problemlagen steigt und sich Diagnosen, Bedarfe und Modelle nicht mehr einfach legitimieren lassen, werden Diagnosen, Bedarfe und Modelle zunehmend verhandelt und beraten – dies führt zum gegenwärtigen Beratungsboom und erfordert von den Professionellen Vermittlungs- und Beratungskompetenzen. Beschäftigte sind in umfassender Weise in ihrer Subjektivität und ihrem beruflichen Verständnis betroffen, sie erwarten Selbstverständigungsmöglichkeiten – eine einfache An- oder Aufforderung ist zu wenig, auch wenn sie aus professionellem Mund kommt. Die kommunikativen Herausforderungen an Professionelle in Beratungssituationen stellen besondere Anforderung an den theoretischen Fundus, mit dem sich die Professionellen auf ihre Praxis beziehen. Die erworbenen professionellen Handlungsmuster (Wagner 1998) werden prekär, weil der Professionelle nicht mehr nur soziale (Arbeits-)Situationen mit seinem fachlichen Wissen zu analysieren hat. Er muss vielmehr die Betroffenen mit ihrer Subjektivität in den Analyseprozess miteinbeziehen, wenn deren Subjektivität für betriebliche Prozesse entwickelt und

nicht wegen neuer Unsicherheiten verschüttet werden soll. Betriebliche Innovationsfähigkeit auf Basis von Subjektivierungsprozessen erfordert die Integration der Beschäftigteninteressen bei der Gestaltung von Modernisierungsprozessen. Neben entsprechenden Weiterbildungsangeboten für Professionelle gilt es als wissenschaftliche Weiterbildung in größerem Umfang als bisher berufsbegleitende Masterstudiengänge anzubieten, welche die neuen Herausforderungen an die Kommunizierbarkeit des professionellen Wissens und die Beratungskompetenz der Professionellen aufgreifen.

Neben den Professionellen sind die neuen Wissensarbeiter in besonderer Weise von den Subjektivierungs- und Entgrenzungsprozessen der Arbeit betroffen. Dazu zählen alle Berufe, die im Rahmen ihrer Arbeit in hohem Maße Wissen austauschen. Dies können kaufmännische Angestellte genau so sein wie Elektroniker. Im Zuge der Entgrenzung und Subjektivierung von Arbeit tendieren immer mehr Berufe zu Wissensberufen. In unserem Beispiel aus dem Softwareunternehmen zähle ich die Kauffrau, die als Vertriebsbeauftragte arbeitet, zu diesen Wissensberufen. „Obwohl die neuen Wissensberufe gegenüber den klassischen Professionen weder unbedingt etwas mit lebenspraktischen Problemen von Klienten zu tun haben noch gesellschaftliche Zentralwerte abdecken müssen, kann man in Bezug auf die Form der Wissensbasierung der beiden beruflichen Gruppen auch eine Gemeinsamkeit markieren. Auch die Handlungslogik der zunehmenden Wissensberufe ist nicht die einer technisch-instrumentellen Anwendung von wissenschaftlichem Regelwissen; wie das Wissen der Professionen ist auch das Expertenwissen der Wissensberufe interpretationsbedürftig, kontingent und im Handeln immer wieder neu zu reproduzieren“ (Kurtz 2005, S. 243f).

Wissensarbeiter reproduzieren sich in betrieblichen Kontexten und sammeln betriebliche Arbeitserfahrungen (vgl. Heisig 2005). Sie sind bestrebt, sich zu professionalisieren und überbetriebliche Kompetenzen zu erreichen, um ihre Arbeitskraft betrieblich unabhängiger zu machen. Aufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung gegenüber dieser Adressatengruppe wäre es, sie mit passenden Weiterbildungsformaten in die Nähe der Profession bringen. Erforderlich wären dazu berufsbegleitende Studienangebote. Dies können Angebote sein, die unmittelbar für die betriebliche Tätigkeit fortbilden oder den Zugang zu einem grundständigen BA-Studium ermöglichen. Dazu zählt auch die Anerkennung beruflicher Kompetenzen, um Wissensarbeitern den Zugang zu einem Studium zu erleichtern. Es ist daher nur konsequent, wenn der Zugang für Berufstätige zur Hochschule derzeit in immer mehr Bundesländern erleichtert wird. Um in diesem Zusammenhang nicht nur die rechtlichen Voraussetzungen zu schaffen, sondern auch Zugänge praktisch zu erleichtern, wird die Anerkennung von Zertifikaten von Weiterbildungsinstitutionen außerhalb der Hochschule (z. B. Kammern, Volkshochschulen) erforderlich.

Konsequenzen

Der Strukturwandel der Arbeit fordert wissenschaftliche Weiterbildung heraus und bietet ihr neue Chancen. Wenn der Stifterverband Chancen der Hochschulen im Bereich der Quartären Bildung sieht, dann ist dies vordergründig richtig (vgl. Meyer-Guckel u. a. 2008). Das zentrale Problem ist allerdings die fehlende Weiterbildungsnachfrage der Unternehmen, aber auch die vielerorts geringe Erfahrung der wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen mit beratungsorientierten betrieblichen Inhouse-Seminaren.

Die Weiterbildungsnachfrage der Unternehmen stellt für die wissenschaftliche Weiterbildung ein Entwicklungsfeld dar. Nachfrage ist nicht einfach vorhanden oder eben nicht. Nachfrage wächst im Rahmen von Weiterbildungsberatung. Wissenschaftliche Weiterbildungseinrichtungen benötigen Know-how über den Strukturwandel von Arbeit und die damit verbundenen Subjektivierungsprozesse, um Modernisierungs-

situationen in Unternehmen angemessen verstehen und analysieren zu können sowie die betrieblichen Akteure mit Blick auf die betriebliche Nachfrage beraten zu können. Weiterbildungsberatung für Unternehmen ist ein Teil von Organisationsberatung.

Neben diesen organisationsbezogenen Angeboten sollten personenbezogene Angebote für die besonders betroffenen Gruppen der Professionellen und Wissensarbeiter forciert werden. Dazu zählen insbesondere berufsbegleitende Masterstudiengänge und Angebote, die zur Aufnahme eines Studiums hinführen.

Wissenschaftliche Weiterbildung kann mit diesen Angeboten einen wichtigen Beitrag für ein System lebenslangen Lernens leisten. Sie ist beruflich orientiert, sichert also mit Berufsabschlüssen überbetriebliche Standards, ist aber zugleich flexibel genug, um auf aktuelle Erfordernisse im betrieblichen Modernisierungsalltag antworten zu können. Ihre Aufgabe besteht weniger darin, immer kleinteiligere Masterabschlüsse anzubieten und so eine scheinbare Praxisrelevanz zu erzeugen. Ihre Aufgabe müsste vielmehr darin bestehen, die aktuellen Veränderungen in der Arbeit analysieren zu helfen und auf Basis dieser Analyse- und Reflexionsergebnisse nachhaltige arbeitsorientierte Bildung zu fundieren. Wissenschaftliche Weiterbildung kann einen Beitrag zur Gestaltung von Arbeit leisten, indem sie Interessen klärt und Beratungskompetenz fördert, damit Arbeit humaner gestaltet werden kann.

Literatur

Faulstich, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.

Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München: Oldenbourg

Heisig, U. (2005): Professionalismus als Organisationsform und Strategie von Arbeit. In: Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden, S. 27–49.

Kejcz, Y.; Nuissl, E.; Paatsch, H.; Schenk, P. (1979): Lernen an Erfahrungen. Eine Fallstudie über Bildungsarbeit mit Industriearbeiterinnen

Kurtz, Th. (2005): Das professionelle Handeln und die neuen Wissensberufe. In: Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden, S. 243–251.

Ludwig, J.; Moldaschl, M.; Schmauder, M., et al. (Hg.) (2007): Arbeitsforschung und Innovationsfähigkeit in Deutschland. München

Meyer-Guckel, V.; Schönfeld, D.; u. a. (2008): Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Essen.

Moldaschl, M.; Voss, G. G. (Hg.) (2002): Subjektivierung von Arbeit. Berlin.

Wagner, H.-J. (1998): Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim

Grenzen und Möglichkeiten von regionalen Bildungsnetzen – auf dem Weg zu einer Kommunalisierung der Bildungspolitik?

1. Entwicklungslinien

Regionalisierung

Als Gestaltungsstrategie hat sich in den letzten drei Jahrzehnten die Regionalisierung herausgebildet „als einer neuartigen Form von Politik, für die der Raum als Kontext zur Erfüllung öffentlicher Aufgaben relevant wird. Dieser Raum konstituiert sich in Prozessen der Kooperation von Akteuren und Organisationen, die ihre Handlungen und Ressourcen mit dem Ziel einer gemeinsamen Förderung und Gestaltung regionaler Entwicklungen bündeln“ (Benz/Fürst/Kilper/Rehfeld 1999, S. 11).

Der Regionalisierungsansatz ist prinzipiell auf fast alle Politikfelder anwendbar, hat aus unterschiedlichen Gründen Konjunktur und findet auch im Bildungsbereich Verbreitung. Dabei spielt die Weiterbildung eine Vorreiterrolle, weil sie am wenigsten reglementiert ist und sich von daher auch eher für einen Strategiewechsel eignet als z. B. der Schulbereich. So wird seit Jahren mit Blick auf die Weiterbildung in Theorie und Praxis verstärkt der regionale Ansatz verfolgt. Regionalisierung erscheint bei knappen Haushaltsmitteln und gleichzeitig hohem Problem- und Handlungsdruck als ein Weg, der den Wirkungsgrad von Bildungsmaßnahmen erhalten oder sogar steigern kann.

So werden Bundes- und Landesmittel gezielt in regionale Problemzonen gelenkt, und die Europäische Union legt nicht nur zu fördernde Zielgruppen fest, sondern definiert Gebietskulissen, die in den Genuss von Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds zur Förderung der beruflichen Qualifizierung kommen sollen (z. B. ländliche Regionen mit Entwicklungsrückstand oder altindustrialisierte Gebiete, die unter den Folgen der wirtschaftlichen Umstrukturierung leiden).

Vernetzung¹

Der Begriff „Netzwerk“ wird in wissenschaftlichen und politischen Kontexten geradezu inflationär gebraucht. Sicher ist er derzeit auch ein Modebegriff, mit dem diejenigen, die ihn zur Bezeichnung und Beschreibung von sozialen Sachverhalten benutzen, ihre Anschlussfähigkeit an aktuelle Entwicklungstendenzen in den organisierten Zusammenhängen der modernen Gesellschaft signalisieren. Aber, so betont etwa Schäffter (2004, S. 32): „Nicht jedes Beziehungsgeflecht ist ein Netzwerk“ – und mahnt damit implizit zur Vorsicht beim Gebrauch des Begriffs.

Die theoretische Ausarbeitung der Netzwerkbegrifflichkeit findet sich vor allem in der sozial- und betriebswirtschaftlichen Organisations- und Managementforschung. Hier beschäftigt man sich seit geraumer Zeit mit der Frage, wie sich Unternehmen unter dem Primat der ökonomischen Gewinnung und Verwendung von Ressourcen in einer komplexer werdenden Umwelt behaupten können. In empirischen Studien ist man dabei

¹ Die Argumentation folgt weitgehend Dollhausen/Gnahn 2006, S. 3 f.

auf die Netzwerkbildung als eine von vielen Unternehmen verfolgte Strategie der Steigerung eigener Handlungsmöglichkeiten zur erfolgreichen Bewältigung von komplexer werdenden Anforderungen gestoßen (vgl. Sydow u. a. 1995, Sydow/Windeler 2000). Hieraus wurden dann – unter Hinzuziehung von Grundlagen aus Systemtheorie (vgl. Luhmann 1984), Strukturationstheorie (vgl. Giddens 1984) und Neo-Institutionalismus (DiMaggio/Powell 1991) – Charakteristika und Merkmale von Netzwerken zu bestimmen versucht. Beim heutigen Stand dieser Theoriebildungsarbeit bezeichnet der Netzwerkbegriff eine zwar eigenständige Ebene der Systembildung, die jedoch nicht losgelöst von anderen Formen der Systembildung betrachtet werden kann. Netzwerke setzen insbesondere Gemeinschaften und Organisationen voraus, und gleichzeitig setzen sie sich von diesen Formen der Handlungskoordination ab.

Netzwerke sind soziale Beziehungsgeflechte, die zu ihrer Entstehung und Erhaltung zwar auch auf bewährte Bindungsmechanismen der Organisation und der Gemeinschaft zurückgreifen, so etwa auf Formen von vertraglich geregelter Kooperation, Hierarchie und Arbeitsteilung oder auch auf Wir-Vorstellungen und Tauschbeziehungen. Doch sind dies keine konstitutiven, d. h. zwingend notwendigen Merkmale von Netzwerken, sondern eher fallbezogen entwickelte Formen der Gestaltung und Steuerung von Netzwerken (vgl. ausführlich: Sydow/Windeler 2000).

In der hier besagten Form wird von Netzwerktheoretikern zugleich der Vorteil von Netzwerken gegenüber Organisationen und Gemeinschaften gesehen. Indem sie eben gerade nicht auf formale Regelsysteme und/oder auf normative Vergemeinschaftung, sondern auf die Selbstorganisation und die Selbstverpflichtung der Beteiligten setzen, ermöglichen Netzwerke den Zusammenschluss auch zwischen solchen Akteuren, die jeweils eigene Interessen und Ziele verfolgen und die sich deshalb keiner Organisationsrationalität und keiner gemeinschaftlichen „Moral“ unterordnen können. Mit anderen Worten, die Attraktivität von Netzwerken gerade für rechtlich eigenständige Akteure besteht darin, dass sie eine Beteiligung im Eigeninteresse der Akteure ermöglichen und unterstützen. Der Grundgedanke von Netzwerken ist, dass sich jeweils eigenständige Akteure zusammenschließen, dass sie ihre jeweiligen Kompetenzen bündeln und koordinieren und sich hierdurch erweiterte Möglichkeiten zur Verfolgung gemeinsamer wie auch eigener Interessen und Ziele eröffnen (vgl. Windeler 2001, S. 19 ff.).

Monitoring

Die nationale und internationale bildungspolitische Diskussion wird seit einigen Jahren in hohem Maße durch die Befunde empirischer Untersuchungen und statistischer Erhebungen geprägt. Eine solche Faktenorientierung hat es zuletzt in den 70er- und frühen 80er-Jahren des vorigen Jahrhunderts gegeben, als Bildungsplanung ein wichtiges Element der Bildungspolitik war und aktuelle Weichenstellungen sich an den erwarteten Entwicklungen bzw. an den Planvorgaben ausrichteten.

Heute stehen allerdings weniger Planungsüberlegungen im Vordergrund, sondern der Gedanke, mit dem Zahlenmaterial die Basis für Steuerungs- und Richtungsentscheidungen zu gewinnen. Eine herausgehobene Bedeutung wird in diesem Zusammenhang dem internationalen Vergleich eingeräumt, der immer mehr auch von den supra- und internationalen Organisationen wie EU und OECD eingefordert wird. Benchmarkingprozesse mit anderen Staaten und damit auch mit anderen Bildungssystemen sollen spezifische Stärken und Schwächen des nationalen Systems aufdecken helfen und dadurch Anregungen und Impulse für Bildungsreformen liefern (vgl. z.B. Klös/Weiß 2003). Dies ist prototypisch durch die Ergebnisse der PISA-Erhe-

bungen und ihre breite Erörterung in Deutschland geschehen. Im Zeichen der zitierten Faktenorientierung und der geänderten Politikauffassung (von der Planung zum Monitoring) hat Bildungsberichterstattung einen zentralen Stellenwert. Bei ihr handelt es sich um eine systematische, theoriebasierte, indikatorengestützte, regelmäßige und umfassende Darstellung des Bildungsbereichs mit dem Ziel, Strukturen und Entwicklungen zu beschreiben, regionale und internationale Vergleiche zu ermöglichen, die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens insgesamt und seiner Teile einzuschätzen sowie Grundlagen für politische Entscheidungen zur Verbesserung des Bildungswesens zu liefern.

2. Lernende Regionen

Im Sinne der genannten Definition sind auch Lernende Regionen Netzwerke, doch sie sind, folgen wir der Definition von Stahl, eine besondere Art von Netzwerken: „Das Konzept der Lernenden Region schlägt vor, ähnlich wie im Lernenden Unternehmen, die Potentiale aller regionalen Akteure zu mobilisieren und zu nutzen, um Regionalentwicklung ‚von unten nach oben‘ selbstorganisiert und selbstverantwortlich in die Wege zu leiten“ (Stahl 1994, S. 25).

Die Definition macht deutlich, dass es sich nicht um das alltägliche „regionale Lernen“ handelt, das darin besteht, dass regionale Handlungsträger auf Impulse von außen (z. B. veränderte Wettbewerbssituation, Gesetzesänderungen, Strukturwandel) reagieren und sich in die jeweiligen Gegebenheiten einfügen, sondern um aktives, gestaltendes Tun. Lernende Regionen verfügen demnach über spezifische Merkmale, die sie von den übrigen Regionen unterscheidbar machen (vgl. Gnahs 1997, S. 26):

- Sie besitzen eine eigene Identität bzw. haben ein Leitbild entwickelt.
- Sie setzen sich Entwicklungsziele und nehmen Herausforderungen an.
- Sie orientieren sich an gelungenen regionalen Modellen und übertragen als brauchbar erkannte Lösungen auf den eigenen Kontext.
- Sie sind offen für externen Rat.
- Sie sind offen für neue Ideen, experimentierfreudig und risikobereit. Sie sind bereit, eine „Pionierrolle“ zu übernehmen.
- Der vorherrschende Denkansatz ist: ermöglichen statt verhindern.
- Sie fördern die Bildung von Netzwerken von Akteuren, die verlässlich und problembezogen handeln. Sie entwickeln organisatorische Grundstrukturen, die kontinuierliches Arbeiten erlauben.
- Sie überprüfen die eingeleiteten Maßnahmen auf Wirksamkeit und Effizienz (Evaluation).
- Sie versuchen, möglichst vielen regionalen Akteuren Partizipationschancen zu eröffnen.
- Sie sind maßnahmeorientiert und richten Handeln problemlösungs- und ergebnisorientiert aus.

Der Merkmalskatalog macht deutlich, dass „Lernende Region“ kein trennscharf zu definierender Begriff ist, sondern ein Denkansatz, eine Orientierungslinie, eine „Wärmemetapher“, die eine akzentuierte Aufforderung zum Handeln enthält: Regionen sollen aus der passiven Rolle herausgeführt werden und sich der aktiven Gestaltung ihrer Belange widmen.

Lernende Regionen sind im Jahr 2000 durch ein Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) als prägendes Element in die deutsche Bildungslandschaft aufgenommen worden. Dies geschah vorrangig mit dem Ziel, eine neue Lernkultur zu entwickeln, die sowohl nachfrageseitig als auch angebotsseitig getragen wird (vgl. Bulmahn 2000). Deshalb sollten auf der einen Seite die Durchlässigkeit des Systems erhöht und die Lernmotivation gesteigert werden, auf der anderen Seite standen die sektorübergreifende Zusammenarbeit und die Strukturverbesserung im Vordergrund. Als Programmgrundzüge wurden vorgegeben: Struktur-, Innovations- und Nutzerorientierung sowie Nachhaltigkeit (vgl. BMBF 2000).

Inzwischen ist das Programm nach über siebenjähriger Laufzeit abgeschlossen. Rund 135 Mio. Euro Fördermittel (davon die Hälfte aus dem Europäischen Sozialfonds) sind geflossen, um deutschlandweit über 70 Netzwerke mitzufinanzieren (vgl. Böttcher 2008, S. 15). Entstanden ist ein breites und nachhaltiges Spektrum von Netzwerken mit vielfältigen und innovativen Einzelmaßnahmen, mit einer breiten Palette von unterschiedlichen Netzwerkpartnern (vgl. z. B. BMBF 2004 und 2008).

3. Befunde und Erfahrungen

Auskunft über die Strukturen und Entwicklungen in den Lernenden Regionen geben vor allem die Ergebnisse der Begleitforschung zum Förderprogramm des BMBF „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Eine Halbezeitbilanz wurde 2006 vorgelegt (vgl. Nuissl/Dobischat/Hagen/Tippelt 2006), abschließende Befunde liegen seit Kurzem vor (vgl. Tippelt/Reupold/Strobel/Kuwan 2009). Erste, noch rudimentäre Ergebnisse der zweiten Phase der wissenschaftlichen Begleitung sind bei Eckert (2007) veröffentlicht. Schon publiziert ist eine Bilanz der Arbeit der Lernenden Regionen in Nordrhein-Westfalen (vgl. Klein/Wohlfart 2008).

Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

In der erwähnten Halbezeitbilanz erreichen die folgenden fünf Faktoren die höchste Zahl der Nennungen von fast 900 befragten Netzwerkpartnern mit Blick auf ihre Förderlichkeit für die Netzwerkarbeit (vgl. Dobischat/Stuhldreier/Düsseldorff 2006, S. 75):

→ Bestehen eines Netzwerkmanagements	42 %
→ Räumliche Nähe des Aktionsbereichs	38 %
→ Vertrauen unter Netzwerkpartnern	32 %
→ Projektförderung	31 %
→ Netzwerkpartner waren im Vorfeld bekannt	30 %

Bezeichnend ist an dieser Auswertung die offenbare Relevanz des Netzwerkmanagements für das Gelingen der Netzwerkarbeit.

Bei der Analyse des Vordringens neuer Lernwelten in die Bildungswirklichkeit wird die zentrale Rolle der Neuen Medien betont: „So haben alleine 84,6 Prozent der Netzwerke mindestens eine (Weiterbildungs-, Beratungs- und Angebots)Datenbank/einen Bildungsserver/eine Lernplattform erstellt, und in 35,9 Prozent der Fälle wurden explizit Lernsoftware und E-Learning neu entwickelt“ (Reupold/Tippelt 2006a, S. 168). Deutlich wird aber auch, dass die Lernenden Regionen bei den nonmedialen Lernarrangements innovativ

und kreativ voranschreiten: Zu nennen sind z.B. der Lernort Grenzregion, der im Dreiländereck Deutschland/Polen/Tschechien Zusammenhänge der Energieproblematik (Braunkohletagebau, Umweltschutz etc.) verdeutlicht, oder die Umweltbildung in der Bodensee-Region, die vor Ort erkundet und analysiert („Grünes Klassenzimmer“) (vgl. Gnahs 2004, S. 14 und S. 35).

Einen weiteren zentralen Aspekt der Netzwerkarbeit bilden Maßnahmen für bildungsferne bzw. bildungsbenachteiligte Zielgruppen. Fast alle Netzwerke haben sich dieser Aufgabe gestellt und vielfältige Projekte zur Verbesserung des Übergangsmanagements, der Beratung und des Bildungsmarketings in Szene gesetzt. Herausgehobene Bedeutung als Zielgruppe erlangten dabei vor allem Erwerbslose, Personen mit Migrationshintergrund und Ältere (vgl. Reupold/Tippelt 2006b).

Pluspunkte

Neben diesen drei Einzelbefunden möchte ich im Folgenden eine zusammenfassende Beurteilung abgeben, die die weiteren Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung resümiert, aber auch weitere Erfahrungen als aktiver Netzwerker und als Begleiter einzelner Lernender Regionen einbezieht.

Die Bildung, die Entwicklung und der Erfolg „Lernender Regionen“ sind in hohem Maße von personellen und institutionellen Konstellationen abhängig. Vereinfacht ausgedrückt: Es müssen zum richtigen Zeitpunkt die richtigen Leute an der richtigen Stelle agieren und zusammenarbeiten (wollen). Persönliche oder institutionelle „Feindschaften“ sind als Basis für Netzwerkarbeit in Lernenden Regionen hinderlich.

Meine Erfahrungen mit und in Lernenden Regionen zeigen: Die Netzwerkerinnen und Netzwerker sind engagiert bei der Sache, sie stehen unter Strom, spüren die hohen Erwartungen, sind einem starken Erfolgsdruck ausgesetzt. Sie fühlen sich ein wenig wie Pioniere, die sich auf unbewohntes Gelände vorwagen. Sie sind ein wenig auch Stifter produktiver Unruhe und treffen bei der kreativen Umgestaltung der Bildungslandschaft auf bürokratische Hindernisse. Der Zusammenprall mit ihnen schmerzt und führt zu dem Stoßseufzer: „Was könnten wir in dieser Zeit, die uns der Papierkram raubt, alles erledigen, anschieben, bewegen ...!“

Die Netzwerkerinnen und Netzwerker weisen die beschriebenen Haltungen und Handlungsorientierungen auf, sie entwickeln dennoch ihr je eigenes Profil. Andersherum: Es gibt offenbar nicht das Stereotyp eines Netzwerkenden. Das Spektrum reicht vom ruhelosen Manager bis zur behutsamen Lenkerin, vom Macher bis zur Moderatorin, vom charismatischen Ideengeber bis zum zuverlässigen Sachwalter.

Die Netzwerkakteure nutzen auf sehr unterschiedliche Weise das vorhandene regionale Potenzial. Sie passen sich geschickt den Gegebenheiten an, nutzen Landschaft, Wirtschaftsstruktur, Geschichte und Mentalität im Sinne des Netzwerks und verbinden dies mit ihren eigenen Kompetenzen und Ausrichtungen. Die Lernlandschaft entwickelt so als Spezifikum dieser Anstrengungen ein eigenes, unverwechselbares Profil.

Es sind Kooperationen zustande gekommen, die noch vor wenigen Jahren als undenkbar erschienen. Schulen und Hochschulen arbeiten genauso zusammen wie die Wirtschaft mit Bildungseinrichtungen. Neben dieser bildungssektorübergreifenden Zusammenarbeit feiert auch die Zusammenarbeit innerhalb eines Bildungsektors teilweise längst überfällige Erfolge. Institutionelle Erstarrungen lösen sich, schaffen Voraussetzungen für Lösungen im Sinne der Lernenden (z. B. durch Erweiterung der Möglichkeitsräume für Lernen und der

damit verbundenen Steigerung der Optionsspielräume für Weiterbildungsinteressierte). Neben diesen strukturellen Verbesserungen haben die Lernenden Regionen auch beachtliche Erfolge bei der inhaltlichen Arbeit vorzuweisen. Hervorzuheben sind dabei neue Ansätze der Beratungsarbeit, das Aufbrechen des traditionellen Lehr-Lern-Arrangements durch das Ausprägen einer neuen Lernkultur, das Erschließen neuer Zielgruppen und die kreative Nutzung der Neuen Medien. Die inhaltliche Vielfalt und Leistungsfähigkeit der Arbeit in den geförderten Netzwerken wird plastisch, wenn auf die Reportagen und die Kurzporträts in den BMBF-Broschüren Bezug genommen wird (vgl. BMBF 2004 und 2008) oder die Selbstdarstellungen der Lernenden Regionen auf den Internetseiten herangezogen werden.

Problempunkte

Neben den offensichtlichen Vorzügen der Lernenden Regionen werden aber auch Problemfelder sichtbar, die einen „Lernbedarf“ signalisieren. Zu betonen ist, dass die im Folgenden genannten Probleme nicht bei allen Netzwerken auftreten und dass sie da, wo sie auftreten, in sehr unterschiedlichen Intensitäten vorkommen (vgl. auch Gnahs 2002).

Von vielen beteiligten Akteuren wird „Lernende Region“ als ein gesondert behandelbares, aus dem „Normallauf“ ausgeschlossenes, befristetes Projekt gesehen. Diese Sichtweise verhindert, dass die Orientierung am Netzwerkgedanken in „Fleisch und Blut“ übergeht und leitend für das alltägliche Handeln wird. Als Ursache für diese Barriere lassen sich institutionelle Egoismen, aber auch „eingefahrene“ Verhaltensweisen sowie bewährte Denkmuster identifizieren (zum Beispiel überholtes Statusdenken, überkommener Glaube an langfristig haltbare Wissens-/Leistungsvorsprünge, tradierte Freund-Feind-Schemata).

Die Akteurinnen und Akteure in den Lernenden Regionen starten mit Euphorie, mit hohen Erwartungen, zuweilen auch mit Machbarkeitsillusionen. Im „Alltagsgeschäft“ tritt dann Ernüchterung ein, werden Erwartungen enttäuscht, türmen sich Schwierigkeiten auf und werden Konkurrenzängste mobilisiert.

Auf den ersten Blick erscheint die für die Lernende Region zur Verfügung stehende Geldsumme groß, ist sogar Anreiz für viele Netzwerketeiligte zum Mitmachen. Doch wenn diese Summe auf Projekte und Maßnahmen aufgeteilt werden soll, setzt häufig ein heftiger Verteilungskampf ein, der mit den Argumenten der Bevorzugung bzw. der Benachteiligung geführt wird.

Die internationale Kooperation in Lernenden Regionen hat sich bisher als schwierig erwiesen: Erschwert wird sie durch sprachliche Barrieren, Finanzierungsprobleme und unterschiedliche Herangehensweisen. Die internationale Zusammenarbeit erfordert besondere Kreativität (Beachtung kulturell eingelebter Problemsichten und Problemlösungsmuster) und große Anstrengungen (intensive und direkte Kommunikation der Beteiligten) und muss aufgrund der besonderen Bedingungen internationaler, mithin interkultureller Kooperation rechtzeitig „eingefädelt“ werden.

Viele der für die Einzel-Region geplanten bzw. noch zu planenden Aktivitäten sind woanders schon angedacht, geplant oder gar durchgeführt worden. Deshalb, aber auch um Anregungen und Ideen zu erhalten, ist der Blick über die Regionsgrenzen hinweg hilfreich, genauso wie die Vernetzung mit anderen Lernenden Regionen (z. B. denen im selben Bundesland). Dies geschieht in hohem Maße durch die Koordinierungsleistungen des Projektträgers im BMBF-Programm und durch Länderinitiativen. Trotz dieser Anstrengungen

kommt es immer wieder zu Parallelentwicklungen, die durch Kopie oder Adaption schon bestehender Lösungen vermieden werden könnten.

4. Leuchttürme – Einzelbeispiele aus Lernenden Regionen

Mit dem Förderprogramm wird die Erwartung der Politik verbunden, dass die Geförderten Modelllösungen präsentieren, die Anregungen und Impulse für Nachahmer liefern. Es geht – in einem viel verwendeten Bild – um „Leuchttürme“. Leuchttürme geben Lichtsignale für vorbeifahrende Schiffe und stellen damit sicher, dass sie Kurs halten. Sie verhindern, dass die Schiffe in Untiefen geraten oder gar an einem Riff zerschellen. Sie sind auch eine Landschaftsmarkierung, die den nahen Hafen ankündigt, oder das letzte vertraute Gebäude, bevor die Weiten des Meeres beginnen.

Alle Leuchttürme weisen bestimmte Grundelemente auf, die sie unverwechselbar mit anderen Gebäuden machen: ihre schlanke, aufragende Gestalt, ihre exponierte Lage, das Leuchtfeuer am Turmkopf, auffällig gefärbte Wände. Bei aller Gemeinsamkeit existiert aber auch eine beeindruckende Formenvielfalt, ein breites Spektrum funktioneller Varianten und Stilprägungen.

Leuchttürme können ihre Funktionen nur erfüllen, wenn sie richtig bedient werden, wenn regelmäßige Wartungen und Kontrollen das Funktionieren der Technik gewährleisten. Fahrlässig oder gar vorsätzlich herbeigeführte Fehlfunktionen können verheerende Folgen haben. Wichtig ist auch, dass die vorbeifahrenden Schiffe die Signale kennen und richtig deuten. Noch wichtiger ist, dass überhaupt Schiffe vorbeifahren. Leuchttürme werden gebaut, um Nutzen zu stiften, nicht um als „Landschaftsverzierung“ zu verwittern.

Der Leuchtturm ist ein Symbol der Zuverlässigkeit und Verantwortung: Bei rauer See, Orkan und Nebel gibt er den gefährdeten Schiffen Orientierung und Sicherheit. Er ist beliebtes Motiv auf Postkarten, Fotos, Gemälden, er dient in miniature als Souvenir und beliebtes Mitbringsel. Er vermittelt rückwärtsgerichtete Romantik genauso wie technische Funktionalität.

Im Folgenden wird anhand von ausgewählten Beispielen aufgezeigt, dass die Lernenden Regionen Lösungen entwickelt haben, die durchaus Leuchtturm-Charakter haben (vgl. auch Gnahs 2004, Barske/Gnahs 2008).

→ Lerninteressierte aller Altersstufen haben die Chance, Lernservice-Punkte, kurz L-Punkte genannt, aufzusuchen. Sie sind das Herzstück der Lernenden Region Bodensee. Sie bieten Information und Beratung rund ums Lernen. Sie sind klassische Bildungsberatungsstelle, aber auch Anlaufpunkt für Lernorientierungsberatung, Kompetenzerfassung und -entwicklung.

→ Das Personalentwicklungs-Kolleg (PE-Kolleg) der Lernenden Region Emmendingen besteht aus drei Komponenten: Erstens werden für Geschäftsführer und Personalverantwortliche praxisorientierte Workshops zu betriebsspezifischen Themen wie z. B. „Personalführung/Organisation“ oder „Kundenorientierung“ durchgeführt, zweitens schließt sich daran eine Umsetzungsbegleitung im Betrieb an, und drittens gibt es aus den Themen resultierende betriebsspezifische Weiterbildungen für die Mitarbeiter/innen. Die teilnehmenden Unternehmer bestimmen zu einem großen Teil mit, welche Arbeitsweisen und Inhalte zum Tragen kommen. Zudem finden die Veranstaltungen zu Zeiten statt, die auf den Unternehmeralltag zugeschnitten sind. Im Zentrum des PE-Kollegs steht die Förderung der Qualifizierung der Mitarbeitenden,

- begleitet von einer Optimierung der Unternehmensführung und Unternehmensstrategie. Zur Auftaktveranstaltung kamen ca. 300 Unternehmer. Eingeladen hatten die Wirtschaftsförderungsgesellschaft und die beiden regionalen Banken Sparkasse und Volksbank sowie der Landrat.
- Die Lernende Region Marzahn-Hellersdorf (Appolonius) führt in Kooperation mit Grundschulen Selbstlernangebote wie „Kids on line“ durch. Die Schüler/innen reflektieren zusammen mit ihren Eltern und Lehrerinnen Art und Dauer der Nutzung der unterschiedlichen Medien. Ausgangspunkt ist dabei ein Medientagebuch, mit dem die Kinder die Nutzung der unterschiedlichen Medien (Fernseher, Computer, Spielkonsole etc.) festhalten. Diese Information liefert den Grundstock für Gespräche untereinander. Im Ergebnis sollen alle Beteiligten in den Stand versetzt werden, Medien sinnvoll, selbstgesteuert und verantwortungsbewusst zu nutzen.
 - Die Lernende Region Bremen verfolgt die Verbreitung des Europäischen Sprachenportfolios in allen Bereichen des Bildungswesens. Es besteht aus drei Teilen: dem Sprachenpass, der einen Überblick über den aktuellen Stand der individuellen Sprachkenntnisse gibt, der Lernbiographie, die die persönliche Sprachlerngeschichte dokumentiert, und dem Dossier, welches Belege unterschiedlicher Art zur sprachlichen Leistungsfähigkeit des Portfoliobesitzers sammelt. Die Entwicklung eines Webportals „epos“ (Elektronisches Portfolio der Sprachen), das die Arbeit mit den Portfolios der unterschiedlichen Bildungsbereiche konzeptionell integriert und durchlässig macht, stößt inzwischen auf internationales Interesse. Durch die Arbeit eines „Runden Tisches Sprachen Bremen“ konnte erreicht werden, dass schon viele Einrichtungen mit diesem Instrumentarium arbeiten, andere befinden sich noch im Stadium der Vorklärung.
 - Einen weltweiten Nachhall verzeichnet ein Kulturprojekt der Lernwelt Essen. Essener Jugendliche schrieben ein Lesebuch über ihr Leben und Fühlen in Essen mit dem Titel „Fremd und doch daheim?!“ In Wien gibt es Lesungen, in Russland und Kasachstan berichten die Zeitungen, in der Ukraine wird das Buch im Deutschunterricht behandelt, in den USA ist es Gegenstand der Lehrerfortbildung. Auch in heimischen Gefilden ist die Resonanz groß: Die Autorinnen und Autoren werden zu zahlreichen Lesungen und Interviews gebeten. Auch das zweite Buch „Dann kam ein neuer Morgen“ bewegt viel und knüpft an den Erfolg des Erstlings an.
 - Kernstück des Essener Modells der Elternbildung sind stadtteilbezogene Elternbildungskonferenzen, auf denen sich die lokalen Akteure über Bedarfe und Reaktionen darauf in Form von Angeboten verständigen. Das Modell wurde an zwei Standorten erprobt. Auf Stadtebene wird diese Arbeit durch Fachdialoge, Qualitätsstandards und Fortbildungen unterstützt und damit auch indirekt gesteuert. Neben dieser sozialräumlichen Vernetzung haben sich auch neue Kooperationsmodelle entwickelt (z.B. zwischen Kindertages- und Familienbildungsstätten). Dieses Modell hat sich inzwischen durchgesetzt. Der Rat der Stadt Essen hat das Konzept zur Systematisierung und Intensivierung der Elternbildung zustimmend zur Kenntnis genommen und die weiteren Schritte zu seiner Realisierung vorgenommen. Das Netzwerkforum Elternbildung ist zentrale Steuerungsinstanz und kommunale Klammer für die örtlichen Netze auf Stadtteil- bzw. Bezirksebene. Damit ist nicht nur ein Ansatz der Lernwelten Essen verstetigt, sondern zusätzlich eine Innovation gemeinsam mit der Verwaltung entstanden. Diese Konstruktion stößt auf bundesweites Interesse und könnte richtungweisend auch für andere Kommunen werden.
 - Seit 2003 wird in der Lernenden Region Oderland-Spree erstmals eine deutsch-polnische Berufsausbildung durchgeführt. Ausgesucht wurde ein Beruf, bei dem die gemeinsamen Schnittmengen vergleichsweise

groß sind: der Hotelfachmann/-frau in Deutschland bzw. der Hoteltechniker in Polen. Ausgangspunkt für diese Initiative war der auf beiden Seiten der Grenze festgestellte Fachkräftemangel im Hotel- und Gastgewerbe, der die Ausweitung des Tourismus behindert. Zusätzlich ging es darum, in dieser strukturschwachen Region einen Beitrag zu leisten, um die Abwanderung junger Leute zu stoppen. So startete das deutsch-polnische Ausbildungsnetzwerk mit je 15 deutschen und polnischen Jugendlichen. Die Ausbildung wurde von den Jugendlichen an fünf verschiedenen Orten gemeinsam absolviert (in deutschen und polnischen Unternehmen, in der Hotelfachschule Kolberg etc.). In 20 Modulen wurden Fertigkeiten und Kenntnisse beider Berufe sowie die jeweilige Fremdsprache Deutsch bzw. Polnisch vermittelt. Im Sommer 2007 fand für 13 deutsche und für 15 polnische Jugendliche die schriftliche und praktische IHK-Abschlussprüfung zum Hotelfachmann/-frau sowie in Polen die Prüfung zum Hoteltechniker in der jeweiligen Landessprache statt.

- Bei „Jugend lehrt – Jugend erklärt“ der Lernenden Region Norderstedt geht es darum, dass Jugendliche Seniorinnen und Senioren die Handhabung von Computer, Internet oder Handy nahe bringen. Doch nicht nur die Älteren profitieren von dieser Maßnahme. Die Jugendlichen – durchweg noch ohne Ausbildungsplatz – erhalten die Chance, soziale Kompetenzen und Erfahrungen zu sammeln. Ihre ehrenamtliche Tätigkeit wird ihnen von der Lernenden Region Norderstedt bescheinigt und lässt sich somit zur Aufwertung der Bewerbungsunterlagen nutzen. Nach anfänglicher Skepsis und Zurückhaltung ist das Projekt mittlerweile ein „Renner“. Die Mund-zu-Mund-Propaganda der älteren Teilnehmenden hat dazu geführt, dass inzwischen Wartelisten eingeführt worden sind.
- Die Lernende Region Osnabrück widmet sich in besonderer Weise dem Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte bzw. die Grundschule. In Würdigung der zentralen Rolle der Eltern bei diesen Prozessen hat sie einen Elternkurs mit dem Titel „Macht euch stark für starke Kinder“ entwickelt. Diese Veranstaltung erwies sich als nachhaltiger Erfolg, nicht zuletzt durch die intensive Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten und Schulen sowie durch die kommunale Einbindung, die maßgeblich zu einer Ausbreitung und Verstetigung der Elternkurse beigetragen hat. Nicht zuletzt die erfolgreiche regionale Arbeit und die überregionale Vernetzung in diesem Feld (z. B. mit der Lernenden Region FLUXUS aus Hannover) haben dazu beigetragen, dass das Land Niedersachsen das landesweit vernetzte Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (NIFBE) ins Leben gerufen hat.
- An den Bildungsatlas, das Bildungsportal der Lernenden Region Mainz (Step on!), ist seit kurzem eine Online-Beratungsfunktion angekoppelt. Damit können Bildungsinteressierte über ein Online-Formular direkt Fragen an das Beratungsteam von „Step on!“ stellen. Ratsuchende haben zudem die Möglichkeit, auch andere Bildungs- und Berufsberatungsstellen zu recherchieren. 70 von ihnen sind in der neuen Recherchedatenbank abrufbar. Der Bildungsatlas wird damit noch leistungsfähiger und vielseitiger. Schon bisher sprechen die Zahlen eine deutliche Sprache: Im zweiten Quartal 2007 wurden etwas mehr als 120.000 Zugriffe auf die 3900 Kursangebote und 110 Anbieterprofile registriert.

5. Kommunalisierung der Bildungspolitik

Es ist zu beobachten, dass sich Bildungspolitik kommunalisiert, dass entscheidende Weichenstellungen in der Stadt oder dem Landkreis vorgenommen werden, dass nicht mehr die großen Strukturreformen durchgeführt werden – wie noch in den 1970er-Jahren prägend –, sondern die maßgeschneiderten, auf die regionalen Bedürfnisse und Möglichkeiten ausgerichteten Lösungen. Die Konjunktur der Konzepte wie „Lernende Region“ oder demnächst „Lernen vor Ort“, wie Hessencampus oder „Regionales Kompetenzzentrum“ unterstreicht diese Argumentation. Zudem werden die Gebietskörperschaften durch Bildungsberichte und Monitoringansätze mit Instrumenten versehen, die ihrer gewachsenen Bedeutung Rechnung tragen (vgl. z. B. Döbert 2007, Terpoorten 2007, Bonhoff u. a. 2005, ILS NRW/ZEFIR 2004).

Die Nutzung von Synergien aus multipler Vernetzung kommt der heute geforderten Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit (employability), der Erweiterung des Möglichkeitsraums zur persönlichen Entfaltung und der Ausweitung der gesellschaftlichen Teilhabe gleichermaßen zugute und bleibt zugleich anschlussfähig an traditionelle Bildungsvorstellungen. Netzwerkarbeit ist somit auch eine Möglichkeit, die Modernisierung voranzutreiben, und gleichzeitig die hier entwickelten Kompetenzen und Werthaltungen auch für zukünftiges Handeln wirksam werden zu lassen.

Dies wird auch von den kommunalen Akteuren nicht bestritten: „Die Zukunftsentwicklung einer Stadt wird mehr und mehr als eine gemeinsam zu gestaltende Aufgabe von Kommune, strategischen Akteuren und Bürgerinnen und Bürgern gesehen“ (Liesner 2008, S. 56). Der Erfolg dieser Zusammenarbeit hängt maßgeblich davon ab, welche Rolle die Kommune dabei definiert. Eindeutig Stellung bezieht zu dieser Frage Horst Tegeler (Kreis Lippe): „Dauerhafte Struktureffekte in regionalen Bildungslandschaften mit dem Ziel der Vernetzung, Koordination und Optimierung der Bildungsaktivitäten sind ohne auf Unterstützung und Förderung ausgerichtete Entscheidungen der teilregionalen Gebietskörperschaften undenkbar: Es bedarf sowohl der Mittel aus deren Budgets als auch der demokratischen Legitimation. Von daher richtet sich die Frage der Nachhaltigkeit im Sinne von Strukturbildung vor allem an die kommunalen Gebietskörperschaften“ (Tegeler 2008, S. 67).

6. Rolle der Hochschulen

An den beschriebenen Entwicklungen hatten Hochschulen nur begrenzt Anteil. Als Netzwerkpartner in Lernenden Regionen erreichen sie einen Anteilswert von sieben Prozent gegenüber 34 Prozent bei den Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Dobischat/Stuhldreier/Düsseldorff 2006, S. 61). In einzelnen Lernenden Regionen allerdings haben sie aber zentrale Rollen ausgeführt bis hin zur Netzwerkkoordination (z. B. in Mainz und Leipzig) (vgl. BMBF 2008).

Gerade unter dem zuletzt genannten Aspekt der Kommunalisierung der Bildungspolitik finden Hochschulen vermutlich nur schwer Zugang zur regionalen Weiterbildungslandschaft. Bezeichnerweise sind in dem HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung (HRK 2008) nur Vernetzungsüberlegungen mit Blick auf andere Hochschulen angesprochen (z. B. ebenda, S. 11), keinesfalls wird aber auf eine sektorübergreifende Kooperation oder gar eine regionale Vernetzung eingegangen.

Diese Abstinenz und dieses Ausblenden von Vernetzungschancen könnten sich in Zukunft allerdings negativ auf die Marktchancen der wissenschaftlichen Weiterbildung auswirken. Es ist davon auszugehen, dass immer mehr Akteure auf den Weiterbildungsmarkt drängen (z. B. die berufsbildenden Schulen), sodass die Konkurrenz sich eher intensivieren dürfte. Vor diesem Hintergrund sind strategische Partner mit starker Marktpräsenz hilfreich. Zugleich kann die Hochschule in Wahrnehmung auch einer regionalen Verantwortung wichtige Potenziale einbringen, die insgesamt die Wettbewerbsfähigkeit der jeweiligen regionalen Bildungslandschaft verbessern kann. Zu denken ist zum Beispiel an die internationalen Kontakte, an das Image und Prestige sowie an die sächlichen und personellen Ressourcen.

Literatur

- Barske, H.; Gnahs, D. (2008): Vor Ort in den Regionen: 19 Modelle und ihre Erfolge. In: BMBF, Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung. Bonn/Berlin., S. 15–57
- Benz, A.; Fürst, D.; Kilper, H.; Rehfeld, D. (1999): Regionalisierung. Theorie – Praxis – Perspektiven. Opladen
- BMBF (2000): Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. In: Lernende Regionen 01 vom November 2000. Bonn, S. 3–11
- BMBF (2004): Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung. Bonn/Berlin
- BMBF (2008): Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung. Bonn/Berlin
- Bonhoff, A.; Herking, T.-V. u. a. (2005): Berufliche Weiterbildung als Motor des Strukturwandels (Teil 1). Bielefeld/Detmold
- Böttcher, P. (2008): Das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. In: Klein, B.; Wohlfart, U. (Hg.), Die Lernenden Regionen in NRW. Ergebnisse und Impulse für die Bildungspraxis. Bielefeld, S. 14–23
- Bulmahn, E. (2000): Vorwort zur „Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. In: Lernende Regionen 01 vom November 2000. Bonn, S. 1
- DiMaggio, P.; Powell, W. W. (Hg.) (1991): The new institutionalism in organizational analysis. Chicago
- Döbert, H. (2007): Bildungsberichterstattung in Deutschland zwischen Föderalismus und Internationalität. In: Grözing, G. (Hg.), Perspektiven der Bildungsforschung. Frankfurt u. a., S. 15–46
- Dobischat, R.; Stuhldreier, J.; Düsseldorf, Chr. (2006): Netzworkebildung und Netzworkestruktur. In: Nuissl, E.; Dobischat R.; Hagen, K.; Tippelt, R. (Hg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld, S. 59–88
- Dollhausen, K.; Gnahs, D. (2006): Koordination von regionalen Bildungsnetzwerken – eine neue Aufgabe für Volkshochschulen? www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/gnahs06_01.pdf

- Eckert, T. (Hg.) (2007): Übergänge im Bildungswesen. Münster
- Giddens, A. (1984): The constitution of society. Outline of the theory of structuration. Cambridge
- Gnahn, D. (2004): Reisen durch Landschaften des lebenslangen Lernens. In: BMBF (Hg.), Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung. Bonn/Berlin, S. 11–35
- Gnahn, D. (2002): Quintessenzen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Lernenden Regionen. In: Report 50 (Dezember 2002), S. 39–43
- Gnahn, D. (1997): Die lernende Region als Bezugspunkt regionaler Weiterbildungspolitik. In: Dobischat, R.; Husemann, R. (Hg.): Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin, S. 25–38
- HRK (2008): HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Beschluss des Präsidiums in seiner 558. Sitzung vom 7.7.2008. Bonn
- ILS NRW/ZEFIR (2004): Städte- und Regionalmonitoring. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukunft der Städte in NRW“ des Landtags Nordrhein-Westfalen. Dortmund/Bochum
- Klein, B.; Wohlfart, U. (Hg.) (2008): Die Lernenden Regionen in NRW. Ergebnisse und Impulse für die Bildungspraxis. Bielefeld
- Klöß, H.-P.; Weiß, R. (Hg.) (2003): Bildungs-Benchmarking Deutschland. Köln
- Liesner, B. (2008): Verantwortung für die Zukunft – Kommune, Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft auf einem gemeinsamen Weg!? In: Klein, B.; Wohlfart, U. (Hg.): Die Lernenden Regionen in NRW. Ergebnisse und Impulse für die Bildungspraxis. Bielefeld, S. 56–61
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/Main
- Nuissl, E.; Dobischat R.; Hagen, K.; Tippelt, R. (Hg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld
- Reupold, A.; Tippelt, R. (2006a): Neue Lernkulturen. In: Nuissl, E.; Dobischat R.; Hagen, K.; Tippelt, R. (Hg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld, S. 162–179
- Reupold, A.; Tippelt, R. (2006b): Bildungsmarketing und Bildungsbeteiligung. In: Nuissl, E.; Dobischat R.; Hagen, K.; Tippelt, R. (Hg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld, S. 180–201
- Schäffter, O. (2004): Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken – institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In: Brödel, R. (Hg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung, Bielefeld, S. 29–48

Stahl, T. (1994): Auf dem Weg zur Lernenden Region. In: Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung (Hg.), Lernende Region. Kooperationen zur Verbindung von Bildung und Beschäftigung in Europa. Salzgitter/Berlin, S. 22–35

Sydow, J.; Windeler, A. (Hg.) (2000): Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken. Opladen

Sydow, J.; Windeler, A.; Krebs, M.; Lose, A.; Well, B. van (1995): Organisation von Netzwerken. Opladen

Tegeler, H. (2008): Kommunale Verankerung in den Teilregionen als Voraussetzung für nachhaltige Bildungsstrukturen in der Region. In: Klein, B.; Wohlfart, U. (Hg.): Die Lernenden Regionen in NRW. Ergebnisse und Impulse für die Bildungspraxis. Bielefeld, S. 67–69

Terpoorten, T. (2007): Geografie der Bildungschancen. In: Die Deutsche Schule 4/2007, S. 468–479.

Tippelt, R.; Reupold, A.; Strobel, C.; Kuwan, H. (Hg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld

Windeler, A. (2001): Unternehmungsnetzwerke. Konstitution und Strukturation. Wiesbaden

UWE WILKESMANN

Wissenschaftliche Weiterbildung als universitäre Grenzstelle

1. Einleitung

Die folgenden theoretischen Überlegungen wurden durch zwei praktische Erfahrungen motiviert:

1. die Erfahrungen mit den neuen Steuerungskonzepten an deutschen Universitäten,
2. den Aufbau eines Weiterbildungsangebotes in Kooperation mit der Hong Kong Polytechnic University.

Wie an allen anderen Hochschulen in Deutschland, so sind auch in der letzten Zeit neue Steuerungsinstrumente an der TU Dortmund eingeführt worden. Zielvereinbarungen regeln die einzuwerbende Höhe an Drittmitteln ebenso wie die Anzahl der Absolventen und Promoventen. Globalhaushalte verlangen betriebswirtschaftliche Überlegungen und Steuerungen etc. Dies sind alles Erfahrungen, die in der Weiterbildung schon lange vorher bekannt waren. Auch der Aufbau eines Weiterbildungsangebots mit einer Hongkonger Universität verdeutlicht, dass Weiterbildung zum einen neue Wege gehen muss (und dabei auch zum Reiseveranstalter etc. wird) und zum anderen im Ausland die deutsche Differenzierung zwischen grundständiger Lehre und Weiterbildung auf Unverständnis stößt.

Beide Erfahrungen zeigen, dass die Weiterbildung sehr häufig Neuland betritt und in diesem Sinne sowohl einen anderen Umweltzugang als der Kern der Universität hat, als auch Vorreiter in neuen Steuerungsformen ist. Die Weiterbildungseinrichtungen an den Universitäten befinden sich demnach an der organisationalen Grenze. Sie sind besondere Schnittstellen zu einem relevanten Teil der Umwelt dieser Organisationen. Gerade Organisationen, in denen der Wissenstransfer eine große Rolle spielt, müssen ihre Umwelt intensiv beobachten und unterliegen intern speziellen Steuerungsanforderungen (Wilkesmann et al, i.E.; Wilkesmann, 2005). In diesem Beitrag soll die Weiterbildung aus dem Blickwinkel der Organisationstheorie betrachtet und unter folgenden zwei Fragestellungen analysiert werden:

1. Wie ist wissenschaftliche Weiterbildung als Grenzstelle von Universitäten zu organisieren?
2. Welche Auswirkung hat dies auf die Steuerung von Universitäten?

2. Die unterschiedlichen Steuerungsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung und der Kern der Universität

Hintergrund dieser Überlegungen ist die Feststellung, dass die Weiterbildung im Sinne der neuen Steuerungskonzepte an Universitäten eine Vorreiterrolle einnimmt. Als Grenzstelle ist sie schon immer viel stärker unternehmensorientiert gemanagt worden („managerial governance“) als der Kern der Universität (der bisher eher der „academic self-governance“ unterlag). Die Weiterbildung folgt allerdings nicht ausschließlich der Handlungslogik des Marktes, sondern auch der Handlungslogik der scientific community, die den Kern der Universität bestimmt. In Deutschland werden der Kern der Universität und die Weiterbildung immer noch

stark getrennt (z. B. in NRW das Hochschulfreiheitsgesetz §62 Abs. 4). Aber nicht nur rechtlich, auch unterschiedliche Anreiz- und Karriere logiken existieren zwischen grundständiger Lehre, Forschung und wissenschaftlicher Weiterbildung. Mit den neuen Steuerungskonzepten an deutschen Hochschulen erfolgt allerdings momentan eine Verschiebung der Steuerung im Kern der Universität in Richtung unternehmensorientiertes Management, d.h. eine Verschiebung in Richtung der Steuerungslogik der Weiterbildung (Wilkesmann/Würmseer, 2008). Die Steuerungslogik der Weiterbildung und des Kerns der Universität gleichen sich an.

Steuerung einer Organisation meint in diesem Kontext keine direkte Steuerung von und durch Individuen, sondern wird als eine indirekte Steuerung über Rahmenordnungen verstanden. Es geht also um eine indirekte Beeinflussung durch zielorientierte Gestaltung der Rahmenbedingungen unter denen Akteure handeln. Dies wird in letzter Zeit unter dem Begriff „Governance“ diskutiert: „Ein Steuerungsakteur führt den von ihm angestrebten Weltzustand dadurch herbei, dass er den strukturellen Kontext anderer Akteure so gestaltet, dass sie diesen Zustand herbeiführen“ (Schimank, 2007: 233). In der jüngeren Debatte hat sich eine differenzierte Kategorisierung der Governanceformen in fünf Dimensionen herausgebildet (Schimank, 2007): der staatlichen Regulation der Hochschulen (state regulation), der Außensteuerung der Hochschule durch den Staat oder durch andere Akteure, an die er Steuerungsbefugnisse delegiert (external guidance), der akademischen Selbstorganisation der Hochschule (academic self-governance), der hierarchischen Selbststeuerung der Hochschulen (managerial (self-)governance)¹ und dem Wettbewerb in und zwischen Hochschulen (competition).

Klassisch wurde die Universität im Sinne der academic self-governance geführt. Die academic self-governance lässt sich durch die folgenden vier Punkte charakterisieren:

1. Es wird auf eine Selbststeuerung durch die Profession hohen Wert gelegt. Nicht die Organisation, in der der Akteur arbeitet, entscheidet über die wissenschaftliche Karriere, sondern Akteure in anderen Organisationen (die aber der gleichen Profession angehören). Dies ist auch der Grund dafür, warum Personalentwicklung innerhalb der Hochschule für Wissenschaftler/innen nicht möglich ist.
2. Extrem flache Hierarchien innerhalb der Organisationen machen eine Top-down-Durchsetzung von Entscheidungen sehr schwer und stärken das Element von Bottom-up-Entscheidungen.
3. Dezentrale, lose gekoppelte Einheiten, wie Fachbereiche und Institute führen zu einer hohen Selbststeuerung und Autonomie.
4. Eine hohe intrinsische Motivation, die durch die Selbstselektionseffekte einer langen wissenschaftlichen Qualifikationsphase erzeugt wird, stellt die Motivation der Akteure sicher und macht jede Form von Kontrolle überflüssig.

Dies war die Situation im Kern der Universität bis vor zwei oder drei Jahren. Mittlerweile hat eine Entwicklung Richtung managerial governance eingesetzt, die durch folgende Punkte gekennzeichnet ist:

- 1 In der zitierten Literatur ist von managerial self-governance die Rede, da es um die hierarchische Selbststeuerung der Hochschulen geht. Hier wird der Begriff managerial governance benutzt, um die Abgrenzung zur academic self-governance deutlicher zu machen. Aus der Perspektive der individuellen Akteure, um die es in diesem Beitrag geht, wird die managerial governance häufig eher als Fremdsteuerung wahrgenommen, da sie hierarchisch vorgegeben wird.

1. Eine Hierarchisierung der Universität durch die Stärkung der Position des Rektorats und der Dekane, wobei der Rektor sogar Dienstvorgesetzter der Professor/innen werden kann.
2. Die Einführung externer Anreize für besondere Leistungen in Forschung, Lehre und Weiterbildung durch die leistungsorientierten Zulagen in der W-Besoldung. Hierbei ergibt sich aber das Problem der Operationalisierung dieser besonderen Leistungen, für die dann die Zulagen gezahlt werden.
3. Der Abschluss von Zielvereinbarungen mit den Fachbereichen und Instituten, aber auch mit einzelnen Lehrstühlen, in denen klare Ziele zu den zu erreichenden Ergebnissen in Forschung, Lehre und Weiterbildung festgelegt werden. Die Zielerreichung kann an monetäre Anreize gekoppelt werden.
4. Die Einführung eines eigenen Budgets im Rahmen des Globalhaushalts, das selbstverantwortlich verwaltet werden kann.
5. Eine Orientierung an der Outputsteuerung, d.h. Gelder fließen nach der Höhe des Outputs von Lehre, Forschung und Weiterbildung.
6. Die Initiierung von Wettbewerb zwischen den einzelnen Universitäten und innerhalb der Universitäten.

Bis auf den ersten Punkt sind dies Steuerungsinstrumente, die schon immer in der Weiterbildung eingesetzt wurden. Die Weiterbildungsinstitute verfügen aufgrund ihres Grenzstellenstatus immer schon über viel Erfahrung mit diesen neuen Steuerungsinstrumenten, die nun mühsam innerhalb der Universität implementiert werden. Zu fragen ist dabei: Wie kann die Weiterbildung ihre Erfahrung (ob nun positiv oder negativ) in die Universität einbringen, damit Fehler, die in der Weiterbildung schon gemacht wurden, nicht im Kern der Universität wiederholt werden? Unter welchen Bedingungen kann sich Weiterbildung überhaupt Gehör in der eigenen Organisation verschaffen und damit zu einer Art interner Organisationsberatung werden?

Bevor diese Frage beantwortet werden kann, muss zuerst geklärt werden, was eine Grenzstelle ist.

3. Weiterbildung als Grenzstelle

Weiterbildung wird hier aus der Sicht der Organisationsforschung als Grenzstelle definiert. Traditionell werden Organisationen durch eine klare Grenze gegenüber ihrer Umwelt bestimmt. Dabei wird die Grenze entweder als Sinngrænze oder als Mitgliedschaftsgrenze definiert. Für die Zuschreibung einer Kommunikationseinheit (Luhmann, 1999) oder eines kollektiven Akteurs (Colemann, 1990) sind eindeutige Grenzen notwendig. In jüngster Zeit, z.B. bei der Diskussion um Netzwerke oder um Wissenskoooperationen, wird hingegen die Durchlässigkeit der Grenze in den Blick genommen. Die Frage, die sich dabei ergibt, lautet: Wie kann die Grenze zwischen der Organisation und der Umwelt organisiert sein, sodass die Organisation als Organisation erhalten bleibt, aber dennoch eine geregelte und stabile Interaktion mit der Umwelt hat, die auch in der eigenen Organisation vermittelbar ist?

Luhmann (1999) hat diese Form Grenzstelle genannt und wie folgt definiert: „Die Grenzstellen interpretieren die Umwelt für das System. Sie müssen Umweltinformation sichten und sieben und sie in eine Sprache bringen, die im System verstanden und akzeptiert wird“ (Luhmann, 1999: 224). Nach Luhmann kann die

Organisation vier indirekte Hilfestellungen leisten, die Funktion der Grenzstelle zu unterstützen: „die Einrichtung besonderer Kontaktstellen ohne vollen Mitgliedsstatus, die elastische Entscheidungsprogrammierung, Kommunikationswegeregulierungen und den formalen Status der Grenzstelle“ (Luhmann, 1999: 229).

Die erste Form der besonderen Kontaktstellen ohne vollen Mitgliedschaftsstatus beschreibt besondere Institutionen, halbexterne Einrichtungen, Ausschüsse etc., wie sie im Kontext von Universitäten in Form von An-Instituten, Vereinen oder GmbHs im Besitz der Universität anzutreffen sind. Wissenschaftliche Weiterbildung bedient sich häufig dieser Form.

Im Rahmen der Funktion der elastischen Entscheidungsprogrammierung trifft Luhmann die bekannte Differenzierung zwischen Zweckprogrammierung und konditionaler Programmierung. Bei der Zweckprogrammierung wird ein Zweck eindeutig vorgegeben, die Wahl der Mittel, diesen Zweck zu erreichen, bleibt aber freigestellt. Die Konditionalprogrammierung schafft eine feste Kopplung, die besagt, wenn x auftritt, dann wird nach y entschieden. Auf den ersten Blick könnte die Zweckprogrammierung für die Grenzstelle wissenschaftliche Weiterbildung geeignet sein, da sie dann immer die Freiheit der Mittelwahl hat. Aber es entsteht das Problem zu definieren, was denn der Zweck der wissenschaftlichen Weiterbildung eigentlich ist. Schlimmer noch: Der Zweck der wissenschaftlichen Weiterbildung kann sich über die Zeit (und zwar auch kurzfristig) ändern. Auch die Konditionalprogrammierung bietet keine Lösung. Wissenschaftliche Weiterbildung funktioniert heute gerade nicht mehr nach dem Schema: Wenn eine Nachfrage nach dem Wissen x besteht, dann biete das Seminar y an. Neben den starken Nachfrageschwankungen verändert sich besonders auch die Form: Wissensnachfrage x muss einmal als Seminar, ein anderes Mal als Beratung oder als individuelles Coaching oder als In-House-Veranstaltung angeboten werden. Eine eindeutige Zuordnung existiert jedoch nicht.

Unter Kommunikationsregelungen versteht Luhmann die formale Interaktionsbeziehung der Organisation mit der Umwelt. Die Grenzstelle kann z.B. formal an allen Kommunikationen mit der Umwelt beteiligt werden. Sie besitzt dann ein Alleinvertretungsrecht gegenüber der Umwelt. Im universitären Kontext ist dies vollkommen unmöglich, da sich die Organisationsform Universität gerade durch die vielfältige Interaktion jedes Wissenschaftlers mit der Umwelt auszeichnet. Dies ist eine Besonderheit der Organisationsform Universität (Minssen/Wilkesmann, 2003; Wilkesmann/Würmseer, 2007). Die wissenschaftliche Weiterbildung kann demnach ebenso wenig wie Transferstellen diesen Alleinvertretungsanspruch übernehmen.

Als letztes spricht Luhmann den formalen Status der Grenzstelle an: „Hoher formaler Status der Grenzstelle erleichtert ihr die systeminternen Kommunikationen und die Übernahme von Verantwortung. Je höher der Rang, desto stärker der Einfluss auf die Formalisierung von Erwartungen, desto rascher und sicherer also die Möglichkeit, Umweltinformationen in Mitgliedspflichten umzusetzen“ (Luhmann, 1999: 235). Dieser Aspekt betrifft den Status und damit die Durchsetzungsfähigkeit innerhalb der eigenen Organisation.

Ist die Weiterbildung in Vereinen oder GmbHs organisiert, befindet sie sich außerhalb der Organisationsgrenzen und kann keinen Einfluss auf die Organisation nehmen. Ist sie innerhalb der Universität angesiedelt, kann sie z.B. als zentrales wissenschaftliches Institut einen hohen Status und damit einen hohen Einfluss besitzen. Wenn die Weiterbildung eine Verwaltungseinheit ist, dann ist sie zwar ebenfalls zentral organisiert, aber mit deutlich geringerem Status und damit mit geringerer Durchsetzungsmacht. Die Weiterbildung könnte allerdings auch dezentral in den jeweiligen Fachbereichen und Fakultäten organisiert sein. Damit wäre sie sehr nahe an den eigentlichen Produzenten, d. h. den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und damit

nahe an einer Organisationsform einer Lifelong-Learning-Universität, was aber nur unter der Voraussetzung funktioniert, dass in den Fachbereichen auch die Notwendigkeit der Weiterbildung „angekommen“ ist. Diese Frage der Organisationsstruktur der Weiterbildungseinrichtungen an Universitäten wird schon seit vielen Jahren in der DGWF diskutiert (Kiefer/Spiller, 2004). Sie ist aber immer noch nicht abgeschlossen, da die Organisationsstruktur sich in der Regel aus historischen Besonderheiten ableitet und nicht aus strategischen Überlegungen.

Ein weiteres Problem der Grenzstelle besteht in dem inhärenten Rollenkonflikt für die Mitglieder, die dort arbeiten. Zum einen müssen die Akteure der Grenzstelle Kooperation und Flexibilität nach außen hin zeigen, zum anderen ist diese Flexibilität aber nicht in die eigene Organisation vermittelbar, bzw. die Akteure der Grenzstelle besitzen nicht die Macht, diese Flexibilitätsanforderung in der eigenen Organisation durchzusetzen. Für die wissenschaftliche Weiterbildung gilt dies in der Form, dass sie nachfrageorientiert arbeiten muss. Weiterbildung lässt sich eben nur dann für teures Geld verkaufen, wenn die Inhalte und die Form nachgefragt werden. Andererseits arbeiten Universitäten angebotsorientiert. In der grundständigen Lehre werden Inhalt und Form definiert. Ob es dafür Studierende gibt, interessiert einen Wissenschaftler nicht unbedingt. Auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung können nur die Inhalte und die Formen angeboten werden, die die eigene Universität vorhält. Wenn es keinen Wissenschaftler zum Thema x gibt, dann kann auch kein Seminar zum Thema x angeboten werden. Es könnten zwar alle Dozenten extern eingekauft werden, dann stellt sich aber die Frage, warum dies eine Aufgabe der universitären Weiterbildung sein soll, wenn alle Dozenten nicht Mitglieder der eigenen Organisation sind.

Die Aktivitäten von Grenzstellen werden auch in anderen Theorieoptionen reflektiert. So differenziert Adam (1980, zitiert nach Tacke, 1997: 22) fünf Klassen von Grenzaktivitäten: der Input in die Organisation muss eingeholt, bearbeitet und weitergeleitet werden, In- und Output müssen gefiltert werden, Information muss gesammelt und gesucht werden, gegenüber der Umwelt muss die Organisation repräsentiert und die Organisation muss gegenüber bedrohlichen Umwelteinflüssen geschützt werden. Crozier und Friedberg (1993) sprechen von der Grenzstelle als Relais, wobei diese Relais von Personen getragen werden, die sowohl der Organisation als auch den Umweltakteuren zuzurechnen sind. Blutner (2005: 56) spricht von „Gewährleistung“ und „Friedensstiftung“ als den beiden Funktionen der Grenzstelle. Die Gewährleistung definiert sie zum einen als bestmögliche Darstellung der formalen Zwecke der Organisation gegenüber den Umweltakteuren und zum anderen als Bearbeitung der Umwelt nach festgelegten, aber mit Freiheitsgraden ausgestatteten Entscheidungsprogrammen (vgl. Blutner, 2005: 57ff).

Die Friedensstifterfunktion ergibt sich aus den komplementären Interessen der Organisation und der Umweltakteure, die die Grenzstelle abfedern muss. „Bei der Erfüllung ihrer Gewährleistungsaufgabe bewegen sich die Grenzgänger gewissermaßen auf vertrautem Terrain, weil ihr Handeln, und damit verbunden etwaige Rechtfertigungsanfragen, durch Rekurs auf die formalen Zwecke und Programme legitimiert werden kann. Demgegenüber findet die Erfüllung der Aufgabe des Friedensstifters in jenen Zwischenräumen statt, in denen es immer wieder erneut zur Strukturierung der Situation durch die Umweltakteure und die Mitarbeiter der Grenzstelle kommt. Durch den personengebundenen Gehalt der Kommunikationen entbehren diese einer eindeutigen Legitimationsbasis“ (Blutner, 2005: 56). Die Gewährleistungsfunktion ist deshalb für die Organisation wichtig, weil Organisationen normalerweise ihre Umwelt nur vereinfacht wahrnehmen. Die Grenzgänger, die in solchen Grenzstellen als Relais zwischen der Organisation und der Umwelt hin und her wandern, identifizieren sich stark mit „ihrem“ Umweltsegment und versuchen die Interaktion „ihres“ Umweltsegments mit der eigenen Organisation entsprechend gut zu strukturieren. Als Friedensstifter müssen

sie dann die Information für die eigene Organisation übersetzen, was kein Ausgleich der Interessen bedeuten muss (Crozier/Friedberg, 1993: 95). Vielmehr kann eine Machtdifferenz bestehen: Entweder hat die Organisation mehr Macht über diesen Umweltausschnitt und beherrscht somit die Interaktion, oder die Umwelt hat mehr Macht als die Organisation und diktiert die Interaktion. Für die Grenzgänger besteht aber immer das Problem der Legitimation: Ihr Verhalten wird von der eigenen Organisation entweder als Treue oder als Verrat ausgelegt.

Zentral an dieser Beschreibung der Grenzstelle ist, dass die Personen, die in diesen Grenzstellen arbeiten, beide Bereiche kennen. Sie müssen „Grenzgänger“ (Endres/Wehner, 2004) sein, denn sie verändern durch ihr Handeln die eigenen Organisationen, wie es Endres und Wehner beschreiben: „Denn im Gegensatz zu Grenzstelleninhabern (vgl. Luhmann 1964), die ausschließlich einen spezifischen Austauschpunkt gestalten, tragen Grenzgänger zur Weiterentwicklung der organisationalen Grenzen bei. [...] Damit tragen sie auch zur Erneuerung von Routinen, Handlungsgewohnheiten und Sichtweisen bei“ (Endres/Wehner, 2004: 60f.). In diesem Sinne ist die Wissensarbeit an der Grenzstelle von Universität und Unternehmen immer auch ein Stück organisationales Lernen (vgl. Wilkesmann, 1999). Allerdings ist dabei nicht nur die Machtdifferenz in der Interaktion zwischen Organisation und Umwelt entscheidend für den Erfolg der Übersetzungsleistung der Grenzgänger, sondern auch die Machtdifferenz der Interaktion innerhalb der eigenen Organisation.

Verpufft die Interaktion der Grenzgänger als „Spinnerei“ innerhalb der eigenen Organisation oder entfaltet sie Wirkung als innovative Erneuerung der Organisation? Nur im letzteren Fall besteht die Chance des organisationalen Lernens. Die Wirkung der Interaktion innerhalb der eigenen Organisation hängt vermutlich mit der formalen Stellung innerhalb der Organisation zusammen (Luhmann, 1999: 235). Ist die Grenzstelle formal hoch in der Hierarchie aufgehängt oder niedrig? Kann sie direkt an die Organisationsspitze berichten oder nur vermitteln? Entscheidend ist aber auch, welche Handlungsfreiräume die Grenzgänger haben: Wird abweichendes Verhalten sofort als Verrat oder als innovative Neuerung angesehen? Wird dies belächelt oder als ernste Anregung aufgenommen?

Innerhalb der eigenen Organisation stehen die Grenzgänger der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen folgenden Polen (Faulstich, 2005; Jütte/Schilling, 2005): Einerseits ist die Karriere eines Wissenschaftlers/einer Wissenschaftlerin nicht von der eigenen Organisation, sondern von der eigenen Profession bestimmt, d. h. von Kolleg/innen, die an anderen Organisationen arbeiten. Aus diesem Grund ist die Handlungslogik der scientific community mächtiger als die der wissenschaftlichen Weiterbildung. Andererseits werden momentan Steuerungsinstrumente der managerial governance innerhalb der Universität implementiert, die das Arbeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung schon immer bestimmt haben. In diesem Spannungsfeld haben sich Wissenschaftler/innen in der Weiterbildung schon immer bewegt und dies ist auch das Spannungsfeld, das sich nun im Übergang der Universität von der academic self-governance zur managerial governance auftut.

4. Resümee

Die Weiterbildungseinrichtungen stehen immer zum einen vor der Frage ihrer Organisationsform: Sollen sie sich als eigenständiges Unternehmen außerhalb der Universität, als Verwaltungseinheit, als zentrales wissenschaftliches Institut organisieren oder aufgehen in einer Umwandlung der Universität in eine Lifelong-Learning-Organisation? Viel zentraler wird aber zum anderen die Frage sein, wie das Selbstverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Universitäten ist. Soll sie nur am Markt agieren, soll sie

den Wandel der Universitäten in Richtung managerial governance forcieren (auch mit seinen negativen Seiten) oder soll wissenschaftliche Weiterbildung als (teil-)subventionierte Weiterbildung einen öffentlichen Bildungsauftrag wahrnehmen? Welchen politischen Impuls kann die Weiterbildung in Deutschland setzen, um die gesetzliche Trennung zwischen Weiterbildung und grundständiger Lehre aufzuheben? Wie kann die Weiterbildung ihre Erfahrung mit den neuen Steuerungskonzepten in die Reorganisation der Universitäten einbringen?

Literatur

Blutner, D. (2005): „Kontrafakt Innovation“, Berlin

Coleman, J. S. (1990): „Foundations of Social Theory“, Belknap Press, Cambridge, Mass.

Crozier, M.; Friedberg, E. (1993): „Die Zwänge kollektiven Handelns – Über Macht und Organisation“, Frankfurt am Main

Endres, E.; Wehner, T. (2004): „Grenzgänger – ein neuer Managementtypus“, in: profile 3, 7, S. 52–61

Faulstich, P. (2005): „Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland als Hochschulaufgabe im Kontext von Modularisierungs- und Akkreditierungsprozessen“, in: Jütte, W.; Weber, K. (Hg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung, S. 199–213, Waxmann, Münster

Jütte, W.; Schilling, A. (2005): „Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bezugspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung“, in: Jütte, W.; Weber, K. (Hg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung, S. 136–153, Waxmann, Münster

Kiefer, S.; Spiller, A. (2004): „Zentrale versus dezentrale Organisationsstrukturen bei Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen“, in: Christmann, B.; Leuterer, V. (Hg.): DGWF Beiträge 41 – Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft, S. 188–198, DGWF, Hamburg

Luhmann, N. (1999): „Funktionen und Folgen formaler Organisation“, Duncker & Humblot, Berlin, 5. Auflage

Minssen, H.; Wilkesmann, U. (2003): „Lassen Hochschulen sich steuern?“, in: Soziale Welt 54, 2, S. 123–144

Schimank, U. (2007): „Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen“, in: Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (Hg.): Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, S. 231–260, VS-Verlag, Wiesbaden

Tacke, V. (1997): „Systemrationalisierung an den Grenzen. Organisationsgrenzen und Funktionen von Grenzstellen in Wirtschaftsorganisationen“, in: Schreyögg, G.; Sydow, J. (Hg.): Managementforschung 7, S. 1–44, Gabler, Berlin

Wilkesmann, U. (1999): „Lernen in Organisationen“, Campus, Frankfurt am Main

Wilkesmann, U. (2005): „Die Organisation von Wissensarbeit“, in: Berliner Journal für Soziologie 15, 1, S. 55–72

Wilkesmann, U.; Wilkesmann, M.; Virgillito, A. (i.E.): “The absence of cooperation is not necessarily defection: Structural and motivational constraints of knowledge transfer in a social dilemma situation”, in: Organization Studies

Wilkesmann, U.; Würmseer, G. (2007): „Wissensmanagement an Universitäten“, in Hochschulmanagement 2, S. 1–6

Wilkesmann, U.; Würmseer, G. (2008): „Lässt sich Lehre an Hochschulen steuern? Auswirkungen von Governance-Strukturen auf die Hochschullehre“, in: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 2/2008

MARCO ALTHAUS

Global Higher Ed, Inc.: Internationalisierungsstrategien amerikanischer Bildungskonzerne

1. Einführung

Mit ihren auf Berufstätige spezialisierten Hoch- und Fernschulketten reißen in Deutschland Anbieter wie Klett, Cornelsen, SRH, FOM, EWS und Blindow neue Größenordnungen auf. Sie wollen keine Boutiquen sein, sondern haben „skalierbare“ Geschäftsmodelle: Gemacht für die Expansion in Filialen, getragen durch Kosten- und Verbundvorteile, Standardisierung, Zentralisierung, professionelles Qualitäts- und Prozessmanagement, strenge Kostenkontrolle ebenso wie hohe Marketingetats. Wichtiger als wissenschaftliches Prestige sind Kundenzufriedenheit, Marktnähe und Cash-flow.

Doch sie sind Zwerge im Vergleich zu Amerikas Hochschul-Giganten, die mit denselben Prinzipien Milliardenumsätze machen. Nun dehnen sich die amerikanischen For-Profit-Hochschulen global aus. Auch in Deutschland? Investmentexperten sagen den Eintritt internationaler Spieler voraus, die den Markt für private Hochschulbildung massiv verändern werden (Savelberg, 2008: 185). Zunehmend stellt sich daher die Frage: Wer sind diese For-Profit-Hochschulketten? Wie funktionieren sie? Welche Weltmarkt-Strategien verfolgen sie?

Am Beispiel der drei Branchenführer Apollo Group Inc., Washington Post Company/Kaplan Inc. und Laureate Education Inc. soll diese Frage beantwortet werden. Ausgegangen wird von drei Internationalisierungszielen: Erstens versuchen sie ausländische Kunden für ihre US-Fernstudienangebote zu gewinnen. Zweitens treten sie direkt in Auslandsmärkte ein. Dies wird durch Akquisitionen und Allianzen, nur selten durch Neugründungen, verwirklicht. Drittens versuchen sie globale Ketten und Marken zu organisieren, in denen sie ihre Bildungstechnologie, Curricula und Managementkapazitäten verwerten. Eine schlichte Kopie der Geschäftsmodelle aus dem Heimatmarkt USA ins Ausland ist ebenso wenig das Ziel wie der Aufbau einer monolithischen Welthochschule – die Konzerne gehen differenzierter und multinational orientiert vor.

2. Das Geschäftsmodell im Heimatmarkt USA

Akademische Abschlüsse lassen sich in den USA an 4.300 Hochschulen erwerben. Die Hälfte sind in privater Trägerschaft. Unter diesen haben die 936 in der nationalen Bildungsstatistik geführten For-Profit-Hochschulen 1,01 Mio. Immatrikulierte (rund 6 % aller 18 Mio. Studenten), wobei der Großteil inzwischen nicht mehr wie früher an inhabergeführten Schulen, sondern börsennotierten Filialketten studiert. Die For-Profits erzielen ihre – voll steuerpflichtigen – Einnahmen fast ausschließlich aus Studiengebühren, wobei diese im US-Markt je nach Unternehmen zu 60 bis 90 Prozent durch staatliche Studienkredite abgedeckt werden.¹ 528 Institute gehören zum Typ zweijähriges College (Abschluss: Associate) mit 260.300 Studenten und 408 zum Typ vierjähriges College/Universität (Bachelor, Master, Doktor) mit 750.000 Studenten (Almanac, 2007; National Center for Education Statistics, 2007).

¹ Der jeweilige Anteil ist den Geschäftsberichten der Aktiengesellschaften zu entnehmen (Pflichtangabe).

Unternehmen	Top-Marke in den USA	Gründung und IPO	Marktkap. (31.10.08)	Umsatz 2007	Standorte/ Studenten ca.	Standorte im Ausland
				Nettomarge		
Apollo Group	University of Phoenix	1973 / 1994	\$ 11,1 Mrd.	\$ 2,7 Mrd.	260	ja
				15%	314.000	
Capella Education	Capella University	1993 / 2006	\$ 789 Mio.	226 Mio.	1 (nur online)	nein
				10,10%	22.000	
Career Education	American Inter-Continental U.	1993 / 1998	\$ 1,4 Mrd.	\$ 1,6 Mrd.	80	ja
				5,70%	90.000	
Corinthian Colleges	Everest College	1995 / 1999	\$ 1,2 Mrd.	\$ 1,1 Mrd.	106	ja
				3,10%	69.000	
DeVry	DeVry University	1931 / 1991	\$ 4,1 Mrd.	\$ 1,1 Mrd.	90	ja
				11,50%	54.000	
Education Management	Argosy University Art Institutes	1962 / 1996	\$ 3,3 Mrd.*	\$ 1,7 Mrd.	88	nein
				2,4 %*	96.000	
ITT Educ. Services	ITT Technical Institutes	1963 / 1994	\$ 3,4 Mrd.	\$ 869 Mio.	106	nein
				17,40%	53.000	
Laureate Education	Walden University	1979 / 1993	\$ 3,2 Mrd.*	\$ 1,2 Mrd.	72	ja
				9,2% *	405.000	
Strayer Education	Strayer University	1892 / 1996	\$ 3,2 Mrd.	\$ 318 Mio.	51	nein
				20,40%	38.000	
Washington Post Co.**	Kaplan University Kaplan College	1938 / 1996	\$ 4 Mrd.	\$ 4,2 Mrd.	70	ja
				6,90%	80.000	

Tabelle 1: Führende For-Profit-Hochschulketten in den USA, 2008, Angaben nach den jeweils aktuellen Jahresgeschäftsberichten.

*Zuletzt verfügbare Zahlen vor dem Going Private 2006/07. **Kaplan Inc. betreibt die Hochschulen des Medienkonzerns Washington Post Co., Beitrag zu Umsatzerlösen der WPO 51 %.

Berufstätige meist zwischen 22 bis 45 Jahren sind ihre Kernzielgruppe. Vielfach finanzieren Arbeitgeber das Studium mit. Als nicht selektive Hochschulen mit offenem Zugang ziehen sie überproportional viele Studenten aus Minderheiten und bildungsfernen Schichten an, nicht zuletzt vom Militär. Ein typisches Angebot besteht darin, auf bisherige Bildungsleistungen – etwa den Abschluss vom Community College oder ein abgebrochenes Studium – aufzustocken. Berufliche Qualifikationen werden angerechnet. Viele Studiengänge sind zudem auf Lizenz- und Zertifizierungsordnungen von Berufsverbänden abgestimmt. Einige Hochschulketten bauen vorrangig auf berufsbildende Associate-Studiengänge, die eher Fachoberschulniveau erreichen. Am anderen Extrem liegen Hochschulen, die als alternative Graduiertenschulen entstanden sind und vorrangig Master- und Doktorgrade anbieten. Stets gibt es eine starke Ausrichtung an marktgängigen, berufsnahen Abschlüssen, selbst bei Promotionskursen (z. B. Doctor of Business Administration, Doctor of Education).

Was dieser Kundenkreis nicht braucht, wird nicht angeboten. Das Prinzip nackter Zweckmäßigkeit heißt: no frills – kein Schnickschnack. Mit Privatcollege-Klischees à la Harvard haben sie daher nichts gemein. Weitläufige Parks, Tempelarchitektur, Wohnheime, Footballteams, Fitnessstudios, Konzert- und Theatersäle wird man an den kommerziellen Hochschulen nicht finden.

Auf Basis verschiedener Studien lassen sich die Managementprinzipien zusammenfassen (vgl. Tierney & Hentschke, 2007; Berg, 2005; Kinser, 2006; Ruch, 2001; Sperling, 2000; Sperling & Tucker, 1997):

→ Reine Lehrhochschulen: Lehren und Lernen stehen absolut im Zentrum, alle Services haben dazu Bezug. Forschung, soziale und gemeinnützige Funktionen sind marginal.

- Eingeschränktes Fächerspektrum: Wirtschafts- und Technikfächer dominieren, hinzu kommen Gesundheit und Pflege, Soziale Arbeit, Psychologie, Kommunikation, Design, Erziehung, Gastronomie/Tourismus, Rechtspflege und Sicherheitsmanagement. Die Fächer erfordern relativ wenig Infrastruktur.
- Nachfrageorientierte Curricula: Abschlüsse und Spezialisierungen werden auf Fachkräftebedarf und Arbeitsmarktprognosen zugeschnitten, innerhalb von Monaten entwickelt und platziert. Firmen, Branchen- und Berufsverbände arbeiten daran mit. Studiengänge mit schwacher Nachfrage werden schnell vom Markt genommen.
- Standardisierung: Entwicklungsteams in den Zentralen planen alle Inhalte und Einzelstunden, Lehrmaterialien und Prüfungsfragen. Lehrveranstaltungen sind an allen Standorten gleich. Das erleichtert für Studenten das Wechseln und für das Management Qualitätsgarantien trotz vieler Filialen, kleiner Kursgrößen und einem Heer von Teilzeit-Dozenten (instructors oder facilitators genannt). Abweichungen sind ihnen kaum erlaubt. Die Zeit für Vorbereitung von Vorträgen und Materialien entfällt so, Dozenten konzentrieren sich auf Anwendungsbeispiele und Diskussionen.
- Personal: Bis zu 90 Prozent des Lehrpersonals sind Praktiker oder externe Hochschullehrer. Die wenigen festangestellten Professoren sind in erster Linie für Studiengangsleitung, Qualitätskontrolle, Prüfungsaufsicht und Personalführung zuständig. Eine Berufung auf Lebenszeit (tenure) gibt es nicht, alle sind jederzeit kündbar. Von Professoren wird keine Forschung erwartet. Teilzeit-Dozenten übernehmen oft Zusatzfunktionen (z. B. als Assistenzdekan). In regelmäßige Schulungen in Didaktik und Methodik wird viel investiert.
- Leitung: Die Hochschulen haben keine Verwaltung, sondern ein kaufmännisches Management. Die Geschäftsführung hat alleinige Entscheidungsgewalt. Professoren wirken über Gremien mit, aber eine akademische Selbstverwaltung existiert nicht. Alle Bereiche werden nach Kennzahlen gesteuert und sind den Aktionären verantwortlich.
- Akademischer Kalender: Semesterferien gibt es nicht. Bis auf Feier- oder Übergangstage wird durchgehend gelehrt. Typisch sind Quartale, nicht Semester. Die Kursreihenfolge ist flexibel, E-Learning-Anteile und dozentenfreie Projektgruppen sind üblich.
- Bildung als Convenience-Markt: Bequemlichkeit und Komfort an allen Schnittstellen sind wichtig für berufstätige Zielgruppen. Dafür steht besonders das Online-Studium, das Hunderttausende bei den kommerziellen Anbietern wahrnehmen. Im Präsenzstudium zeigt sich die Convenience-Idee in Filialen in Stadtzentren, an Pendlerbahnhöfen und Autobahnen, in Gewerbegebieten und Einkaufszentren mit vielen Parkplätzen. Dozenten haben eine hohe Verfügbarkeit per E-Mail und Telefon zu gewährleisten. Tutorien zum wissenschaftlichen Schreiben und Mathematik, Bibliotheksservices und Beratungshotlines werden zu kundengerechten Zeiten (teilweise ab 5 Uhr morgens und bis 22 Uhr abends) und online durchgehend angeboten. Die Hochschule nimmt den Studenten viel Verwaltungsarbeit ab.
- Bibliotheken: Präsenzbibliotheken sind klein oder nicht vorhanden. Stattdessen werden umfangreiche digitale Dienste mit einer Vielzahl von Datenbanken, E-Books und komfortabler Fernleihe angeboten.

- Liegenschaften: Ein Campus besteht aus gemieteten Büroetagen, sodass Neueröffnungen, Änderungen oder Auflösungen in kurzer Zeit möglich sind. Es ist eher Regel als Ausnahme, dass eine Kette mehrere neue Standorte im Jahr eröffnet. Kundennahe Studienzentren werden als Satelliten von größeren Filialen aus geführt.
- Marketing: Typisch sind hohe Ausgaben für Marketing und die hauseigenen Call-Center. Rekrutierungsteams sind groß, sie gelten als Vertriebsabteilungen. Sie haben Studienberatung und die Abwicklung von Studienkreditanträgen zur Aufgabe.
- Preispolitik: Die Hochschulen konkurrieren im mittleren Preissegment. Die größeren Staatsuniversitäten und die meisten Non-Profit-Privatcolleges sind meist teurer.
- Corporate Programs: Teil- oder Vollstudiengänge werden auch für Unternehmen oder Firmenverbände aufgelegt, quasi als virtuelle Corporate University. Die Mitarbeiter bleiben für die betriebliche Weiterbildung im Unternehmen, erhalten aber einen Hochschulabschluss.

An der Börse waren die Unternehmen lange bemerkenswert erfolgreich. Erfolgsdruck und überzogene Wachstumserwartungen hatten eine Kehrseite: Skandale, Ermittlungen und Gerichtsverfahren gegen die Werbepaxis einiger Unternehmen sorgten für tiefe Kursstürze. Das Risiko, von Aufsichtsbehörden oder Akkreditierern beschränkt oder bestraft zu werden, wird an der Börse genau beobachtet. Daher investieren die For-Profits in große Politikabteilungen und professionelle Lobbyarbeit, um Aufsicht und Wettbewerbsrahmen zu beeinflussen (vgl. Althaus, 2007).

Nach 15 Jahren Boom ist der Markt gereift. Daher sieht die Wall Street den tertiären Bildungsmarkt inzwischen als Anlage für langfristig orientierte Investoren (Blumenstyk, 2007, 9. Feb.). Allerdings gilt die For-Profit-Hochschulbranche als antizyklisch und konjunkturresistent, denn unsichere Arbeitsmärkte treiben ihr Studenten zu: Rezession heißt Wachstum. Mit der Zuspitzung der Wirtschaftskrise 2008 stuften Börsenanalysten zahlreiche Hochschul-Aktien wieder auf „Kaufen“ (Associated Press, 2008, 19. Okt.).

3. Strategien der Internationalisierung

Internationale Zielmärkte sind vor allem Westeuropa, Lateinamerika und Asien. In Westeuropa sind hochpreisige Nischen mit Spezialangeboten sowie Online-Fernstudien interessant. Ein Massengeschäft bieten jedoch vor allem Schwellenländer. Weltweit werden die Mittelschichten bis 2020 ihren Bevölkerungsanteil von heute 30 auf 52 Prozent steigern – rund 1,8 Milliarden Menschen, die Aufstieg über Bildung suchen (Nuthall, 2008). Viele Regierungen machen den Weg für kommerzielle Anbieter frei, um ihre überforderten Staatshochschulen zu entlasten und die Produktivität ihrer Wirtschaft zu erhöhen. In Brasilien oder Chile, die früh ihr Bildungswesen liberalisierten, studieren schon 70 Prozent privat (Lloyd, 2005: A42). Bildung ist weltweit einer der stärksten Wachstumsmärkte, der bereits ein Zwanzigstel des Bruttonutzenprodukts darstellt (Savelberg, 2008: 178).

Internationale Unternehmen müssen zwei Ziele erreichen: den regionalen Aus- und Weiterbildungsbedarf bedienen, andererseits weltweit alle Standorte effizient und ertragsreich steuern. Dabei haben sie mehrere Optionen:

- Der einfache Export von Hochschul-Dienstleistungen ist nur als Fernstudium oder durch Blockveranstaltungen mit kurzen Aufenthalten des heimischen Lehrpersonals möglich.
- Lizenzen und Franchising-Modelle sind im Hochschulsektor vor allem bei Nutzungsverträgen von Curricula und Online-Kursen erprobt. Bei Lizenzverträgen besteht das Risiko, wertvolles geistiges Eigentum – etwa Curricula, Lehrplanungen, Prüfungs- und Lehrmaterialien sowie Bildungstechnologie – an Partner oder Dritte zu „verlieren“. Kommerzielle Hochschulketten sind daher eher Lizenznehmer als Lizenzgeber.
- Strategische Allianzen ohne gemeinsame Firmengründung bedeuten vertragliche Bindung, um z. B. ein gemeinsames Studium aufzulegen oder Pools für Lehrmaterial, Infrastruktur, Personal oder Marketing zu nutzen.
- Dagegen bedeutet ein kapitalbasiertes Joint Venture die Gründung einer gemeinsamen Firma, meist mit hälftiger Beteiligung eines regional erfahrenen Gastlandpartners.
- Eine Mehrheitsbeteiligung oder eine 100-prozentige Tochtergesellschaft hat den größten Investitionsbedarf und birgt die größten Risiken. Darum wird eher auf den Erwerb etablierter Firmen als auf Neugründung gesetzt.

4. Zielmärkte und Strategien ausgewählter US-Bildungskonzerne

4.1 Apollo Group (Phoenix/Arizona)

Apollo ist Marktführer unter den kommerziellen US-Hochschulen. Wichtigster Umsatzgarant ist die 1976 als Weiterbildungsinstitut für Berufstätige gegründete University of Phoenix, die oft als reine Online-Hochschule missverstanden wird. Die 330.000 Studenten der UPX studieren aber mehrheitlich an über 260 US-Standorten (University of Phoenix, 2008). Sie ist die größte Einzelhochschule der USA mit breitem Studienangebot bis hin zur Promotion. 2007 hatte die UPX 21.000 Lehrende, aber nur 1.500 festangestellte Professoren (Apollo Group, 2007: 16). Daneben betreibt Apollo in den USA mehrere kleine Hochschulen, darunter Western International University (1978).

UPX Online wird international vermarktet. Einige (spanischsprachige) Masterprogramme sind nur ausländischen Absolventen zugänglich. Weltweit, auch in Deutschland, laufen Anzeigen im Internet. Die UPX hat seit 2004 ein Netzwerk von Beratungsstellen auf und in der Nähe von US-Militärstützpunkten. Zunehmend ist sie bei Bildungsmessen präsent. So war sie Hauptsponsor bei der Gulf Education & Training Exhibition 2008 mit 35.000 Besuchern in Dubai (University of Phoenix, 2008, 31. März).

Einen UPX-Ableger in kanadischen Kleidern gründete Apollo 2008 in New Brunswick mit Meritus University, an der mehrere Online-Studiengänge (MBA und Bachelor Wirtschaft/Informatik) angeboten werden. Meritus nutzt Lernplattform, Curricula und Bibliothek der UPX Online. „Nach fast zehn Jahren Präsenz in Kanada mit Apollos University of Phoenix wird Meritus University das anbieten, was unsere kanadischen Studenten von uns verlangt haben – Studiengänge, die marktrelevant und beim Preis in Kanada wettbewerbs-

fähig sind, in denen kanadische Dozenten lehren, die beruflich in einem breiten Spektrum der kanadischen Wirtschaft vertreten sind“, erklärte der Konzern (Apollo Group, 2008, 13. Mai). Meritus erfüllt zudem leichter die Bedingungen staatlicher Ausbildungsförderung (Meritus, 2008).

Jenseits der UPX sucht Apollo nach Regionalpartnern. In Brasilien wurde dies 2001 die Pitágoras-Gruppe, die drittgrößte Schulkette des Landes. So entstand ein Joint Venture zu je hälftiger Beteiligung und daraus die Hochschule Faculdade Pitágoras in der Millionenstadt Belo Horizonte. Sie lehnt sich in Organisation, Pädagogik und Marketing stark an die UPX an – allerdings sind ihre Studenten jünger (Bollag, 2003). Heute ist das Sistema Universitário Pitágoras eine Kette mit 11.000 Studenten in 15 Filialen – die 100.000-Marke ist das Ziel. Fachlich konzentriert sie sich auf Wirtschaft, Kommunikation, Tourismus, Psychologie und Gesundheitswesen und sogar Jura (Faculdade Pitágoras, 2008).

In Indien entstand 2001 das Modi Apollo International Institute als hälftiges Joint Venture mit dem Mischkonzern K. K. Modi Group. Leiterin ist die Tochter des Konzernchefs, Charu Modi Barthia. Die Initiative ging von ihr aus – sie hatte in Amerika studiert und entwickelte ein skalierbares Geschäftsmodell nach US-Vorbild (Thunderbird, 2008). Kernzielgruppe sind Schul- und Hochschulabsolventen im traditionellen Alter, die Bachelor- und MBA-Abschlüsse in Betriebswirtschaft und Informatik anstreben. 2008 zählte MAII 1000 Studenten an drei Standorten in der Hauptstadtregion. MAII bietet Auslandssemester und die Abschlüsse der Western International University an – mit dem Slogan „Get the American University Learning Edge“ (MAII, o. D.). Auch in Peking ist WIU präsent – zumindest als Zulieferer für den Shuanglong Campus der CIBT School of Business and Technology Corporation, die der sino-kanadischen Capital Alliance Group gehört. Diese betreibt seit 1994 Hochschulprogramme in China (Mooney, 2006). CIBT ist der China-Partner mehrerer US-Bildungskonzerne – neben Apollo auch ITT, Corinthian Colleges und DeVry –, von denen sie in Lizenz Inhalte und Bildungstechnologie übernimmt (CIBT, 2008).

Dass Apollo noch nicht viel weiter kam, lag u. a. an halbherziger Finanzierung: Zusätzlich zu Partnerschaften der WIU in Indien und China hatte das Unternehmen 2004 nur rund eine Million Dollar im Ableger Apollo International investiert (Morgan Stanley, 2004: 39). In Deutschland etwa rächte sich die Kurzatmigkeit. Die – mit wenigen Hundert Studenten bescheidenen – Erfolge des UPX-Campus Rotterdam (Teilzeit-MBA seit 2000) und der WIU-Partnerschaft mit der Business School Notenboom, Eindhoven (zwei Vollzeit-Bachelorstudiengänge für Wirtschaft seit 2004) wiederholte sich in Deutschland nicht. 2001 sollte in Köln und Düsseldorf die Apollo International University of Applied Sciences starten. Nach einem Fehlstart in München hatte Nordrhein-Westfalen die Genehmigung als FH erteilt. Leiter sollte Ronald Mönch sein, bis dahin Rektor der Hochschule Bremen. Zur Gründungsfakultät zählte auch der Leiter des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE), Detlef Müller-Böling. Kernprogramm wäre ein berufsbegleitender MBA und ein Bachelor in Informatik gewesen. Bis 2004 wollte AIUAS 1.000 Studenten haben (Schwertfeger, 2001). Nach einer aufwändigen Werbekampagne meldete sich aber nur eine Handvoll Bewerber. Am 11. September 2001 (!) erklärte Mönch, der Markteintritt verspreche – verglichen mit anderen Gründungen in Brasilien, China und Indien – „derzeit keinen vergleichbaren Erfolg“. Daher werde das Engagement in Deutschland „zunächst zurückgestellt“ (Apollo International, 2001; Gloger, 2001: 43; Barthold, 2003).

Solche Fehler sollen sich nicht wiederholen: Apollo kauft, statt zu gründen, und nimmt sich Länder mit attraktiver Demografie und Wachstum vor. Apollo Global, Inc., ist seit 2007 ein Joint Venture mit der Carlyle Group, der größten Private-Equity-Gesellschaft der Welt. Apollo hält 80,1 und Carlyle 19,9 Prozent. Gemeinsame Einlage: eine Milliarde Dollar, die für internationale Investments zur Verfügung stehen (Lederman,

2007, 23. Oktober). Carlyle kaufte bereits viele Bildungsfirmen (u. a. Blackboard) sowie die 1975 gegründete Universidad Latinoamericana (4.000 Studenten) in Mexiko (Carlyle Group, 2005). 2008 überschrieb Carlyle 65 Prozent der ULA an Apollo Global (Associated Press, 2008). Im selben Jahr erwarb Apollo Global für 49 Mio. Dollar die Universidad de Artes, Ciencias y Comunicacion in Santiago de Chile (1989 gegründet, 3.000 Studenten). 40 Mio. Dollar flossen sofort in bar und durch die Übernahme von Schulden; weitere bis zu 9 Mio. sollten ertragsabhängig bis 2012 gezahlt werden (Apollo Group, 2008, 20. Feb.).

In einer Analystenkonferenz räumte Vorstandschef Brian Mueller ein, „wir haben die Stärken der Apollo Group und ihrer tragfähigen Infrastruktur bisher nicht richtig ausgespielt, weder von einem technischen noch vom Marketing-Standpunkt aus. Wir werden das bei Apollo Global besser hinbekommen“ (Thomson Street Events, 2007: 6).

4.2 Washington Post Company/Kaplan Inc. (Washington/New York)

Der Verlag von Washington Post und Newsweek und Anteilseigner zahlreicher TV-, Radio- und sonstiger Medien ist dank seiner Tochter Kaplan ein veritabler Bildungskonzern geworden. Business Week schrieb, Kaplan sei das „Kronjuwel“ des Konzerns und sein „Wachstumsmotor“ (Business Week, 2004). Kaplan hat sich seit 70 Jahren über Jahrzehnte einen Namen gemacht mit Nachhilfe und Vorbereitung auf Einstufungstests wie SAT, GMAT, GRE oder TOEFL. Den Bereich Kaplan Higher Education, der heute schon die Hälfte des Umsatzes bei Kaplan sichert, gibt es seit 2000, als die 30 Hochschulfilialen der Quest Education Corporation zur Konzernfamilie kamen. Seitdem wuchs die Kette – unter den Namen Kaplan Colleges und Kaplan University – auf 70 Standorte in 22 Staaten mit 68.000 Studenten. Associate, Bachelor und Master sowie Zertifikate sind im Angebot mit Fächern wie Management, Finanzen, Informatik, Sicherheit, Rechtsberufe, Pflege, Sozialdienste und Erziehung (Kaplan, 2007: 2; Washington Post, 2008).

Kaplan ist in 30 Ländern aktiv, unter anderem mit beruflicher Weiterbildung (vor allem für Buchhalter, Wirtschaftsprüfer und Steuerberater), Sprachtraining (z. B. mit der schweizerischen Sprachschule Pro Linguis mit zehn Standorten) und immer mehr Hochschulangeboten. In allen Bildungszweigen betreut Kaplan rund 1 Million Teilnehmer rund um den Globus mit 27.000 Beschäftigten an rund 600 Standorten; Kaplans Umsätze wuchsen 2007 um 21 Prozent auf 2 Milliarden Dollar – die Hälfte trug dazu der Bereich Kaplan Higher Education mit 80.000 Studenten bei (Kaplan, 2008: 2 und 7).

In Großbritannien ist Kaplan seit 15 Jahren präsent, zuerst mit einem Testvorbereitungszentrum in London, später mit der Weiterbildungsfirma Kaplan Financial (30 Standorte). Mit der staatlichen Nottingham Law School als Partner wurde in London 2007 die Kaplan Law School eröffnet. Sie bietet kein grundständiges Jurastudium an, aber ein Graduate Diploma in Law für Absolventen anderer Fächer, die sich auf die Anwaltsprüfung vorbereiten wollen; zudem den Legal Practice Course, der der zweiten Stufe der Anwaltsausbildung entspricht (Kaplan Law School, o. D.). Das ist Kaplans zweite eigene Hochschule im Königreich. Die erste, Holborn College in London, wurde 2005 gekauft. Gegründet 1969, ist Holborn eine Wirtschafts- und Rechtshochschule nebst Fernstudienangebot und Partnerschaften mit der University of Wales und Huddersfield University. Am Holborn College studieren 1.900 Studenten, die meisten sind Nicht-EU-Ausländer (MacLeod, 2005).

Die Tochter Kaplan International Colleges setzt seit 2005 auf die Attraktivität britischer Abschlüsse und den Bedarf staatlicher Hochschulen, Ausländer zu rekrutieren und für das Vollstudium fit zu machen. KIC betreibt mit diesen Hochschulen und auf deren Campi dreisemestrige Vorbereitungskurse für Studierwillige aus Asien, Afrika und Russland. Nach dem Erwerb eines Foundation Certificate erhalten Absolventen automatisch die Zulassung (Guaranteed Pathway) zum Bachelor- oder Master-Programm. Das wurde aufgebaut an der University of Sheffield (2005), Nottingham Trent University (2005), University of Glasgow (2007), der University of Liverpool (2007), University of Southampton (2008) und der City University London (2008). KIC arbeitet mit Hunderten von Rekrutierungsagenturen in den Zielländern zusammen, für die Schulungen und länderspezifische Werbekampagnen organisiert werden (Kaplan, 2008).

Dem KIC-Geschäftsmodell folgt Kaplan auch in Australien (Bradford College an der Universität Adelaide, 2007) und seit 2008 in den USA selbst („Global Pathways“ mit Northeastern University in Boston) (Lewin, 2008). Kaplan ACE, ein Joint Venture mit der chinesischen Firma Anglo-Chinese Education Management, fungiert als lokaler Partner für ein Konsortium britischer Universitäten. Kaplan kaufte zudem 2005 Asia Pacific Management Institute (APMI) in Singapur und Hongkong, wo Studiengänge in Zusammenarbeit mit Universitäten in Australien, Großbritannien und den USA angeboten werden (Kaplan, 2007, 14. Aug.).

Zu Kaplans eigenen Hochschulen gehören seit 2003 die Dublin Business School (1975 gegründet, 5.200 Studenten), die weit über Wirtschaftsfächer hinaus geht und einen Campus in Kuala Lumpur betreibt; zudem seit 2007 die 70 Jahre alte Grange Business School in Melbourne, Sydney und Adelaide, 2008 umbenannt in Kaplan Business School Australia. Diese soll besonders asiatische Studenten anziehen und ist eng verbunden mit den nichtakademischen Weiterbildungsanbietern, die Kaplan 2006 im Bereich Finanzdienstleistungen erwarb (Kaplan, 2007, 14. Aug.).

4.3 Laureate Education (Baltimore)

Wie Kaplan war Laureate einst eine Nachhilfe- und Testvorbereitungskette. Bis 2004 hieß die Firma Sylvan Learning Systems. 2003 wurde fast alles, was Sylvan historisch groß und bedeutend gemacht hatte, verkauft – für rund eine Milliarde Dollar. Der Wandel kam nicht über Nacht. Ins Hochschulgeschäft war Sylvan durch Tutorien, Software, Fern- und Videokursen für Partneruniversitäten gelangt. Analysen hatten gezeigt, dass der konzern eigene Elementar- und Sekundarschulbereich 10 bis 15 Prozent jährliches Wachstumspotenzial habe; das tertiäre Bildungssegment im Ausland dagegen dauerhaft 30 bis 40 Prozent (Blumenstyk, 2003, 21. März: A31). Die Dachmarke Laureate International Universities steht über einem Verbund von 35 Präsenz- und zwei Fernhochschulen an 70 Standorten in 18 Ländern. Von rund 25.000 Mitarbeitern werden 405.000 Studenten in Nord- und Südamerika, Asien und Europa betreut (Laureate, 2008).

In den USA ist die Fernhochschule Walden University aus Minneapolis präsent, die 2005 mit der National Technological University (NTU) fusionierte. 1970 von Reformpädagogen als Graduiertenschule für Berufstätige gegründet, 2001 von Laureate erworben, hat Walden heute 28.000 Studenten. Daneben stehen seit 2008 das Kendall College in Chicago und die New School for Architecture and Design in San Diego. Da Laureate 80 Prozent seines Umsatzes außerhalb der USA macht, beeinflusst das Auf und Ab des amerikanischen For-Profit-Bildungsmarktes den Konzern wenig (Cho, 2007).

Land	Hochschule	Gründung	Übernahme	Studenten*
USA	Walden University, Minneapolis	1969	2001-04	28.000
	Kendall College, Chicago	1934	2008	1.500
	New School of Architecture & Design, San Diego	1980	2008	440
Niederlande/ Großbritann.	Laureate Online Education, B.V. Amsterdam – Partner der University of Liverpool	1999	2004	n.v.
Frankreich	École Supérieure du Commerce Extérieur	1968	2001	1.500
	École Centrale D'Electronique,	1919	2004	1.300
	École Centrale des Techniques de l'Environnement Industriel			
Spanien	Universidad Europea de Madrid	1995	1999/2004	13.000
	Institute for Executive Development	1991	2004	500
	Les Roches, Marbella	1995	2000	n.v.
Schweiz	Glion Institute of Higher Education, Glion Hotel School, Glion Sports Management School	1962	2002	900
	Les Roches International School of Hotel Management	1954	2000	1.200
Deutschland	BiTS Business and Information Technology School, Iserlohn	2000	2008	700
Zypern	European University Cyprus, Nikosia	1961	2005	3.500
Türkei	Istanbul Bilgi Universität	1996	2006	9.000
Malaysia	INTI International University College	1986	2008	12.000
China	Les Roches /Jin Jiang Hotel Management School	2004	2004	n.v.
Mexiko	Universidad del Valle de México	1960	2000	80.000
	Universidad Valle del Bravo	1981	2007	4.500
	Universidad Tecnológica de México	1966	2008	36.000
Honduras	Universidad Tecnológica Centroamericana	1986	2005	4.500
Costa Rica	Universidad Interamericana	1986	2003	6.000
	Universidad Latina	1989	2008	16.000
	Universidad Americana	1997	2008	4.000
Panama	Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnologia	1992	2004	2.000
	Universidad Interamericana, Filiale U1 Costa Rica	1994	2003	n.v.
Ecuador	Filiale der Universidad de las Americas, Chile	1994	2005	n.v.
Peru	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	1994	2004	5.000
	Universidad Privada del Norte	1993	2007	4.000
Chile	Universidad de las Americas	1988	2000	4.000
	Universidad Nacional Andrés Bello	1988	2003	21.000
	Escuela Moderna de Música	1940	2008	1.200
Brasilien	Universidade Anhembi Morumbi	1970	2005	22.000
	Business School São Paulo	1995	2007	500
	Universidade Potiguar	1982	2007	22.000
	Escola Superior de Administração Direito e Economia	2004	2008	900
	Centro Universitario Do Norte	1994	2008	22.000

* Jeweils letzte verfügbare Angaben lt. Geschäftsberichten und Internetpräsenzen

Tabelle 2: Laureate-Hochschulnetz weltweit, 2008

Die größte Präsenz hat Laureate in Schwellenländern. Vorstandschef Douglas Becker unterstrich 2003: „Größe ist nicht nur eine geschäftliche Mission für uns, das ist auch eine soziale Mission“, so Becker. Die Schwellenländer benötigten Millionen neuer Studienplätze. Massentaugliche Konzepte hätten Vorrang. „Es gibt dort kein gesellschaftliches Bedürfnis nach einer weiteren Perle, nach einer neuen Elitehochschule“ (Blumenstyk, 2003, 27. Juni).

Laureate stellt seine globale Reichweite heraus. Das Versprechen an die Kunden ist ein Bonus bei Sprachen, Internationalität der Kurse, unkomplizierte Auslandsaufenthalte. Jedes Jahr wechseln über 1.000 Studenten den Standort. Viele Doppel-Abschlüsse wurden eingeführt. Die Konzernhochschulen können Curricula, Kursinhalte, Wissen und Dozenten teilen. Laureate sucht in seinem Verbund ständig nach Modellen, die sich global bewähren können – von der Werbekampagne bis zur Arbeitgeberdatenbank (Laureate, 2005: 15).

Der Beginn der Internationalisierung geht auf den Kauf der Universidad Europea de Madrid (heute 13.000 Studenten) 1999 zurück. UEM bietet Abschlüsse u. a. in Wirtschaft, IT, Recht, Architektur, Ingenieurwissenschaften, Sport- und Gesundheitswissenschaften und sogar Zahnmedizin. Für 29 Mio. Dollar in bar und die Übernahme von 23 Mio. Dollar Schulden bekam Sylvan eine Mehrheit und damals 7.200 spanische Studenten. Die Akquisition war schwierig: Die beiden Alteigentümer lagen im Streit, der eine versuchte gar, die Regierung dazu zu bringen, Sylvan den Kauf der Mehrheit zu verbieten. Der Kauf wurde 2004 mit einer Zahlung von 39 Mio. Dollar an die Minderheitsgesellschafter abgeschlossen. UEM war für Laureate die erste nichtvirtuelle Hochschule (Laureate, 2004, 16. Dez.).

Berufstätige wurden für die UEM als Zielgruppe mit einem separaten Campus erschlossen. Als spanischsprachiger Europa-Partner sollte UEM die Studienprogramme in Lateinamerika aufwerten, Doppelabschlüsse wurden mit Laureate-Instituten in Mexiko, Frankreich und der Schweiz verliehen. Neue Studiengänge wurden eingeführt, die an anderen Standorten entwickelt worden waren, etwa aus der Schweiz Hotelmanagement oder Sportmanagement (an der UEM an einer mit dem Fußballklub Real Madrid gegründeten Schule) oder aus den USA einen Informatik-Studiengang als Lizenz von der Carnegie Mellon University. Von nun an, so erklärte Becker beim UEM-Kauf 1999, sei das Ziel eine neue Auslandshochschule pro Jahr. Man sei bereit, bis 2010 je 50 bis 100 Mio. Dollar pro Jahr in Neuerwerbungen zu investieren. Amerikanische Filialen wolle man aber nicht. Vielmehr sollten regional erfolgreiche Hochschulen ausgebaut werden. In diesem multinationalen Modell sollte amerikanisches Know-how beim Fernstudium und US-Lehrmethoden in Fächern genutzt werden, wo sie populär seien, z. B. in Wirtschaftsfächern (Lively & Blumenstyk, 1999: A43).

Laureates Größe basiert vorrangig auf den 20 Hochschulketten in Lateinamerika. In Mexiko betreibt Laureate ein gewaltiges Flaggschiff, das seit dem Kauf 2000 seine Studentenzahl durch Gründung zahlreicher Filialen verdoppelt hat: Die Universidad del Valle de México. Die Amerikaner kauften sich mit 50 Mio. Dollar bei der Muttergesellschaft ein (Borrego, 2001: A30). 1960 gegründet, hat UVM 80.000 Studenten und 6.000 Dozenten, 30 Standorte und 30 Studiengänge mit Schwerpunkten in Wirtschaft, Informatik und Tourismus. 2007–08 kaufte Laureate weitere Hochschulen im Land, zuletzt die Universidad Tecnológica de México (Unitec) mit acht Standorten und 36.000 Studenten (Laureate, 2008, 8. Juli).

Als der Konzern 2005 in Brasilien eine Mehrheit an der Universidade Anhembi Morumbi (vier Standorte in São Paulo, 22.000 Studenten) für 68 Mio. Dollar erwarb, sollte das ebenfalls keine Solo-Investition sein (Aronauer, 2005). Als Ziel formulierte Laureate, dass die AM bis 2013 auf 62.000 Studenten anwachsen solle (Mandl, 2005). Vorstandschef Becker erklärte: „Die Idee hinter unserem Engagement in Brasilien ist der

Start eines großen nationalen Unternehmens.“ Laureate-Mitarbeiter hätten mehrere Jahre lang Hochschulen besucht, das Bildungsumfeld erkundet. Er hoffte auf Umsätze von zunächst 65 bis 75 Mio. Dollar jährlich (Zibel, 2005). 2007/08 wurden vier weitere brasilianische Hochschulen mit 45.000 Studenten gekauft (Laureate, 2008).

Eine wichtige Drehscheibe für die weltweit vermarkteten Tourismus-Studiengänge steht seit 2002 in der Schweiz: die Hotelfachschulen Glion Institute of Higher Education und die Les Roches International School (nebst Standorten in Shanghai und Marbella). Ein Bachelor und der MBA bei Les Roches werden durch die UE Madrid vergeben, ein anderer Bachelor durch das Kendall College in Chicago, das wiederum ein Les Roches-Studium einführte – für Becker „das Startsignal für die Einführung der Les Roches-Angebote in den Vereinigten Staaten, einer der größten, unbesetzten Märkte für unsere Tourismus- und Gastronomie-Schwerpunkte. Unser existierendes Rekrutierungsnetz wird Les Roches und Kendall bei internationalen Studenten, die in den Vereinigten Staaten studieren wollen, bekannt machen. Kendall wird umgekehrt als feeder school für unsere Studienprogramme in der Schweiz und Spanien fungieren, und wird zudem als erste Plattform für die Campus-Expansion in den Vereinigten Staaten dienen“ (Laureate, 2004, 22. Juli).

Von der Schweiz aus geriet auch Deutschland ins Blickfeld. Laureate bot 2007 für die Internationale FH Bad Honnef, an der Tourismus- und Hotelmanagement studiert werden kann. Die Bieterschlacht fand ein großes Echo, deutsche Medien fragten sich: „Fallen jetzt die Heuschrecken über den Bildungsmarkt her?“ (Schauen, 2007). Laureate hatte gegen eine deutsche Finanzgruppe jedoch das Nachsehen. Stattdessen kauften die Amerikaner 76 Prozent der 700 Studenten unterrichtenden Business and Information Technology School in Iserlohn (Götsch, 2008). Zehn Prozent Rendite verlangen die Amerikaner von der BiTS (Holland-Letz, 2008). Laureate kündigte an, neue BiTS-Standorte in Goslar, Wittenberg, Berlin, und Süddeutschland aufzubauen und das Schweizer Glion-Studium Hotelmanagement einzuführen (BiTS, 2008).

Ein Drehkreuz ist Laureate Online Education in Amsterdam, bis 2004 KIT eLearning. Der Konzern kaufte die kleine holländische Firma, weil diese seit 1999 einen Vertrag für die Durchführung von Master-Fernstudien der staatlichen University of Liverpool hat. Hauptangebote sind MBA und Master im Bereich IT; rund 1.800 Studenten aus rund 80 Ländern waren zum Zeitpunkt der KIT-Übernahme immatrikuliert. Man zielte auf 10.000 Online-Studenten (Times HES, 2004). 2007 vereinbarte Laureate mit den Briten neue Kooperationen, von der Sommerschule über Curriculaaustausch bis zu Doppelabschlüssen für Laureate-Studenten (Laureate, 2006, 1. Mai). Theoretisch könnte Laureate auch die Abschlüsse seiner Walden University aus den USA andienen, aber viele Studenten bevorzugten britische Abschlüsse (Times HES, 2004). In Suzhou hat Laureate ein Joint Venture zwischen Liverpool und der Xi'an Jiatong Universität finanziert, indem der Konzern den Briten die von der chinesischen Regierung geforderte 1 Mio. britische Pfund als Sicherheit zur Verfügung stellte (Global Higher Ed, 2007, 19. Dez.).

„Diese Partnerschaft versetzt uns in die Lage, Dinge in einer Geschwindigkeit und in einer Art zu tun, die britische Universitäten nicht können“, erläuterte jüngst Kelvin Everest, Vertreter Liverpools in China. „Sie sind brillant beim Marketing, sie geben eine halbe Million Dollar für Marktforschung für einen neuen MA [Master of Arts] aus, weit weg von der für uns möglichen Größenordnung. Laureate hilf uns ebenso beim Kapital, sodass wir unsere Risiken verringern können. Im Gegenzug geben wir ihnen eine Marke, die Qualität des Bildungsangebots ... wir geben dem Laureate-Netzwerk einen Mehrwert.“ Professoren und Mitarbeiter der Universität werden von Laureate für Beratungsprojekte rund um die Welt engagiert, von Asien bis Peru (Spencer, 2008).

Istanbul Bilgi Universität ist – neben dem 2005 erworbenen Cyprus College in Nikosia, das 2007 in European University Cyprus umbenannt wurde – für Laureate der Nahost-Brückenkopf. Gegründet 1996 als Non-Profit-Einrichtung, hat Bilgi drei Standorte, 50 Studiengänge und 10.000 Studenten (Laureate, 2006, 22. Nov.). Laureate will die Studentenzahl bis 2010 auf 20.000 treiben, und es gibt Pläne für Standorte auch in den Nachbarstaaten bis hin zu Russland und Kasachstan (Bengur, 2007). Kommerzielle Hochschulen sind eigentlich illegal. So wurde eine türkisch-amerikanische Tochterfirma in Baltimore als Dienstleister für Bilgis Management, Marketing und Studentenservices aufgestellt, an den die Hochschule Gebühren zahlt (Blumenstyk, 2006, 27. Nov.: A39). Diese Konstruktion lag nahe, hatte Laureate doch schon in Lateinamerika das Verbot kommerzieller Hochschulen mit Service- und Betriebsgesellschaften oder Eigentum an den Liegenschaften umgangen (Blumenstyk, 2000: A54; Bollag, 2003).

Asien hat nun Priorität. Bis vor kurzem war Laureate nur in China durch ein Joint Venture seiner schweizerischen Les Roches mit dem staatlichen Tourismuskonzern Jin Jiang International vertreten; gemeinsam betreiben sie seit 2004 eine Hotelmanagement-Schule in Shanghai, auf dem Campus der staatlichen Shanghai Normal University. 2008 bot Laureate dem malaysischen Bildungskonzern INTI 36 Mio. Dollar für die Mehrheit am INTI International University College (12.000 Studenten) mit Hauptsitz in Malaysia und Filialen in China, Indonesien und Thailand. Der Konzern wählte Malaysia als ersten Standort aus, weil die Regierung private Investoren zum Ausbau der Bildungsinfrastruktur besonders unterstützt – und weil Studienprogramme in Tourismuswirtschaft und IT dort einen guten Markt haben (Gim Ean, 2008; Blumenstyk, 2007, 19. Sept.; Hee, 2008).

In Indien hatte schon Sylvan Learning Systems einen Fuß in die Tür gestellt, indem es sich Grundstücke in einem Forschungspark bei Hyderabad sicherte, um ein South Asia International Institute mit 10.000 Studenten aufzubauen; zu den Fächern sollten Informatik, Ingenieurwesen, Gesundheit und Tourismus gehören. Sylvan wollte 30 Mio. Dollar investieren und indische Anleger mit ins Boot holen (Blumenstyk, 2002: A38). 2004 wurde das Projekt gestoppt. „Die Genehmigungen kamen nicht so schnell, wie sie versprochen worden waren, und wir waren der Auffassung, dass es unfair gegenüber den Studenten sei, wenn sie am Ende keinen akkreditierten Abschluss haben würden“, hieß es 2006 (Jaschik, 2006). Laureate verzichtet seitdem auf die Neugründung eigener Hochschulen.

Der schnelle Auf- und Ausbau des Weltbildungskonzerns hat seinen Preis – ein Preis, der für die Börse offenbar zu hoch ist. Im Frühjahr 2007 gab das Unternehmen bekannt, dass es für 3,8 Milliarden Dollar an ein Private-Equity-Konsortium (u. a. KKR, Sterling, Citigroup) verkauft werde. Betrieben hatte das Laureate-Chef Becker selbst, um sich selbst von der Börse frei zu kaufen. Er begründete das gegenüber den Aktionären damit, dass die Firmenstrategie hoch riskant und spekulativ sei – an der Börse würden Gewinnverfehlungen jedoch quartalsweise zu Turbulenzen führen. Umsatz- und Ertragsprognosen seien unsicherer, weil die Kundenmischung sich ändere: Mehr Berufstätige, postgraduale und Onlinestudenten seien kürzer an den Konzern gebunden als die grundständig Studierenden. Auch das Personalrisiko werde größer: Das schnelle Wachstum führe dazu, dass viele unerfahrene Manager eingestellt werden müssten. In Schwellenländern gebe es steigende inländische Konkurrenz (z. B. New Oriental, Raffles Education Corp., Anhanguera, INTI). Der Abschied vom offenen Markt der Wall Street sei für Laureates Geschäftsmodell daher notwendig (Laureate, 2007, 8. Juni).

5. Schlussbetrachtung

Apollo, Kaplan und Laureate verfolgen eine Internationalisierung, die sich von traditionellen Hochschulen erheblich unterscheidet. Skalen- und Verbundeffekte sind das Ziel, globale Massenmärkte die Vision. Überraschend ist, dass die Amerikaner zwar professionelle Managementkonzepte, Inhalte und Technik aus ihrem Heimatmarkt übertragen, aber konsequent regionalisiert vorgehen. Das Modell der For-Profit-Hochschulketten in den USA wird eher an den Strukturprinzipien sichtbar. Nur im Ausnahmefall verkaufen die US-Bildungskonzerne im Ausland ein als „amerikanisch“ identifizierbares Bildungsprodukt. Marketing für ein globalisiertes US-typisches Produkt – wie bei McDonald's – findet eher nicht statt. Allerdings: Globale Dachmarken werden durchaus aufgebaut. Inhalte werden konzernweit verfügbar gemacht und standardisiert. Die strikte Berufsorientierung führt zu ähnlichen Curricula. Ein konzernweiter Transfer von Wissen, Erfahrung, Technik und Personal wird organisiert. Die internationale Vernetzung wird als Werbebonus genutzt.

Bisher hat auch keiner der drei Konzerne eine imperiale Welthochschule begründet. Das mag zum Teil an Politik und Zulassungsbehörden in den Zielländern liegen, aber auch an der wirtschaftlichen Notwendigkeit, Auslandsgesellschaften mit hoher Autonomie arbeiten zu lassen – zur optimalen Ausnutzung örtlicher Marktsegmente, höherer Kundenbindung, lokalen Know-hows. Die Hochschulen ermöglichen ihren Studenten, das zu lernen, was auf ihren eigenen regionalen Arbeitsmärkten nachgefragt wird – und sie lernen es auf eine Weise, wie es ihrer regionalen Kultur entspricht. Die Ware Bildung ist kein kulturfreies Produkt. Die Besonderheiten der Bildungsmärkte geben den US-Unternehmen so einen polyzentrischen Charakter – am deutlichsten verwirklicht bei Laureate, am schwächsten bei Apollo. Das gewünschte Wachstum scheint nur der verwirklichen zu können, der die hohe Komplexität eines intelligenten Bildungsverbunds zu verkraften weiß.

Literatur

Almanac of the The Chronicle of Higher Education. (2007). 2007–8.

Althaus, Marco. (2007). Die Campus-Lobbyisten – Wie Amerikas Hochschulen professionell ihre Interessen vertreten. *Public Affairs Manager* 2.3 (März), 213–229.

Apollo Group, Inc. (2006). Annual report 2006. Phoenix.

Apollo Group, Inc. (2007). Annual report 2007. Phoenix.

Apollo Group. (2008, 13. Mai). Apollo Group, Inc. launches new university. Pressemitteilung.

Apollo International University of Applied Sciences. (2001, 11. Sept.). Apollo International University of Applied Sciences nimmt den Studienbetrieb nicht auf. Pressemitteilung.

Aronauer, Rebecca. (2005, 2. Dezember). Laureate Education, Inc. expands overseas reach with acquisition of share in Brazilian university. *The Chronicle of Higher Education*.

Associated Press. (2008, 19. Oktober). For-profit education companies see growth ahead: An industry that does well in hard times. Star-Telegram.

Barthold, Hans-Martin. (2003, 24. November). Importware Uni: Ausländische Hochschulen in Deutschland. Frankfurter Allgemeine Hochschulanzeiger.

Bengur, Oz. (2007, 18. Mai). Baltimore on the Bosphorus? The Laureate connection. CityBizList blog. Online auf www.citybizlist.com/blog/bengur/index.html

Berg, Gary A. (2005). Lessons from the edge. For-profit and nontraditional higher education in America. Westport, Conn.: Praeger (ACE/Praeger series on higher education).

BiTS. (2008, 22. Januar). BiTS schließt sich mit dem größten privaten Bildungsanbieter Laureate Education Inc. zusammen. Pressemitteilung.

Blumenstyk, Goldie. (2007, 19. September). Laureate Education, in major Asian foray, seeks to buy Malaysian university. The Chronicle of Higher Education, news blog, online auf <http://chronicle.com/news/article/3066/laureate-education-in-major-asian-foray-seeks-to-buy-malaysian-university>

Blumenstyk, Goldie. (2000, 17. November). Sylvan buys institutions in Switzerland and Mexico. The Chronicle of Higher Education, 47, 12, A54.

Blumenstyk, Goldie. (2002, 11. Januar). Sylvan plans university in india. The Chronicle of Higher Education, 48, 18, A38.

Blumenstyk, Goldie. (2003, 21. März). Sylvan will shed its tutoring business to focus on higher education. The Chronicle of Higher Education, 49, 28, A31.

Blumenstyk, Goldie. (2003, 27. Juni). Spanning the globe: Higher-education companies take their turf battles overseas. The Chronicle of Higher Education, 49, 42, A21.

Blumenstyk, Goldie. (2006, Nov. 27). Laureate Education takes first step into Middle East. The Chronicle of Higher Education, 53, 16, A39.

Bollag, Burton. (2003a, 27. Juni). Apollo International builds on a local network to create colleges in Brazil. The Chronicle of Higher Education 49.42, A24.

Bollag, Burton. (2003b, 27. Juni). In Chile, a fast-growing university, owned by Sylvan, produces profits and scorn. The Chronicle of Higher Education 49, 42. Online auf <http://chronicle.com/weekly/v49/i42/42a02301.htm>

Borrego, Anne Marie. (2001, 12. Januar). Sylvan will buy Chilean university. The Chronicle of Higher Education, 47, 18, A30.

Business Week. (2004, 12. Januar). The best managers 2003: Jonathan Grayer, Kaplan. Online auf www.businessweek.com/magazine/content/04_02/b3865703.htm

Carlyle Group. (2005, 21. September). The Carlyle Group to acquire Universidad Latinoamericana in Mexico; Carlyle sees continued investment opportunities in Mexico. Pressemitteilung.

Carlyle Group. (2007, 22. Oktober). Apollo Group and The Carlyle Group form \$1 billion joint venture to make investments in the international education services sector. Pressemitteilung.

Cho, Hanah. (2007, Feb. 28). For-profit education sector struggles to avoid decline. Baltimore Sun. Online auf www.redorbit.com/news/education/409155/forprofit_education_sector_struggles_to_avoid_decline/index.html#

CIBT. (2008, September). Educating Asia's massive workforce. Online auf www.cibt.net/files/ex_summary.pdf

Faculdade Pitágoras. (2008). Sistema universitário pitágoras. Online auf www.faculdadepitagoras.com.br/conheca/sistema_universitario.asp

Gim Ean, Tan. (2008, 12. Oktober). The education balance. The Star, online auf <http://thestar.com.my/education/story.asp?file=/2008/10/12/education/2249321&sec=education>

Global Higher Ed. (2007, 19. Dezember). Xi'an Jiatong-Liverpool University and Liverpool International College. Online auf <http://globalhighered.wordpress.com/2007/12/19/xi%e2%80%99an-jiaotong-liverpool-university-and-liverpool-international-college/>

Gloger, Axel. (2001, November 23). Apollo stürzt vom Bildungsdenkmal. Dem größten kommerziellen Anbieter aus den USA ging in Deutschland die Puste aus. VDI Nachrichten, 47, 43.

Götsch, Antonia. (2008, 22. Januar). US-Bildungskonzern drängt auf deutschen Markt. Financial Times Deutschland.

Hee, Eileen. (2008, 13. März). Laureate eyeing strategic presence. The Star, online auf <http://biz.thestar.com.my/news/story.asp?file=/2008/3/13/business/20630866&sec=business>

Holland-Letz, Matthias. (2008, 26. Oktober). Bildung nur noch gegen Cash. Wie Nordrhein-Westfalen auf dem Bildungsmarkt mitmischt. Feature-Skript, WDR 5.

Jaschik, Scott. (2006, 1. Februar). Passage to India. Inside Higher Ed, online auf www.insidehighered.com/news/2006/02/01/india

Kaplan, Inc. (2007, 14. August). Kaplan übernimmt Bradford College und Grange Business School. Pressemitteilung.

Kaplan, Inc. (2008). Building futures one success story at a time. Broschüre. Online auf www.kaplan.com/NR/rdonlyres/86B4D2CE-D74D-470C-8453-F75559423E8B/0/2008BrochureFINAL.pdf

Kinser, Kevin. (2006). From Main Street to Wall Street: The transformation of for-profit higher education. ASHE Higher Education Report, 31, 5. San Francisco: John Wiley & Sons.

Klor de Alva, Jorge. (2006, 30. Mai). Internationalization of higher education: The Apollo Group perspective. Vortragsskript, Österreichische Botschaft, Washington. Online auf http://ostina.org/downloads/pdfs/EUPres_Mtg4_KlordeAlva.pdf

Laureate Education. (2004, 16. Dezember). Laureate Education acquires remaining interest in Universidad Europea de Madrid. Pressemitteilung.

Laureate Education. (2004, 22. Juli). Laureate Education, Inc. to bring famed Les Roches School of Hospitality Management to the United States. Pressemitteilung.

Laureate Education. (2004, 22. Juli). Kendall College partners with Les Roches Hospitality Management School of Switzerland. Pressemitteilung.

Laureate Education. (2005, 1. Dezember). Laureate Education enters Brazilian post-secondary market; Universidade Anhembi Morumbi joins the world's leading international network of universities. Pressemitteilung.

Laureate Education. (2006, 22. November). Laureate Education, Inc. announces partnership with one of the top private universities in Turkey. Pressemitteilung.

Laureate Education. (2007, 1. Mai). University of Liverpool and Laureate International Universities announce expanded international collaboration. Pressemitteilung.

Laureate Education. (2007, 8. Juni) Laureate Education accepts increased cash offer from investor group of \$62.00 per share in cash via a tender offer. Pressemitteilung.

Laureate Education. (2008, 8. Juli). Laureate Education, Inc. acquires leading universities in Mexico and Costa Rica. Pressemitteilung.

Lederman, Douglas. (2007, 23. Oktober). Apollo goes global. Insider Higher Ed. Online auf www.insidehighered.com/news/2007/10/23/apollo

Lewin, Tamar (2008, 11. Mai). Matching newcomer to college, while both pay. New York Times, online auf www.nytimes.com/2008/05/11/education/11agents.html?pagewanted=print

Lewin, Tamar. (2008, 8. August). College and company link up to lure foreigners. New York Times, A1. Online auf www.nytimes.com/2008/08/08/education/08kaplan.html

Lively, Kit & Blumenstyk, Goldie. (1999, 29. Januar). Sylvan Learning Systems to start a network of for-profit universities overseas. The Chronicle of Higher Education, 45, 21, A43.

Lloyd, Marion. (2005, 6. Mai). In Mexico, an explosion of private universities serves an eager market. The Chronicle of Higher Education, 51, 35, A42.

MacLeod, Donald. (2006, 21. November). US firm bids to open UK university. EducationGuardian. Online auf <http://education.guardian.co.uk/newuniversities/story/0,,1953446,00.html>

MacLeod. (2005, 1. Dezember). Kaplan buys third UK college. Guardian. Online auf www.guardian.co.uk/education/2005/dec/01/highereducation.uk

MAII. (o.D.). Join an accredited American university. Broschüre, online auf www.wiuindia.com/brochure.htm (17. September 2008).

Mandl, Carolina. (2005, 6. Dezember). Laureate quer ter 100% da Anhembi Morumbi até 2013. Uniersia Brasil, online auf www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_chegd.html

Meritus University. (2008). The university's teaching and learning model. Online auf www.meritusu.ca/tlmodel.html

Mooney, Paul. (2006, 17. Februar). The wild, wild East. Foreign universities flock to China, but are there riches to me made, or just fool's gold? The Chronicle of Higher Education, 52, 24.

Morgan Stanley Equity Research North America (2004, 18. Oktober). For-profit education industry overview. New York. Online auf www.kellogg.northwestern.edu/student/club/education/Morgan%20Stanley%20Education%20report.pdf

National Center for Education Statistics. (2007). Table 177. Enrollment, staff, and degrees conferred in postsecondary institutions participating in Title IV programs, by level and control of institution, sex of student, and type of degree: Fall 2005 and 2005–06. Digest of Education Statistics, online auf http://nces.ed.gov/programs/digest/d07/tables/dt07_177.asp

Nuthall, Keith. (2008, 25. Mai). Massive growth in private tertiary sector. University World News, online auf www.universityworldnews.com/article.php?story=20080522124026121

Ruch, Richard S. (2001). Higher Ed, Inc. The rise of the for-profit university. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Savelberg, Albert H. (2008). M&A im Education Services Sektor: Zukunftsbranche lockt Investoren. M&A Review, 4, 178–185. Online auf www.ssc-consult.com/pdf/Education_Services_Sector_Review_MAR_04_2008.pdf

Schauen, Ulli. (2007, 19. Juli). Ausverkauf am Bildungsmarkt? An der FH Bad Honnef investiert eine Private-Equity-Firma. Deutschlandfunk, online auf www.dradio.de/dlf/sendungen/campus/648151/

Schwertfeger, Bärbel. (2001, 26. August). Not weit entfernt von göttlich. Handelsblatt, online auf www.handelsblatt.com/archiv/noch-weit-entfernt-von-goettlich;452768

Spencer, Diane. (2008, 30. März). UK: Booming private sector. University World News, online auf www.universityworldnews.com/article.php?story=20080327105833225

Sperling, John & Tucker, Robert W. (1997). For-profit higher education: Developing a world-class workforce. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Sperling, John. (2000). Rebel with a cause: The entrepreneur who created the University of Phoenix and the for-profit revolution in higher education. San Francisco: John Wiley & Sons.

Thomson Street Events. (2007, 22. Oktober). Conference call transcript, APOL Q4 2007 Apollo Group earnings conference call. Online auf www.apollogrp.edu

Thunderbird. (2008). Alumna brings U.S. education model to India. Online auf www.thunderbird.edu/about_thunderbird/news/top_stories/2008/_bahartia_070108.htm

Tierney, William G. & Hentschke, Guilbert C. (2007). New players, different game: Understanding the rise of for-profit colleges and universities. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Times Higher Education Supplement. (2004, 11. Juni). For-profit champion rebrands. Online auf www.uol.ohcampus.com/presscoverage/2004/110604.phtml

Universidade Anhembi Morumbi. (2008). Histórico. Online auf <http://portal.anhembi.br/publico/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=118> (27. Februar 2008)

University of Phoenix. (2008). At a glance. Daten vom 29. Februar 2008. Online auf <http://www.upxnewsroom.com/facts/>

University of Phoenix. (2008, 31. März). University of Phoenix is title sponsor of GETEX, the Middle East's largest education fair. Pressemitteilung.

Washington Post Company. (2008). 2007 annual report, K-10, 3. Online auf <http://library.corporate-ir.net/library/62/624/62487/items/285032/WPO2007AR.pdf>

Zibel, Alan. (2005, 12. Dezember). Laureate betting on Brazil's higher ed market. Baltimore Business Journal. Online auf <http://baltimore.bizjournals.com/baltimore/stories/2005/12/12/story3.html>

SANDRA SMYKALLA

Ambivalente Entgrenzungen von Arbeit und Leben gleichstellungsorientiert gestalten – Thesen und Herausforderungen

Das so genannte Normalarbeitsverhältnis hat zugunsten atypischer Beschäftigungsformen an Bedeutung verloren und die wissenschaftliche Arbeit flexibilisiert sich gleichzeitig zeitlich und räumlich. An Hochschulen gibt es überwiegend befristete Verträge und Teilzeitstellen für den wissenschaftlichen Nachwuchs, verbunden mit einer hohen Erwartung an die Mobilität. Zugleich – in Wechselwirkung zu dieser Entwicklung der Arbeitsverhältnisse, aber auch in Unabhängigkeit von ihr – wächst die Vielfalt und Dynamik der privaten Lebensformen und -stile an.

Diese Entwicklungen werden im Folgenden mit dem Begriff der Entgrenzung gefasst. Entgrenzung, lange Zeit ein Fremdwort im Verständigungsdiskurs der Erwachsenen- und Weiterbildung, ist inzwischen zum Gegenstand differenzierter erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen geworden. Umstritten ist dabei zwar, ob Entgrenzung ein neues Phänomen ist, das eine grundlegende Veränderung des erziehungspädagogischen Diskurses im 20. Jahrhundert bedeutet (Kade/Seitter 2005) oder ob Entgrenzung bereits im 19. Jahrhundert existierte, weil es damals bereits eine Vielfalt an Organisations- und Interaktionsformen und eine Heterogenität der Medien gab, die das Lernen Erwachsener ausgemacht haben (Hof 2005: 46). In bildungspolitischen Debatten wird lebenslanges Lernen zur „pädagogischen Entgrenzungsformel“ (Kade/Seitter 2005: 25). Unumstritten ist hingegen, dass der Bildungsbegriff eine neue Bedeutung bekommt, weil Bildungsprozesse nicht (mehr) linear verlaufen und an einem bestimmten Punkt enden, sondern Phasen der Abbrüche, Dynamiken und Neukonstruktionen enthalten. Für die Frage nach der Bedeutung von Bildung und der Rolle von Weiterbildung bedeutet dies, sowohl die Veränderungen der Arbeitssphäre als auch der Sphäre des Privaten zu kennen und eine Perspektive auf den gesamten Lebensverlauf einzunehmen.

Die Entgrenzungen von Arbeits- und Erwerbsleben haben zudem geschlechtlich codierte Implikationen, d. h. sie sind verbunden mit normativen Vorstellungen und Zuschreibungen, wie Geschlechterverhältnisse gelebt werden (sollen). Die Entgrenzungen gehen u. a. mit dem Phänomen der „Feminisierung der Erwerbsarbeit“ (mehr erwerbstätige Frauen, aber überwiegend in Teilzeit und selten in Führungspositionen) und einer „Erosion des Allein-Ernährermodells“ (brüchige Erwerbsbiographien von Männern durch Arbeitslosigkeit, niedrige Löhne) einher. Die Pluralisierung der Lebensführung führt zu veränderten gesellschaftlichen Rollenbildern von Frauen und Männern, die z. B. familienpolitische Leitbilder von Vaterschaft (vom „Haupternährer“ zum „aktiven Vater“) schaffen oder neue feministische Lebensvorstellungen von Frauen (siehe z. B. die aktuell vieldiskutierten Veröffentlichungen mit den Titeln „Die F-Klasse, wie die Zukunft von Frauen gemacht wird“ (2007), „Wir Alphas Mädchen. Warum der Feminismus das Leben schöner macht“ (2008)).

Vor diesem Hintergrund konturiert der folgende Beitrag die Entgrenzungen von Arbeits- und Privatleben im Hinblick auf die Durchsetzung der tatsächlichen Gleichstellung von Frauen und Männern exemplarisch für den Wissenschaftsbereich. Anhand von drei Thesen werden Herausforderungen für Hochschulen und für die wissenschaftliche Weiterbildung benannt. Wie gezeigt wird, steht dabei nicht nur die Notwendigkeit einer Neugestaltung des Angebotes an, sondern die Realisierung struktureller Voraussetzungen, die die Gleichstellung der Geschlechter als ein Querschnittsziel integriert.

Die Ambivalenz der Entgrenzung von Arbeits- und Privatleben

Meine erste These ist, dass die Entgrenzungen von Arbeits- und Privatleben sich wechselseitig bedingen, jedoch auch durch je eigene Dynamiken und Effekte charakterisiert sind. Dies bedeutet, „die Zukunft von Arbeit“ kann weder unabhängig von der Veränderung privater Lebensverhältnisse diskutiert werden noch sind die Veränderungen in der Arbeitswelt ableitungslogisch auf die Sphäre des Privatlebens zu übertragen. Vielmehr ist eine Zukunftsperspektive um die Koinzidenzen und Wechselwirkungen der Flexibilisierung von Arbeits- und Lebensverhältnissen zu erweitern und als konstitutives, spannungsreiches Bedingungsverhältnis anzusehen.

Charakteristika flexibilisierter Arbeit – die für den Wissenschaftsbereich gelten – sind:

- Diskontinuierliche Erwerbskarrieren der Post-Graduierten und des Hochschullehrer/innennachwuchses (Phasen der Arbeitslosigkeit, außeruniversitäre Erwerbsarbeit zur Existenzsicherung)
- Zeitlich stark entgrenzte Qualifizierungsphase (Post-Graduierten- oder Nachwuchsstatus zum Teil bis über das 40. Lebensjahr)
- Keine Transparenz über Regulararbeit & Mehrarbeit („Mythos Anwesenheitskultur“)
- Befristete Arbeitsverhältnisse (Befristungsregeln)
- Grenzverwischung von Arbeitszeit und Privatleben/Freizeit durch Arbeiten von zuhause (Telearbeit)
- Flexibilitäts-Erwartungen (Pendelmobilität, Ortswechsel bei Stellenantritt, Dienst- und Auslandsreisen zu Tagungen, Forschungsaufenthalte im Ausland, permanente Erreichbarkeit per E-Mail und jederzeitige Verfügung über Internetzugang)

Im Privatleben pluralisieren sich die Lebensverläufe und es gibt vielfältige, parallele Familien- und Haushaltsformen. Neben früheren Lebensmodellen wie einem familienökonomischen Modell, bei dem beide Eltern im eigenen landwirtschaftlichen oder kleingewerblichen Betrieb tätig sind, oder dem traditionellen bürgerlichen Modell, der so genannten Hausfrauenehe bzw. dem Allein-Ernährermodell, gibt es heute weitere Partnerschafts- und Vereinbarkeitsmodelle. Ein modernisiertes bürgerliches Modell, auch als „Versorgerehe“ oder modernisiertes Ernährermodell bezeichnet, impliziert, dass in einer Familie oder Partnerschaft eine Person in Vollzeit tätig ist und die andere Person in Teilzeit arbeitet und zugleich die (nahezu) alleinige Verantwortung für die Familien- bzw. Hausarbeit trägt. Ein egalitär-erwerbsbezogenes Modell meint ein Doppelversorgermodell mit externer Kinderbetreuung. Ein egalitär-familienbezogenes Modell, auch Doppelversorger/Doppelbetreuer-Modell genannt, baut auf eine Rollenverteilung auf, bei der beide Elternteile zu annähernd gleichen Teilen in Teilzeit erwerbstätig sind und sich die Verantwortung für die Familienarbeit partnerschaftlich teilen. Außerdem gibt es heute Modelle des Single-Lebens, Alleinerziehende, so genannte „Patchworkfamilien“, Fernbeziehungen, gleichgeschlechtliche Partnerschaften und vielfältige Formen des gemeinschaftlichen (Zusammen)Wohnens (Haus- oder Wohnprojekte).

Zur Pluralisierung kommt eine „Multilokalität“ (Jurczyk/Schier 2007) von Partnerschaften und Familien, also das räumlich getrennte Leben an verschiedenen Orten in verschiedenen Lebensphasen. Dies führt nicht nur zu „Aushandlungsfamilien“ wie diese Jurczyk/Schier nennen, sondern, grundlegender formuliert, möchte ich von Aushandlungsbeziehungen sprechen. Dies bedeutet, dass durch komplexe Anforderungen an die zeitliche und räumliche Lebensführung und durch das Fehlen von Routinen die Notwendigkeit zunimmt, Privatleben und Arbeitsleben zu strukturieren und in Einklang zu bringen. Dabei fehlen oft Orientierungen und Unterstützung, weil diese Koordinierungsleistung meist immer noch als individuelles Problem und als Privatsache behandelt wird.

Fazit: Die Flexibilisierung von Arbeit und die Pluralisierung von Lebensformen führt nicht nur zu einer „doppelten Entgrenzung“ (Jurczyk/Schier 2007), sondern, so meine Schlussfolgerung, zu einer Ambivalenz der Entgrenzung. Mit dem Begriff der Ambivalenz ist die unhintergehbare Gleichzeitigkeit bezeichnet, die sowohl Grenzverwischungen als auch neue Grenzziehungen von Arbeits- und Privatleben beinhaltet.

Zeit und Raum als Ressourcen für Bildungspolitik

Meine zweite These ist, dass nicht nur die Flexibilisierung der Arbeitszeit eine Herausforderung für die „Zukunft von Arbeit“ ist, sondern Zeit und Raum als Ressourcen für Bildungs-, Arbeitsmarkt und Gleichstellungspolitik zu nutzen sind. Die Entgrenzung von Arbeits- und Privatleben stellt durch ihre Gleichzeitigkeit deshalb neue politische Gestaltungsanforderungen an Zeit und Raum – und dies mit Blick auf den gesamten Lebensverlauf.

Bei der Analyse der Verwendung und Nutzung von Zeit wird danach gefragt, um welche Zeit und wessen Zeit es geht. Die Untersuchung der Verwendung und Nutzung von Raum bzw. Infrastruktur zielt darauf zu klären, was privat und was öffentlich ist und wer welche Räume wie nutzt bzw. nutzen kann. So wird ein Wissen über Zeit- und Raumbedürfnisse eine Grundlage für die Verbesserung der Lebensqualität von Menschen. Werden umfassende Daten über Zeitzufriedenheit oder Zeitkonflikte, räumlichen Wohlstand oder Raumknappheit oder Mobilitätschancen oder -hindernisse erhoben und ausgewertet, können diese bei der Planung arbeitsmarkt- und bildungspolitischer Maßnahmen und der Formulierung gleichstellungspolitischer Zielsetzungen zugrunde gelegt werden (siehe z. B. die Zeitbudgetstudie des BMFSFJ oder Studien zur Mobilität des BMVBS).

Eine moderne Zeitpolitik kann z. B. zum Ziel haben, jedem Menschen die Teilhabe an dem sozialen und kulturellen Leben zu ermöglichen, das in und jenseits der Arbeit stattfindet (Manifest der deutschen Gesellschaft für Zeitpolitik 2005: 2). Anvisiert ist hiermit eine „selbstbestimmte Flexibilisierung“, die eine „zeitpolitische Entscheidungsfreiheit“ zum Ziel hat. „Es räumt den Menschen das Recht ein, Dauer und Rhythmus der beruflichen Arbeit über den gesamten Lebensverlauf differenziert zu gestalten“ (ebd. 2005: 6). Vorschläge und Maßnahmen zur Realisierung sind die generelle Arbeitszeitreduzierung oder die Einrichtung von Lebensarbeitszeit-Konten, die die individuelle Verteilung der Arbeitszeiten in verschiedenen Lebensphasen vorsieht. Es werden „Ziehungsrechte“ (ebd. 2005: 14) vorgeschlagen, d. h. Erwerbstätige sollen über die Erwerbsbiografie verteilt Rechte auf bezahlte oder unbezahlte Freistellungen haben – z. B.

für Bildung, Betreuung von Kindern oder Pflege älterer Menschen, aber auch „ohne besondere Begründung für zeitweilige Muße und selbst gewählte Ziele“ (ebd.). Dies begünstigt eine Entlastung und zeitliche Entzerrung der „Rush-hour of life“, jener Lebensphase zwischen dem 25. bis 45. Lebensjahr, in der laut dem 7. Familienbericht der Bundesregierung Lebenswegentscheidungen, Familienplanung und Karriereschritte in extremer Weise kulminieren.

Fazit: Zeit und Raum sind Ressourcen, die politisch gestaltet werden können und müssen. Dies erfordert bei der Konzeption und Durchführung einen so genannten „Politikmix“ aus Zeit-Geld-Raum. Die Politisierung der Verzeitlichung von Arbeit muss also um die Dimension der Verräumlichung der Entgrenzung von Arbeits- und Privatleben ergänzt werden.

Dimensionen von Gender-Strategien der Gleichstellung

Meine dritte These lautet, dass die Entgrenzung von Arbeits- und Privatleben sich geschlechtlich codiert vollzieht. Die Veränderungen von Arbeits- und Privatleben beinhaltet Gender-Dimensionen dabei als ein strukturelles und nicht als ein individuelles oder optionales Moment.

Gender-Dimensionen zeigen sich z. B. hier:

- Geschlechtssegregierter Arbeitsmarkt (vertikal: ungleiche Verteilung von Führungspositionen, horizontal: ungleiche Fächer- und Berufswahl)
- Androzentrische Organisationskultur (Old-boys-network, immanente männlich-dominante Norm von Qualifikation und Qualität der Arbeit)
- Ungleiche Teilhabe- und Verwirklichungschancen
- Vereinbarkeit/„Doppelbelastung“
- Geschlechterstereotype Zuschreibungen und Platzanweiser für Frauen und Männer im Wissenschaftsbetrieb

Die strukturell verankerten Gender-Aspekte in der Wissenschaft verweisen auf die Notwendigkeit, diese politisch zu adressieren. Mit der Einführung der Strategie des Gender Mainstreaming im Jahr 2000 in Deutschland wird das Ziel verfolgt, die im Grundgesetz geforderte tatsächliche Gleichstellung von Männern und Frauen durchzusetzen (GG, Art. 3 Abs. 2). Gender Mainstreaming ist eine gleichstellungspolitische Strategie, die eine systematische gleichstellungsorientierte Perspektive bei der Planung, Umsetzung und Durchsetzung von Maßnahmen sowie deren Evaluierung in Organisationen vorsieht. Mit der Einführung von Gender Mainstreaming gelingt es, dass Gleichstellungspolitik stärker als bisher eine breite Beachtung findet. Für Fragen der Gleichstellung, die bisher weitgehend in den Zuständigkeitsbereich von Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten delegiert wurden, sind nun qua Top-down-Prinzip die Führungsebenen in Organisationen verantwortlich. Die Strategie Gender Mainstreaming bekräftigt, dass die Durchsetzung von Gleichstellung ein Verfassungsauftrag ist. Zur Unterstützung dieser Staatsaufgabe wurden durch Frauenförder- und Gleichstellungsgesetzgebungen insbesondere im öffentlichen Dienst anwaltschaftliche Vertretungsstrukturen für Benachteiligte geschaffen, zu deren Aufgaben die Beratung – nicht jedoch die Verantwortung – für die Umsetzung von Gleichstellungspolitik gehören. Der Querschnittansatz von Gender Mainstreaming soll

durch die Etablierung organisationsinterner Steuerungsstrukturen wie Gender-Mainstreaming-Stabsstellen, -Beauftragte oder -Arbeitsgruppen realisiert werden. Damit werden Gleichstellungsmaßnahmen und -instrumente zum rechtlichen, strategischen und programmatischen Teil von Struktur- und Entwicklungsplanung an Hochschulen (vgl. Blome et al 2005). Der Gewinn der Strategie Gender Mainstreaming liegt damit also in einer systematischen Integration von Gleichstellung in die fachlichen Routinen.

Fazit: Gender-Dimensionen des Arbeitsmarktes und der Organisationskultur zu erkennen und gleichstellungspolitische Ziele bei der Gestaltung der Arbeitsverhältnisse und des Lebensverlaufs umzusetzen, ist eine Voraussetzung für eine effiziente und gerechte Ausrichtung von Wissenschaft und Gesellschaft. Gender Mainstreaming stellt für die Umsetzung des Ziels Gleichstellung eine gute Strategie dar.

Herausforderungen für wissenschaftliche Weiterbildung

Vor dem Hintergrund der drei Thesen besteht die Herausforderung für wissenschaftliche Weiterbildung darin, sich den komplexen Veränderungen der Erwerbsarbeit und den sich verändernden, vielfältigen und ungleichen Lebenslagen von Menschen in umfassender Weise zu stellen. Nur so kann Weiterbildung zum Abbau von sozialer Ungleichheit beitragen und Gleichstellung als Bildungsauftrag verwirklichen. Dies hat zur Konsequenz, Menschen nicht nur bei der Entwicklung individueller Lösungsstrategien im Umgang mit der Flexibilisierung und Pluralisierung ihrer Arbeits- und Lebenswelt zu unterstützen, sondern darüber hinaus die Struktur von Weiterbildung so zu gestalten, dass sie Gleichstellung systematisch und nachhaltig fördert. Die Erweiterung bisheriger professioneller Selbstverortungen von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen liegt dabei darin, Spannungsfelder der ambivalenten Anforderungen von „(Work)-Life-Balance“ sichtbar zu machen und aktiv aufzugreifen. (Work-)Life-Balance hieße dabei m.E. die Gleichwertigkeit betrieblicher und persönlicher Zeit- und Rauminteressen anzuerkennen und die Vereinbarkeit von Partnerschaft, Familie(n), Freundschaften, Beruf und persönlichen Bedürfnissen in gleicher Weise zu ermöglichen.

Mein Vorschlag lautet, wissenschaftliche Weiterbildung in zwei Dimensionen weiter zu denken: die personelle und Angebots-Ebene sowie die strukturell-politische Ebene. Eine transkategoriale Verschränkung von Zeit- und Raumpolitiken bildet dabei die Basis für eine gleichstellungsorientierte Neugestaltung.

Die personelle und Angebots-Ebene umfasst den Bereich der Kompetenzentwicklung:

- Konzeption von Weiterbildung: bedürfnisgerechte Angebote machen (Partizipation der Zielgruppe und Vereinbarkeit gewährleisten)
- Inhalte und Methoden: Gleichstellungsfragen als Querschnittsaufgabe thematisieren, Gleichstellungskompetenz als Lernziel setzen, fachliche Gender-Aspekte in Angebote integrieren, Vermeidung von stereotypen Festschreibungen, Gender Studies und Gleichstellungsforschung befördern
- Qualität: Gleichstellungskompetenz als Qualitätsanforderung an die Lehrkräfte etablieren, Professionalisierung von (Work)-Life-Balance-Dienstleistungen

Die strukturell-politische Ebene umfasst die Hochschulentwicklung:

- Bildungspolitische Aufgabe: Rahmenbedingungen für eine gleichstellungsorientierte Gestaltung des Wissenschaftsbetriebs schaffen
- Hochschulpolitisches Ziel: Abbau von sozialer Ungleichheit und Gleichstellung als Leitbild von Hochschulen anerkennen und befördern
- Strategie: Systematische und nachhaltige Verankerung von Gleichstellung in Regelwerken der Hochschulen, Gender Mainstreaming umsetzen, Implementierungskonzept mit gleichstellungspolitischen Zielen entwickeln.

Die großen Wissenschaftsorganisationen setzen auf der strukturellen Ebene derzeit klare Zeichen für ein Mehr an Gleichstellung (siehe z.B. den Start des Professorinnenprogramms, die Verabschiedung der gleichstellungsorientierten Forschungsstandards der DFG, die vom Wissenschaftsrat herausgegebenen Empfehlungen zur Chancengleichheit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern vom 13. Juli 2007, die, anknüpfend an die Empfehlungen zur Chancengleichheit von Frauen in Wissenschaft und Forschung aus dem Jahr 1998, eine Steigerung des Frauenanteils an Spitzenpositionen der Wissenschaft innerhalb der nächsten fünf Jahre anstreben oder die Offensive für Chancengleichheit von Wissenschaftler/innen der großen Wissenschaftsorganisationen, wie DFG, Leibniz-Gesellschaft, Max-Planck-Gesellschaft u. a. aus dem Jahr 2006).

Die Hochschulen und die wissenschaftliche Weiterbildung können diese Impulse gewinnbringend aufgreifen, indem sie die oben skizzierten Überlegungen systematisch weiterentwickeln.

Literatur und Links

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMSFJ): „7. Familienbericht. Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit“: www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Kategorien/Publikationen/publikationsliste,did=98228.html (letzter Zugriff am 5.11.08)

Blome, Eva; Erfmeier, Alexandra; Gülcher, Nina; Smasal, Kerstin; Smykalla, Sandra (2005): „Handbuch zur universitären Gleichstellungspolitik – Von der Frauenförderung zum Gendermanagement?“, vs Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik: www.zeitpolitik.de (letzter Zugriff am 5.11.08)

DJI-Projekt „Entgrenzte Arbeit – Entgrenzte Familie“: www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=359 (letzter Zugriff am 5.11.08)

Hof, Christiane (2005): „Entgrenzung ist nicht neu“, in: Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Jg. 12, H. 1. Bonn, S. 46

Jurczyk, Karin; Schier, Michaela (2007): „Entgrenzung von Erwerbsarbeit und Familie – Chancen und Barrieren für die Modernisierung der Geschlechterverhältnisse“; Gender Lectures am GenderKompetenzZentrum an der Humboldt-Universität zu Berlin am 16. Juli 2007 in Berlin: http://db.genderkompetenz.info/deu/archive/events/gendlectkompetenz/2007_07_16_hu (letzter Zugriff am 5.11.08)

Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (2005): „Stichwort: Entgrenzung“, in: Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Jg. 12, H. 1. Bonn, S. 24–25

„Mobilität in Deutschland“ (Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Verkehr, Bau- und Stadtentwicklung (BMVBS): www.mobilitaet-in-deutschland.de (letzter Zugriff am 5.11.08)

Smykalla, Sandra (2007): „Die Entgrenzung von Bildung – Ambivalenzen im Feld gender-orientierter Weiterbildung“, in: Schellack, Antje; Große Stefanie (Hg.): „Bildungswege. Aufgaben für die Wissenschaft – Herausforderungen für die Politik“, Waxmann Verlag, Münster, S. 157–166

Würmann, Carsten; Schuegraf, Martina; Smykalla, Sandra; Poppitz, Angela (Hg.) (2007): „Welt. Raum. Körper. Transformationen und Entgrenzungen von Körper und Raum“, transcript Verlag, Bielefeld

Zeitbudgetstudie Deutschland: „Wo bleibt die Zeit? Die Zeitverwendung der Bevölkerung in Deutschland 2001/02“ (im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Statistisches Bundesamt.): www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/wo-bleibt-zeit.property=pdf.pdf (letzter Zugriff am 5.11.08)

IRIS MAIER

Wissenschaftliche Weiterbildung: das Erfolgsmodell der Fernfachhochschule Schweiz (FFHS) – als Schlüsselmodell für die Bildung/Studium Berufstätiger!

Die Umbruchsituation in unserer Gesellschaft drängt uns dazu, die Organisation von der Lehre, welche grundständige und weiterführende Angebote einbezieht, insgesamt neu zu klären:

Unter wissenschaftlicher Weiterbildung wird von der Fernfachhochschule Schweiz (FFHS) (www.fernfachhochschule.ch) „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit“ verstanden, “wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschulen entspricht“.

Wie kann wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur reaktiv, sondern auch proaktiv und prospektiv mit dem Strukturwandel der Arbeit umgehen unter Berücksichtigung der demografischen Entwicklung in Europa und den Bildungsvorlieben der Menschen im 21. Jahrhundert?

1. Die wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch

Die wissenschaftliche Weiterbildung befindet sich als Gesamtgebilde in einem Veränderungsprozess. Dieser wurde maßgeblich durch eine erhöhte Durchlässigkeit der Hochschulsysteme, geänderte gesellschaftliche Entwicklungen, die Globalisierung der Wirtschaft und veränderte Ansprüche an die Bildungslandschaft in der Schweiz, Deutschland und Europa geprägt. Die Fernfachhochschule Schweiz verfolgt diesen Ansatz bereits seit zehn Jahren und nimmt somit in Europa eine Vorreiterrolle ein.

Wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich vorwiegend, aber nicht ausschließlich, an Hochschulabsolventen. Dieser Anspruch ist darin verankert, dass sich wissenschaftliche Weiterbildung als eine Möglichkeit der Verbindung unterschiedlicher, miteinander vernetzter Teilsysteme der Gesellschaft versteht und daher nicht der Wissenschaftssystematik und ihrer Disziplinarität verpflichtet ist, sondern eher der Orientierung an gesellschaftlichen Problemlagen, zu deren Bearbeitung sie einen Beitrag leistet. Dies wird und muss sich unter dem Aspekt der demografischen Entwicklung in Europa ändern.

Angesichts der skizzierten Problemlage möchte ich folgende Thesen diskutieren:

1. Das klassische Muster des Studiums mit anschließender sporadischer Weiterbildung hat ausgedient.
2. Dem „Facharbeiter/innen – Akademiker/innen“-Mangel, unabhängig ob mit oder ohne Studium, muss mit neuen Aus- und Weiterbildungskonzepten begegnet werden.
3. Die Hochschulen sind das Fundament und gleichzeitig der Schlüsselbaustein der Wirtschaft im Rahmen der Wissensökonomie.

2. Das klassische Muster des Studiums mit anschließender einmaliger Berufswahl hat ausgedient

Im Erwerbsleben eines Europäers zeichnet sich vielmehr eine Berufsvielfalt ab, die nicht selten keinerlei Schnittmenge mehr mit dem Erststudium aufweist. Betrachten wir die berufliche Entwicklung entlang einem Zeitstrahl in Verbindung mit der Entwicklung von der Industriegesellschaft (ein Beruf/Studium, danach lebenslang bei der Ausbildungs- bzw. Erstfirma) über die Informationsgesellschaft (ein Beruf/Studium, danach ein bis drei Firmen und wenige Weiterbildungsmaßnahmen während der Berufsphase) hin zur Wissensgesellschaft (mindestens drei verschiedene Berufe, begründet auf Lehre und Studium als auch auf Weiterbildung).

3. Dem Mitarbeiter-Mangel muss mit neuen Ausbildungskonzepten begegnet werden

In der Schweiz finden wir ein sehr fein differenziertes System von wissenschaftlichen Weiterbildungsoptionen vor. Von den Certified Advanced Studies (CAS), über den executive MBA oder einem anderen berufsbegleitenden Master hin zum Master of advanced Studies (MAS).

Durch die Möglichkeit, in den CAS ein bis drei Module zu belegen, dafür ein Zertifikat zu erhalten als auch eine Anrechnung von ausgewiesenen ECTS, entstehen neue Optionen, einen höheren akademischen Grad zu erreichen. Voraussetzung dafür ist ein Ineinandergreifen der Weiterbildung und der grundständigen Studien-Konzepte.

4. Die Hochschulen: Fundament und Schlüsselbaustein

Die Hochschulen müssen erkennen, dass sie mit ihrem „Angebot“ das Fundament unserer Gesellschaft im Rahmen der Wissensökonomie bilden. Die Wirtschaft auf der anderen Seite muss erkennen, dass die Mitarbeiter mit ihrem Wissen und ihrer Erfahrung schlussendlich die einzige Unique Selling Proposition (USP) sind, mit der sie sich vom Wettbewerb unterscheiden können. (Produkte werden immer vergleichbarer (siehe Automobilindustrie, Gebrauchsgüter etc.). Erstes Erkennen hat schon stattgefunden, steckt jedoch immer noch in den Anfängen.

Das Bilden von „Unternehmensuniversitäten“, eigenen Fortbildungsbereichen usw. war die Folge. Wie bewerkstelligen jedoch die mittelständischen Unternehmungen den Umbau hin zur Wissensgesellschaft? Was fordern die Einzelpersonen der Schweiz?

Ein zehnjähriges Erfolgsmodell für die grundständigen Bachelor- und Masterstudiengänge aus der Schweiz, an der Fernfachhochschule Schweiz mit Regionalzentren in Bern, Basel, Brig und Zürich, wird vorgestellt. Ebenfalls wird „der“ innovative Ansatz für die „neuen Bedürfnisse“ der Gesellschaft im Rahmen des „lebenslangen Lernens“ näher betrachtet: das „A-La-Carte-“ oder „Free Style“-Studium/Weiterbildung.

5. Das Modell der Fernfachhochschule Schweiz

Noch vor wenigen Jahren erwartete man, E-Learning werde das Lernen und das Lehren revolutionieren – Bildung und Weiterbildung würden einen innovativen Schub erfahren. Heute ist bezüglich des reinen E-Learning Ernüchterung eingetreten, und man versuchte an der FFHS mit der Verknüpfung von E-Learning mit Präsenzunterricht den maximalen Lernerfolg zu erreichen.

Dieser „Versuch“ ist an der Fernfachhochschule Schweiz bereits seit zehn Jahren eine „Erfolgs-Geschichte“: die enge Verzahnung zwischen Lehre, Forschung und Dozierenden-Auswahl – das Modulkonzept, die „Spezial“-Didaktik, das Blended-Learning-Konzept in Verbindung mit hochmotivierten Studierenden.

Die Studierendenzahlen der FFHS sprechen ihre eigene Erfolgsgeschichte. Von 87 Studierenden im Jahr 2000 stieg die Anzahl der Studierenden bis 2008 auf knapp 800.

Blended Learning bedeutet so viel wie vermisches, integriertes Lernen und meint eine Form von E-Learning. An der FFHS auf einer Lernplattform durchgeführt, in der Präsenzunterricht mit internetbasiertem Lernen kombiniert wird. Und genau dies ist der Kern des FFHS-Modells. Jedoch nicht allein, sondern in Verbindung mit 14-tägig wiederkehrenden Samstags-Präsenzen (20 %) in Verbindung mit einem 80-prozentigen Selbststudium.

Von elementarer Wichtigkeit ist der Medienmix:

- gedruckte Medien, wie Fachbücher, Scripte, Artikel usw.
- CDs, Videos usw.
- Lernplattform mit versch. Kommunikationskanälen: Chat, Forum, Mail, ...
- Lernplattform mit versch. Lernkanälen, e-Übungen, Befragungen, Selbsttests zum Wissensstand, bewertete Zwischentests, Gruppenarbeit in Projekträumen
- Präsenzveranstaltung mit Gruppenübungen, Vorträgen, Workshops usw.

Blended Learning versucht also die Stärken der Vermittlungsformen Präsenzunterricht und E-Learning zu nutzen und mit ihren Nachteilen auszubalancieren. Zwei Semester pro Jahr, das Herbstsemester (HS) von August bis Januar, vier Wochen Pause, anschließend das Frühlingsemester (FS) von Februar bis Juli. Vier Module pro Semester mit insgesamt 20 ECTS. 14-tägige Präsenzen an Samstagen, mit acht Lektionen. Dies ist das Modell der Fernfachhochschule Schweiz.

Der Präsenzunterricht besticht durch folgende Vorteile:

- Die Studierenden nehmen sozialen Kontakt auf und bilden eine Gruppe.
- Die Dozierenden und die Studierenden lernen sich persönlich kennen.
- Die Kommunikation ist ganzheitlich (sofern die Studierenden kein Vorlesungs-Sharing mit dem Kollegen machen – wie bei Vollzeitstudierenden oft Normalität).
- Die Studierenden unterstützen sich beim Lernen gegenseitig.
- Es werden weiterbringende Diskussionen gefördert.

Die wenigen Nachteile sollen nicht unerwähnt bleiben:

- Alle Personen müssen zur gleichen Zeit am gleichen Ort sein – dies wird an der FFHS durch die wohnortnahe Auswahl eines Regionalzentrums und durch die 14-tägigen Präsenz-Samstage „neutralisiert“.
- Alle Teilnehmenden müssen gleiches Vorwissen haben, damit der allgemeine Lernfortschritt gewährleistet bleibt – dieser Nachteil existiert im FFHS-Lernmodell in der Schweiz überhaupt nicht. Unterschiedliches Wissen kann bei einigen Studierenden zum Vorteil werden, indem die Summe des Lernaufwandes zur Erreichung der ECTS in einem Fach erheblich geringer ausfallen kann. Für die „Restlichen“ ist dieser vermeintliche Nachteil neutral zu sehen.
- Erhöhte Anforderungen an die Dozierenden stellen die gemischten Gruppen, da die „Erfahrenen“ Studierenden „positiv“ in die Präsenz-Vorlesungen zu integrieren sind.

Das **E-Learning** besteht durch die freie Wahl von Ort und Zeit, die Selbstbestimmung des Lerntempos und den Einsatz verschiedener Medien (Bild, Video, Ton, Animation und dem Gedruckten) – maßgeschneidert für jeden Lerntyp. Durch den professionellen Einsatz einer Lernplattform (an der FFHS „Moodle“) ist der Lernstoff gut aufbereitet, die Methodik/Didaktik ist sehr flexibel. Durch die Lernplattform und der Mail-Option ist eine einfache, individuelle und motivierende Betreuung der Studierenden möglich.

Der E-Learning-Nachteil der fehlenden sozialen Bindungen zu anderen Studierenden wird durch die zusätzlich 14-tägig stattfindenden Präsenzen ausgeglichen. Der Nachteil der Missdeutungen von Inhalten wird durch die Betreuung und die Präsenz weitestgehend behoben.

Der letzte Nachteil der „hohen Selbstlernkompetenz“ der Studierenden wird von den Studierenden an der FFHS durch eine „Gewöhn-Phase“ (i. d. R. zwei Semester) in Verbindung mit dem bewussten Eingehen einer zusätzlichen „Belastung“ neben Beruf, Familie und Freizeit durch eine extrem hohe Motivation neutralisiert.

Bei der Entwicklung des Blended-Learning-Modells der FFHS stehen/standen die Lernprozesse einer bestimmten Lehrveranstaltung (genannt Modul) im Mittelpunkt.

Die Gedanken, das Für und Wider einer Free Style-Weiterbildung/Studium im Sinne einer kumulativen Modulbelegung mit dem Ziel, Abschlüsse zu erreichen als auch der Pflicht sich (lebenslang) weiter zu bilden (Zertifikate), wurden gemeinsam diskutiert und betrachtet.

6. Die Erkenntnisse der Unternehmensbefragung des Stifterverbandes 2008

Der Stifterverband hat in seiner Studie die zentrale Frage bearbeitet: Wie kann wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur reaktiv, sondern auch proaktiv und prospektiv mit dem Strukturwandel der Arbeit umgehen unter Berücksichtigung der demografischen Entwicklung in Europa? Wissenschaftliche Weiterbildung definiert der Stifterverband als „Quartäre Bildung“: Sie „...baut auf tertiärer Bildung auf und meint die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer akademischen oder beruflichen Ausbildung,

in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit“. Der Begriff der quartären Bildung fokussiert ausdrücklich nicht die Strukturen der Angebotsseite, sondern vielmehr die Perspektive des Nachfragers entsprechender Qualifizierungsangebote: Lebenslanges Lernen impliziert, den jeweiligen Lernenden in seiner Bildungskarriere stärker in den Blick zu nehmen und Bildung an den Kompetenzanforderungen des Einzelnen auszurichten. Diese Definition kommt der der FFHS sehr nahe.

Bei der FFHS wird bereits seit zehn Jahren das berufsbegleitende Angebot von grundständigen Studien- und Weiterbildungsangeboten nicht als in sich geschlossene und voneinander getrennte Marktsegmente verstanden und bedient.

Durch den Aufbau wichtiger Qualifikationen der Unternehmens-Mitarbeiter wird ein wichtiger Beitrag zur Sicherung dauerhafter Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen als auch zur langfristigen Überlebensfähigkeit der Unternehmen geleistet. Daraus lässt sich für Unternehmen ableiten, dass das Engagement in Weiterbildung zu einem strategischen Profilelement der Unternehmung auf der Suche nach und der Bindung von qualifizierten Mitarbeitern geworden ist. Wie aus Statistiken des schweizerischen Statistikamtes ersichtlich, engagieren sich seit dem Jahr 2000 in der Schweiz, Deutschland und Österreich mehr als 75 Prozent der Firmen in ihrer betrieblicher Weiterbildung.

In modernen Arbeitsprozessen sind für eine Vielzahl von Mitarbeitenden akademische, wissenschaftliche Qualifikationen relevant. Ein wichtiger Schlüssel zur Akademisierung der Arbeitskräfte in wissensintensiven Unternehmen ist die Durchlässigkeit des Bildungssystems zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Hier wird in der Schweiz bereits seit mehreren Jahren intensiv „entwickelt“, wobei der Umbauprozess an den Hochschulen bis zum Jahr 2012 weitestgehend abgeschlossen sein soll.

7. Die Wissensgesellschaft und die technologische Entwicklung ...

... machen eine Erneuerung und dauerhafte Entwicklung der Kompetenzen der Menschen unumgänglich. Der Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen auf hohem Niveau und die kontinuierliche Aktualisierung und Weiterentwicklung der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sind Voraussetzung für die persönliche Entwicklung aller und für ihre Teilhabe an allen Bereichen der Gesellschaft.

Das lebenslange Lernen versteht sich als eine Antwort auf diese Anforderungen. Die Teilnahme möglichst aller an diesem Lernen wird daher als unumgänglich erachtet und gehört in den meisten Ländern zu den politischen Zielen. Gute Informationen, wer am lebenslangen Lernen teilnimmt bzw. wer sich nicht weiterbildet, bildet daher nötiges Steuerungswissen.

Die (Schweizer) Statistik des lebenslangen Lernens und die daraus berechneten Indikatoren stellen den quantitativen Teil dieses Steuerungswissens. Die national und die international veröffentlichten Indikatoren und Resultate zum lebenslangen Lernen und insbesondere die daraus gezogenen Schlüsse unterscheiden sich.

a.) Vom politischen Programm zur statistischen Messung

Die Definitionen der Europäischen Union und der OECD zum Konzept des lebenslangen Lernens umfassen sämtliche Lernformen. Diese reichen von strukturierten Formen wie dem offiziellen Bildungssystem bis zu wenig strukturierten Formen wie dem On-the-job-Lernen oder dem Lesen von Fachliteratur. Gemäß Definition der Europäischen Union handelt es sich dabei um „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001). Die OECD versteht darunter sämtliche Aktivitäten, die allen Interessierten die Möglichkeit bieten, im Laufe ihres Lebens ihr Wissen und ihre Kompetenzen zu erweitern (OECD, 2001).

Für die Statistik sind diese Definitionen noch zu wenig genau. Die zu berücksichtigenden Tätigkeiten sind genauer einzugrenzen und dürfen nur einbezogen werden, wenn die Hauptmotivation im Lernen besteht. Bei institutionalisierten Unterrichtsformen ist diese Absicht offensichtlich, nicht aber bei weniger formalen Lernformen, bei denen neben dem Lernziel andere Motivationen wie Informationsbeschaffung, das Knüpfen von Geschäftsbeziehungen oder Freizeitbeschäftigungen eine Rolle spielen.

Nicht intendiertes Lernen, das heißt Lernen im Verlauf von Aktivitäten, die nicht mit der hauptsächlichen Absicht zu lernen unternommen werden, bleibt bei dieser Definition ausgeschlossen. Eine Einteilung der Lernaktivitäten kann anhand von Kriterien wie Institutionalisierungsgrad, Ziel (beruflich motiviert oder nicht), Intensität oder Inhalt erfolgen. In der weiteren Betrachtung wollen wir die „Intensität“ und das „Ziel“ nicht vertiefend betrachten.

b.) Institutionalisierungsgrad

Für den Institutionalisierungsgrad wurden 1997 von Eurostat, der Unesco und der OECD drei Kategorien definiert. Die Umsetzung dieser Klassifikation ist noch nicht abgeschlossen. Eurostat hat 2005 ein Handbuch mit einem provisorischen Konsens zu dieser Frage veröffentlicht. Die formale Bildung findet innerhalb des nationalen Bildungssystems statt, das aus Schule, Berufsbildung und Tertiärbildung besteht.

Die nicht-formale Bildung beinhaltet alle Unterrichtsformen außerhalb des formalen Bildungssystems. Es handelt sich dabei in erster Linie um Weiterbildungskurse, aber auch um andere Lernaktivitäten im Rahmen einer Schüler-Lehrer-Beziehung. Weitere Möglichkeiten sind Kongresse, Seminare, Konferenzen oder Fernstudien mittels Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT).

Informelles Lernen umfasst sämtliche Aktivitäten, die explizit einem Lernziel dienen, aber außerhalb einer Lernbeziehung stattfinden. Das Lernen erfolgt durch die Verwendung von Lehrmitteln (Lehrbücher, Software oder Lernmedien), durch das Beobachten anderer Personen oder durch On-the-job-Lernen. Im Allgemeinen werden die Lernaktivitäten anhand geschlossener Listen identifiziert, weshalb nicht sämtliche möglichen Lernaktivitäten abgedeckt sind. Die mit dieser Beschränkung verbundene Verzerrung der Ergebnisse wurde bisher nicht evaluiert.

c.) Lernziel

Ein weiteres wichtiges Merkmal betrifft die Unterscheidung zwischen beruflich motiviertem Lernen und Lernen zur Allgemeinbildung oder zum Vergnügen. Für die Statistik zum lebenslangen Lernen wird dabei als Kriterium nicht der Kursinhalt, die Finanzierungsquelle oder die Teilnahme während der Arbeitszeit herangezogen, sondern das von der betroffenen Person angegebene Lernziel.

8. Das Spektrum des lebenslangen Lernens

Beim Konzept des lebenslangen Lernens werden die Lernenden als Akteure betrachtet, die ihren Weg zur Kompetenzbildung selbst bestimmen und die dabei aus einer sehr breiten Palette von Bildungsressourcen diejenigen Angebote auswählen, die ihren spezifischen Bedürfnissen entsprechen. Es wird davon ausgegangen, dass sich die verschiedenen Ausbildungsangebote ergänzen. Dass eine Person an mehreren Bildungs- und Lernformen teilnimmt, kann deshalb darauf hinweisen, dass sie in der Lage ist, ihr Lernen ihren Bedürfnissen entsprechend zu organisieren.

Die höchste abgeschlossene Ausbildung beeinflusst das Weiterbildungsverhalten entscheidend. 2005 nehmen 17 Prozent der Personen ohne nachobligatorischen Abschluss an Weiterbildungskursen teil, aber mehr als die Hälfte (55 %) derjenigen mit einem tertiären Abschluss. Personen mit einem tertiären Abschluss bilden sich also gut dreimal häufiger mit Weiterbildungskursen weiter als solche ohne nachobligatorische Ausbildung. Innerhalb der Gruppe mit tertiärem Abschluss macht es keinen Unterschied, ob eine Person einen Hochschulabschluss ausweisen kann oder einen solchen der höheren Berufsbildung – in beiden Gruppen besuchen gut die Hälfte Kurse. Personen mit Abschluss auf dem Niveau der Sekundarstufe II besuchen deutlich häufiger Kurse als Personen ohne nach-obligatorische Ausbildung, jedoch weniger häufig als solche mit tertiärem Abschluss. Dabei nehmen Personen mit einer Maturität etwas häufiger als Personen mit einem Abschluss der beruflichen Grundbildung an Kursen teil. Alle diese Teilnahmequoten sind seit 1996 mehr oder weniger stabil.

Frauen beteiligen sich in den letzten Jahren nicht weniger an Weiterbildungskursen als Männer. Vor 2002 zeigen sich noch kleine Unterschiede zulasten der Frauen. Die Teilnahme an Kursen nimmt nach 60 ab. Nur 19 Prozent der 60–74jährigen gegenüber 38 Prozent der Gesamtbevölkerung hat 2005 Kurse besucht. Die höchste Teilnahmequote weisen Personen im Alter zwischen 30 und 49 Jahren aus. Diese Resultate schwanken zwischen 1996 und 2005 nur unbedeutend.

Die Teilnahme an Weiterbildungskursen ist in der Deutschschweiz höher als in der französischen Schweiz und dort noch einmal höher als in der italienischen Schweiz. 40 Prozent der Wohnbevölkerung mit Kursbesuch in der Deutschschweiz stehen 2005 33 resp. 26 Prozent in den anderen Sprachregionen gegenüber. Wie hier kulturelle Unterschiede mit Angebotsfaktoren in den relativ kleinräumigen Kontexten der Suisse latine zusammenspielen, muss offen bleiben. Erwerbstätige besuchen mehr als doppelt so häufig Kurse wie Nichterwerbstätige – 2005 stehen 45 Prozent mit Kursbesuch nur 19 Prozent gegenüber. Die Differenz nimmt dabei im Laufe der Jahre eher zu.

37 Prozent der Erwerbstätigen besuchen 2005 berufliche Kurse. Sozialen Faktoren beeinflussen auch die berufliche Weiterbildung der Erwerbstätigen. Im Allgemeinen gehen die Unterschiede zwischen den Gruppen in die gleiche Richtung wie beim gesamten Kursbesuch der Wohnbevölkerung, sie sind in der Regel aber etwas ausgeprägter.

Die berufliche Weiterbildung der Erwerbstätigen wird zusätzlich stark beeinflusst von Faktoren der Arbeitssituation wie der Größe des Betriebs, der Stellung im Betrieb, der Branche des Betriebs und dem Beschäftigungsgrad.

Größe des Betriebs

Je größer der Betrieb (genauer: die Arbeitsstätte) ist, desto häufiger besuchen die Angestellten einen beruflichen Kurs. Der Unterschied beträgt zwischen 1996 und 2005 immer rund 15 Prozentpunkte zwischen den Großbetrieben mit mehr als 50 Mitarbeitenden und den Kleinbetrieben mit weniger als zehn. Die Betriebsgröße ist ein bedeutender Einflussfaktor auch unter Kontrolle von anderen Einflussfaktoren wie der Ausbildung oder der Branche des Betriebs.

Auch die Stellung im Betrieb zeigt ein klares Muster: Personen mit Vorgesetztenposition nehmen deutlich häufiger an beruflichen Weiterbildungskursen teil als die übrigen Arbeitnehmer. (Dieses Muster deckt sich ebenfalls mit dem Ergebnis der Stiftungsverband-Studie 2008. Dort weist in Deutschland die Berufsgruppe der Führungskräfte mit 51 Prozent den höchsten Qualifizierungsbedarf auf).

Selbständige liegen gleichauf mit den übrigen Arbeitnehmern. Ähnliche Resultate zeigt die Analyse des Weiterbildungsverhaltens in Abhängigkeit von der Lohnhöhe oder der Berufsgruppe: Je höher jemand in der betrieblichen Hierarchie steht, desto eher kommt er oder sie in den Genuss von beruflicher Weiterbildung.

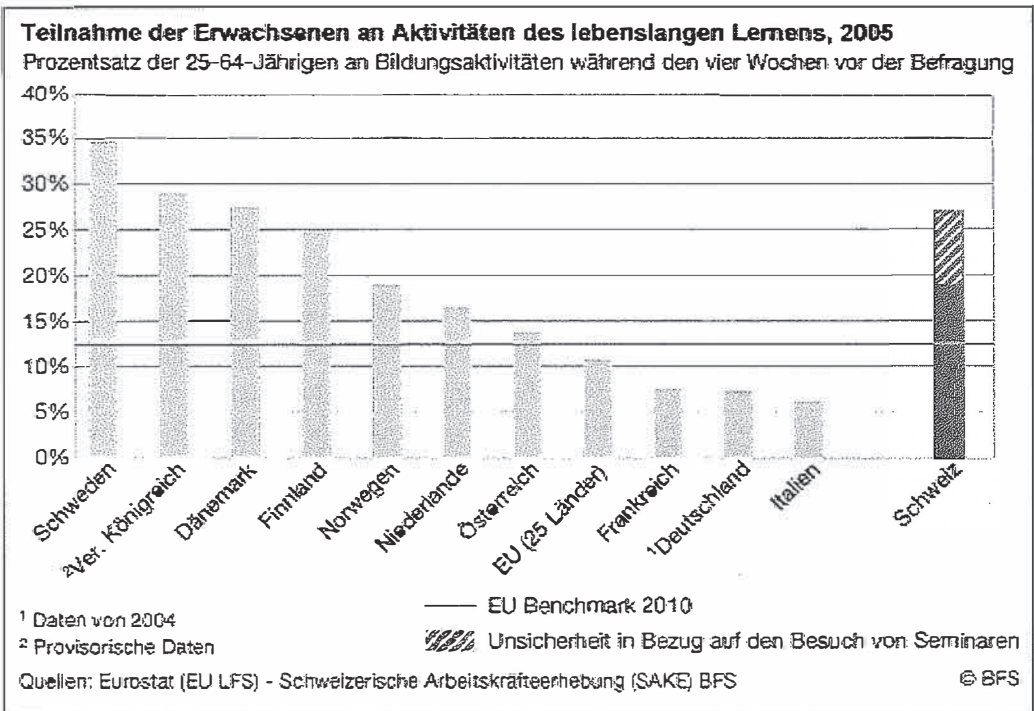
Beschäftigungsgrad

Je höher der Beschäftigungsgrad ist, desto höher ist die Teilnahme an beruflichen Kursen – mit einer Umkehrung: Die höchste Teilnahmequote weisen nicht die Vollzeitarbeitenden auf, sondern die Personen mit einem ausgebauten Teilzeitpensum von 70 bis 89 Prozent. Dies ist darauf zurückzuführen, dass viele dieser Teilzeitarbeitenden in den Branchen öffentliche Verwaltung, Gesundheit und Bildung arbeiten, die eine sehr hohe berufliche Weiterbildungsbeteiligung aufweisen.

9. Lebenslanges Lernen – ein Blick in die Länder-Statistiken

Angesichts der derzeitigen demografischen Entwicklung in den westlichen Industrieländern ist anzunehmen, dass sich die Arbeitskräfte nicht mehr nur anhand automatisch nachrückender Generationen gut ausgebildeter Junger ablösen lassen. Um die Nachfrage nach Arbeitskräften befriedigen zu können, gilt es künftig auch die Erwerbstätigenquote von älteren Menschen, von Frauen, von vor kurzem Eingewanderten oder von anderen Minderheitengruppen zu steigern, die zurzeit auf dem Arbeitsmarkt unterrepräsentiert sind.

Die Integration oder Reintegration von Nichterwerbstätigen in den Arbeitsmarkt bedingt, dass diese mit dem erforderlichen Rüstzeug an Kompetenzen für die Wissens- und Informationsgesellschaft ausgestattet werden. Kompetenzen, die in einer Zeit des schnellen technologischen Fortschritts und des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels im Prozess des lebenslangen Lernens begründet sind.



Teilnahme der Erwachsenen an Aktivitäten des lebenslangen Lernens, 2005
 Prozentsatz der 25-64-Jährigen an Bildungsaktivitäten während den vier Wochen vor der Befragung

	Anteil
Schweden	34,7 %
Vereinigtes Königreich²	29,1 %
Dänemark	27,6 %
Finnland	24,8 %
Norwegen	19,1 %
Niederlande	16,6 %
Österreich	13,9 %
EU (25 Länder)	10,8 %
Frankreich	7,6 %
Deutschland¹	7,4 %
Italien	6,2 %
Schweiz	26,9 %
Schweiz (ohne Seminare)³	19,1 %
EU Benchmark 2010	12,5%

Quellen: Eurostat (EU LFS) - Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE) BFS
¹ 2004
² Provisorische Daten
³ Im Gegensatz zu den anderen präsentierten europäischen Ländern kann für die Schweiz nicht unterschieden werden, inwieweit Seminare tatsächlich zu Weiterbildungszwecken besucht wurden. Dadurch wird die Beteiligung am lebenslangen Lernen in der Schweiz wahrscheinlich überschätzt. Aus diesem Grund werden Zahlen für die Schweiz zusätzlich ohne den Besuch von Seminaren ausgewiesen.

Die Grafik (oben) zeigt deutlich ausgeprägte Bildungsaktivitäten der einzelnen Nationen. Auffällig ist ein hoher Anteil von „Unsicherheit“ im Bezug auf die Erhebung der Daten in der Schweiz, als auch einer sehr schwachen Ausprägung in den deutschsprachigen Nationen. Die Schweiz nimmt im deutschen Sprachraum eine Spitzenposition ein.

Bei den Benchmarks (unten) handelt es sich entsprechend explizit um Durchschnittsbezugswerte für die Europäische Union, die sich auf vergleichbare Daten stützen, keine Festlegung einzelstaatlicher Ziele enthalten und keine Entscheidungen vorgeben.

10. Fazit

Für die Produktpolitik an Hochschulen kann nach diesen Betrachtungen eindeutig festgelegt werden: Die Hochschulen müssen verstärkt Studienangebote für Berufstätige und Familientätige anbieten; zugelassen wird im Rahmen der Kapazitäten jeder, der allgemein definierte Zugangsvoraussetzungen erfüllt. Hier liegt traditionell die Kernkompetenz der Hochschulen (Traditionelles Open Enrolment genannt). Des Weiteren, und das ist essentiell, muss ein Perspektivenwechsel stattfinden. Aus Unternehmer- und Arbeitnehmer-Sicht müssen verstärkt Customized Solutions angeboten werden: maßgeschneiderte Produkte für den spezifischen Unternehmensbedarf und für den individuellen Einzelbedarf. Die bereits erfolgreich von der Fernfachhochschule Schweiz vorgelebte Lösung: Modularität, Blended Learning, bereifsbegleitend/familienbegleitend – ist die erprobte Lösung und hilft den begonnenen Veränderungsprozess zu bewältigen.

Ausgewählte Bibliografien

Adorno, Theodor W. (1980): Theorie der Halbbildung. In: Theodor W. Adorno Gesammelte Schriften 8 – Soziologische Schriften 1, S. 93–121. Frankfurt/Main

Arendt, Hannah (1989): Vita Activa oder vom tätigen Leben. 6. Auflage. München

Arnold, R.; Gieseke, W.; Nuissl, E. (Hg.) (1999): Erwachsenenpädagogik. Hohengehren

Barry J. Wadsworth Longmann Group (1976): Piaget's Theory of Cognitive Development; An Introduction for Students of Psychology and Education. U.K.

Becker-Schmidt, R.; Knapp, G.-A. (1989): Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz – Suchbewegungen sozialen Lernens. 2. Auflage. Bonn

BIBB-Forschungsprojekt „Weiterbildungskonzepte für das spätere Erwerbsleben (Wei-sE)“: www.bibb.de/de/wlk11792.htm

BIBB-Fachtagung: www.bibb.de/de/1427.htm//www.bibb.de/de/1427.htm

CVTS3-Haupterhebung: www.bibb.de/de/wlk31488.htm

CVTS3-Zusatzerhebung: www.bibb.de/de/wlk30480.htm

Gieseke, W.; Robak, S. (2000): Wechselseitiges widerständiges Lernen am Beispiel des Managementkreislaufs – Verlaufsanalyse. In: Gieseke, W. (Hg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung, S. 210–259., Recklinghausen

Heuer, U.; Botzat, T.; Meisel, K. (Hg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung, DIE Frankfurt/Main, Bielefeld

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2004) Commission Staff Working Paper: Progress towards the Common Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks. 21/1/2004 SEC (2004)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005) Commission Staff Working Paper: Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. 2005 Report. 22/3/2004 SEC (2005)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Report based on indicators and benchmarks. Report 2006. 16/5/2006 SEC (2006)

Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee, DIE Frankfurt/Main, Bielefeld

Meyer-Guckel, Volker et al (2008): „Quartäre Bildung“, Edition Stifterverband, Essen

Reif, Katrin (2003): „Pädagogische Theorie und Praxis IV – Erwachsenenbildung und E-Learning“, Script Universität Regensburg

Rat der Europäischen Union (2001) Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat: Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. 14/2/2001 5980/01 LIMITE EDUC

Schweizerische Arbeitskräfteerhebung SAKE, BFS

MATTHIAS KLUMPP UND STEPHAN ZELEWSKI

Moderne wissensbasierte Kompetenzanforderungen an Führungskräfte nach dem Konzept Berufswertigkeit und resultierende Eigenschaften wissenschaftlicher Weiterbildung

1. Einführung

Führungskräfte in allen Positionen und Branchen sind in besonderer Weise auf eine umfangreiche und aktuelle Qualifizierung durch Weiterbildung angewiesen: Zum einen ist für Führungstätigkeiten in der Regel eine komplexe und anspruchsvolle Mischung aus verschiedenen Kompetenzbereichen notwendig, die beispielsweise Fachkompetenzen in einem Arbeitsgebiet, Schlüsselkompetenzen wie Rhetorik, Kommunikation und Verhandlungsführung sowie personenbezogene Kompetenzen wie Selbst- und Zeitmanagement, Stressresistenz und Loyalität ihrer Organisation gegenüber kombiniert. Darauf müssen sowohl hochschulische als auch berufliche Bildung und Weiterbildung vorbereiten (Kapitel 2).

Beispielhaft wurden diese Anforderungen in einem empirischen Forschungsprojekt im Auftrag des nordrhein-westfälischen Arbeitsministeriums bei 800 Führungskräften erhoben. Nach dem daraus ermittelten Kompetenzbewertungsmodell der Berufswertigkeit, welches 36 Anforderungskriterien umfasst, können Personen in ihrer spezifischen Kompetenzsituation bewertet werden.¹ Diese Konzeption ist geeignet, Vergleiche zwischen verschiedenen (Weiter-)Bildungsbereichen wie der wissenschaftlichen und beruflichen Weiterbildung auf der Basis der tatsächlichen beruflichen Anforderungen an Führungskräfte („employability“-Gedanke) durchzuführen (Kapitel 3).

Dabei können entweder inhaltsanalytisch die Curricula als didaktische Normvorgaben oder aber tatsächliche personenbezogene Kompetenzen der entsprechenden Absolventen dieser Bildungsangebote mit den Anforderungen des Berufswertigkeitsmaßstabs verglichen werden. Dadurch wird eine Objektivierung der bestehenden Vergleichs- und Anrechnungsdiskussion im Bildungsbereich ermöglicht. Sie geht über die bestehenden bilateralen Diskussionslinien, die z. B. die Anrechnung beruflicher Qualifikationen für ein Hochschulstudium betreffen, deutlich hinaus und entspricht einem neuen trilateralen Bewertungsprinzip.²

Eine weitere Entwicklungslinie mit bedeutenden Konsequenzen ist die Entwicklung und Vorgabe eines Europäischen sowie Nationalen Qualifikationsrahmens (EQF/NQF), der eine gestufte Einordnung verschiedener Bildungsabschlüsse – im weitreichendsten Konzept sogar für informelle Lernvorgänge ohne formalen Bildungsabschluss – in Kompetenzstufen vorsieht. Dabei stehen weniger Inputfragestellungen wie Curriculuminhalte, sondern mehr tatsächliche Handlungskompetenzen der betrachteten (durchschnittlichen) Absolventen auf verschiedenen Anforderungsstufen im Zentrum.³ Somit schließt sich ein Übergang zu einem weiteren – in anderen Kontexten bearbeiteten – Bereich der Beurteilung und Bewertung von Wissensbeständen an:

- 1 Klumpp, M.; Diart, M.; Krins, C. (2007).
- 2 Klumpp, M.; Schaumann, U. (2007).
- 3 Klumpp, M. (2007).

Die Explizierung personenbezogenen Wissens durch so genannte Ontologien, welche eine formalsprachliche Beschreibung impliziter Wissens- und Kompetenzbestände bei Personen erlauben (Kapitel 4).

Die gemeinsame Fragestellung der Darstellung von Wissen und Kompetenzen bei Personen gibt die nachfolgende Abbildung 1 wieder.

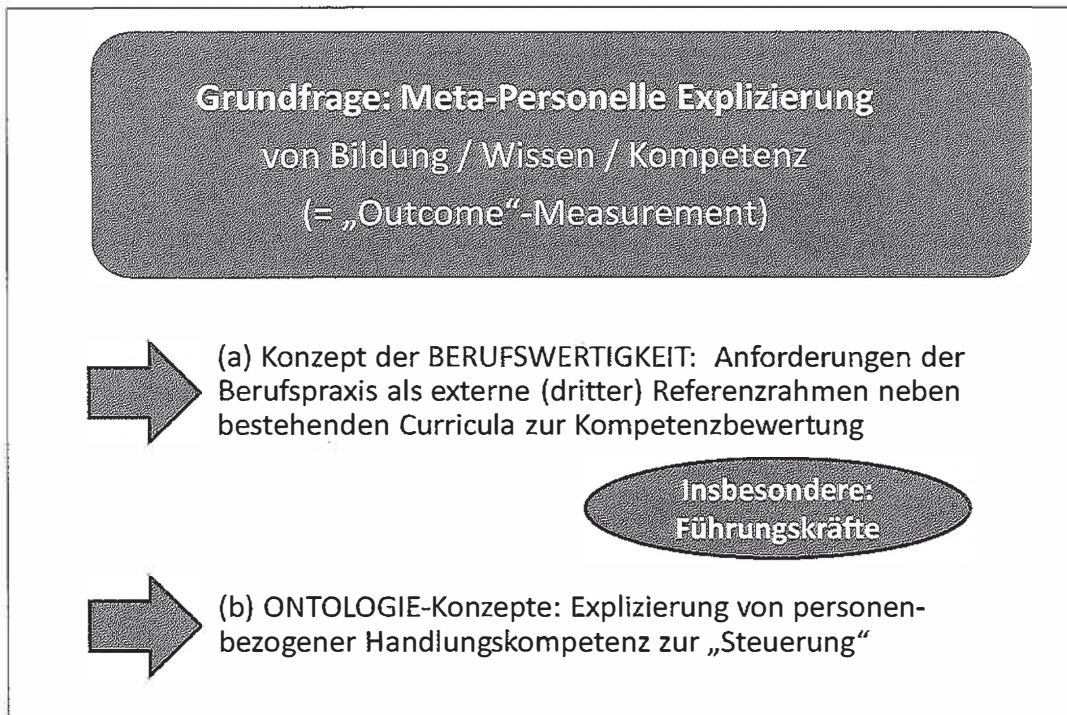


Abbildung 1: Grundkonzepte einer Explizierung von personenbezogenem Wissen, Quelle: eigene Darstellung.

Darauf aufbauende Überlegungen zur Frage der Konsequenzen dieser Bewertungsansätze insbesondere für die hochschulische Weiterbildung schließen den Beitrag ab (Kapitel 5).

2. Entwicklungszusammenhänge in hochschulischer und beruflicher Bildung

2.1. Hochschulische Bildung

Für den hochschulischen Bildungsbereich beschreibt der Begriff des „Bologna-Prozesses“ die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge, die bis 2010 abgeschlossen sein wird.⁴ Dieses Ziel ist zumindest in quantitativer Sicht erfüllt, da etwa 60 Prozent aller Studiengänge schon mit den neuen Abschlussbezeichnungen angeboten werden⁵ – wobei davon weniger als die Hälfte akkreditiert ist, was auf Kapazitätsengpässe und möglicherweise auch Qualitätsprobleme in diesem historisch außergewöhnlichen Umstellungsprozess der Hochschulen hinweist. In diesem Kontext erfolgt an den Universitäten eine (leichte) Reduktion der

4 Schwarz-Hahn, S.; Rehburg, M. (2004); Ministry of Science, Technology and Innovation of Denmark (2005).

5 Da die alten Studiengänge mit den Abschlussbezeichnungen Diplom und Magister noch bis zum Studienende der letzten Immatrikulationsjahrgänge fortgeführt werden müssen, ist von einem Parallelbetrieb und damit von einer vergleichbaren Quote bis mindestens 2015 auszugehen; vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2002).

Studiendauern und Budgetmittel pro Studium, an den Fachhochschulen kommt es dagegen im Vergleich zum bisherigen Abschluss Diplom (FH) bei den Masterabschlüssen zu einer Verlängerung der Studienzzeit um mehr als ein Semester sowie einer Erhöhung der Grundmittel pro Studium. Damit kann die faktische Gleichstellung der Hochschulformen Universität und Fachhochschule in Bezug auf die Studienabschlüsse und damit das gesamte hochschulische Bildungssystem plausibilisiert werden. Damit werden die einzelnen Hochschulen vor die Herausforderung der eigenständigen Profilbildung gestellt, da bestehende „Standardzuordnungen“ (z.B. Universitäten als forschungsnah, Fachhochschulen als praxisnah) nicht mehr automatisch gültig sind; was für die Hochschulen wiederum unter anderem neue Grundsatzentscheidungen bezüglich der basalen Ausrichtung bedeuten kann – sichtbar in vielen Hochschulen bereits in einer Diskussion bzw. in Grundsatzentscheidungen zu stärker forschungs- oder lehrorientierten Ausrichtungen.⁶

2.2. Berufliche Bildung

In der beruflichen Bildung wird die Frage der Standardisierung und europäischen Integration unter dem Begriff des Brügge- bzw. Kopenhagen-Prozesses verstanden. Damit sind im Wesentlichen die Fragestellungen im Kontext der Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) beschrieben, welche über den Weg einer Einführung des korrelierenden nationalen Qualifikationsrahmens eine Einstufung und damit Vergleichbarkeit auch der beruflichen Aus- und Weiterbildungsabschlüsse erfordern. So ergibt sich in diesem gestuften System direkt die vieldiskutierte Frage der Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildungsabschlüsse, da formale Bildungsabschlüsse aus bisher tendenziell getrennten Bildungssystemen nunmehr in ein einheitliches gestuftes Niveausystem nach den Entwürfen des EQR eingeordnet werden sollen.⁷ Ein Entwurf für eine mögliche Einordnung der beruflichen Abschlüsse nach dem Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) ist in der nachfolgenden Übersicht enthalten.

Qualifikationsrahmen (EQF/NQF)				
Niveau- stufe	Kompetenz		Beruflicher Bildungsgang	Framework EU Higher Education Area
	qualitativ	quantitativ		
6	Beschreibung der beruflichen Handlungskompetenz durch die vier Merkmale Komplexität, Intransparenz, Dynamik, Vernetztheit	300+	Höchste Fortbildungsebene	Third cycle qualification (Prof. u.a.)
5		300	Obere berufl. Fortbildungs- ebene (Betriebswirt HWK u. IHK u.a.)	Second cycle qualification (Master)
4		bis 240 180	Mittlere berufl. Fortbildungs- ebene (Meister, Handelsfachwirt u.a.)	First cycle qualification (Bachelor)
3		120	Untere berufl. Fortbildungs- ebene (Fachwirt HWK, Fachberater u.a.)	Short cycle qual. within the first cycle
2		bis 210 120	Berufsausbildung 2 bis 3,5 Jahre	Second cycle Basic VET Area
1		bis 60	Berufsausbildung bis 1 Jahre BAV/EQJ etc.	First cycle Basic VET Area
allgemeine Schulbildung				SEK I
				Primarstufe

Abbildung 2: Einordnungsvorschlag berufliche Bildung im Nationalen Qualifikationsrahmen, Quelle: KWB (Hg.) (2005), S. 11.

6 Vgl. z.B. Teichler, U.; Klumpp, M. (2005).

7 Vgl. Hanf, G.; Reuling, J. (2001); Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (Hg.) (2005).

Im Bereich der beruflichen Bildung ist vor diesem Hintergrund eine weitere Bedeutungsverschiebung durch die diskutierte Einführung einer zusätzlichen Abschlussbezeichnung eines „Bachelor Professional“ zu konstatieren.⁸ Durch diesen Konzeptvorschlag der beruflichen Bildungsträger und Bildungspolitikern ergibt sich auf Grund der Verwendung des Begriffsbestandteils „Bachelor“ ein weiterer Konfliktpunkt in der bereits seit langem diskutierten Frage der Vergleichbarkeit und Gleichwertigkeit bestimmter beruflicher Weiterbildungsabschlüsse mit hochschulischen Abschlüssen:⁹ Während die Hochschulseite gerade im laufenden Bologna-Prozess große Verwechslungsgefahren bei einer parallelen Verwendung des Begriffs Bachelor im berufsbildenden Bereich sieht, erkennt der berufliche Bildungsbereich hier Chancen für eine international greifbare Bezeichnung der hochwertigen beruflichen Weiterbildungsabschlüsse. Damit zeigt die dargestellte Diskussion auf, dass ein hoher Forschungs- und Diskussionsbedarf zur Frage der Gleichwertigkeit verschiedener Bildungsabschlüsse besteht.

Jedoch lassen die bestehenden Diskussionslinien derzeit in der Regel nur einen bilateralen oder sogar unilateralen Referenzrahmen erkennen: Es werden auf der Basis von Curriculuminhalten normative Aussagen über die Bedeutung und Wertigkeit verschiedener Ausbildungsinhalte auf der Grundlage genau dieser Ausbildungsinhalte geführt. Im Fall einer solchen unilateralen Referenzierung wird die Curriculumbeschreibung der allgemeinen bzw. akademischen Bildung oft als alleiniger Maßstab einer Bewertung von Bildungsinhalten z.B. im Rahmen der Anerkennung von beruflichen Bildungsleistungen zur Anrechnung auf ein Hochschulstudium eingesetzt (Konzept der „Gleichartigkeit“). Dieses Vorgehen ist jedoch grundlegend von der Diskussion einer Gleichwertigkeit oder Niveaugleichheit zu unterscheiden, da es hierbei um die Frage eines nach externen Maßstäben vergleichbaren Niveaus der jeweiligen erworbenen Qualifikationen gehen sollte. Dafür sind im Grunde beide „internen“ Bewertungsansätze auf der Grundlage der jeweiligen Curriculuminhalte nicht geeignet. Daher besteht der Klärungsbedarf im Bildungsbereich darin, mögliche Bewertungskonzepte außerhalb dieser selbstreferentiellen Diskussion aufzuzeigen und zu operationalisieren. Dies würde insbesondere für den Ansatz des lebenslangen Lernens und damit auch für die wissenschaftliche Weiterbildung eine hohe Bedeutung aufweisen, da erstmals auch bisher schwer zugängliche Lernprozesse (Selbstlernen, Training on the job etc.) abgebildet werden könnten.

Für diesen Ansatz wird in der nachfolgend beschriebenen Konzeption der Berufswertigkeit die Sichtweise der Berufspraxis eingenommen: Es kann davon ausgegangen werden, dass aus Sicht der beruflichen Praxis mit ihren spezifischen Anforderungen eigenständige Kriterien ableitbar sind, auf deren Basis sich der Kompetenzerwerb in den zu vergleichenden Bildungsbereichen der beruflichen und hochschulischen Bildung deutlich besser komparativ analysieren lässt.¹⁰ In einer ersten empirischen Erhebung mit diesem Vergleichskonstrukt der Berufswertigkeit wurden die besonderen Anforderungen an Führungskräfte in Unternehmen herangezogen, da in diesem Bereich besonders häufig eine parallele Beschäftigung von Personen mit beruflichem und hochschulischem Bildungshintergrund angenommen werden kann und daher für beide Personengruppen und die analysierten spezifischen Curricula eine vergleichbare Anforderungssituation vorliegt.¹¹

8 Vgl. Hansalek, E. (2007).

9 Vgl. u. a. Van Damme, D.; Van der Hijden, P.; Campbell, C. (2004).

10 Vgl. Gibbons M. et. al. (1994); Pätzold, G.; Walzik, S. (Hg.) (2002); Scholz, C.; Stein, V. (2006).

11 Vgl. u. a. Perkin, H. (1996); Hartmann, M. (2007); Diart, M.; Klumpp, M.; Krins, C.; Schaumann, U. (2008).

3. Konzept und Forschungsergebnisse zur Berufswertigkeit

3.1. Messkonzept

Das Messkonzept der Berufswertigkeit stellt ein einheitliches Bewertungsinstrument zur empirischen Erfassung der Anforderungen der Berufspraxis dar. Der Berufswertigkeitsindex (BWI) gibt Aufschluss darüber, wie stark die bewerteten Führungskräfte den empirisch ermittelten 36 Anforderungskriterien entsprechen. Jedes Kriterium wurde im auf einer Schulnotenskala von 1 (= sehr gut) bis 5 (= mangelhaft) bewertet. Die folgende Tabelle weist die durchschnittliche Bewertung der einzelnen Anforderungskriterien durch die Befragten aus.

Berufswertigkeitskategorien <i>(Kodierung als Schulnotenskala: 1=sehr gut; 5=mangelhaft)</i>	Mittelwert
Identifikation mit dem Unternehmen	1,3
Loyalität	1,4
Selbstständigkeit und Eigeninitiative	1,6
Arbeitsugenden	1,6
Leistungsfähigkeit	1,7
Flexibilität und Anpassungsbereitschaft	1,7
Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift	1,7
Stressresistenz	1,8
Bereitschaft zum lebenslangen Lernen bzw. zur Aufrechterhaltung des eigenen Kompetenzprofils	1,9
Team-, Mitarbeiter- und Menschenführung	1,9
Konzeptionelle bzw. strategische Umsetzung branchenspezifischer Kenntnisse und Erfahrungen	1,9
konzeptionelles Arbeiten im unmittelbaren Arbeitsumfeld	1,9
Wahrnehmung von Aufgaben der Betriebsführung und Betriebsorganisation	2,0
Analytisches problemlösungsorientiertes Arbeiten	2,0
Angemessene kommunikative Verdeutlichung des eigenen Standpunkts	2,0
Förderung des verantwortlichen Handelns	2,0
Kundenorientierung	2,0
Strategische Ausrichtung des gesamten Unternehmens bestimmen/steuern -	2,1
Personalbedarfs- und -einsatzplanung/Personalentwicklung	2,1
Erstellung von Kalkulationen und Angeboten	2,1
Planung, Durchführung und Dokumentation von Aufträgen und Projekten	2,1
Verhandlungsführung	2,1
Planung und Steuerung von Beschaffungs- und Logistikaktivitäten	2,1
Fähigkeiten in Mathematik, Rechnen, Statistik	2,1
Anwendung moderner Informations- und Kommunikationstechniken im persönlichen	
Arbeitsumfeld	2,2
Betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse	2,2
Kommunikation und Rhetorik	2,2
Kreativität	2,2
Qualitätsmanagement (Optimierung von Prozessen sowie der Produkt- bzw. Servicequalität)	2,3
Charismatische Ausstrahlung	2,3
Organisation der eigenen Arbeits- und Lebenszeit	2,3
Verständnis für Lösung komplexer technischer Probleme	2,4
Risikobereitschaft	2,4
Tätigkeitsbezogene rechtliche Grundkenntnisse	2,5
Internationalität und interkulturelle Kompetenz	2,5
Fremdsprachenkenntnisse	2,7

Abbildung 3: Kriterien und spezifische Kompetenzeinstufung im Maßstab Berufswertigkeit.

Quelle: Diart, M.; Klumpp, M.; Krins, C.; Schaumann, U. (2008), S. 123.

Der Berufswertigkeitsindex (BWI) wird als ungewichteter summierter Index der Einzelbewertungen operationalisiert. Die Normierung des Berufswertigkeitsindex erfolgte dergestalt, dass ein hypothetischer Wertebereich von 0 bis 100 Prozent vorliegt. Ein Berufswertigkeitsindex von 0 Prozent bedeutet somit, dass alle Kriterien von einer Person mit „mangelhaft“ bewertet wurden. Ein Index von 100 Prozent zeigt hingegen an, dass eine Führungskraft hinsichtlich aller Kriterien mit „sehr gut“ bewertet wird. Je höher der Wert des Index für eine Person oder Personengruppe ausfällt, umso höher ist folglich die individuell erfasste Einstufung bzgl. der Berufswertigkeit.

3.2. Erhebungsergebnisse

Berechnet wurde der Index in der hier dargestellten Untersuchung für 507 Führungskräfte. Dabei wurde als Mittelwert (arithmetisches Mittel) der Wert von 74,26 erreicht; die Standardabweichung betrug 8,53. Um die statistische Güte des Index zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha als Maß für die Zuverlässigkeit (interne Konsistenz) berechnet. Es wird ein Alpha-Wert in Höhe von 0,90 erreicht, der als sehr zufrieden stellend zu bewerten ist und dafür spricht, dass die 36 Kriterien gut geeignet sind, zu einem Index zusammengefasst zu werden.¹² Die Nutzung des Berufswertigkeitskonzeptes als Vergleichsmaßstab zeigt die nachfolgende Abbildung aus der Untersuchung zur Berufswertigkeit bei Führungskräften in Nordrhein-Westfalen (n = 507), bei der die Subgruppen von Personen verschiedener Bildungsabschlüsse (Berufliche Weiterbildung und Hochschulbildung) gegenübergestellt wurden.

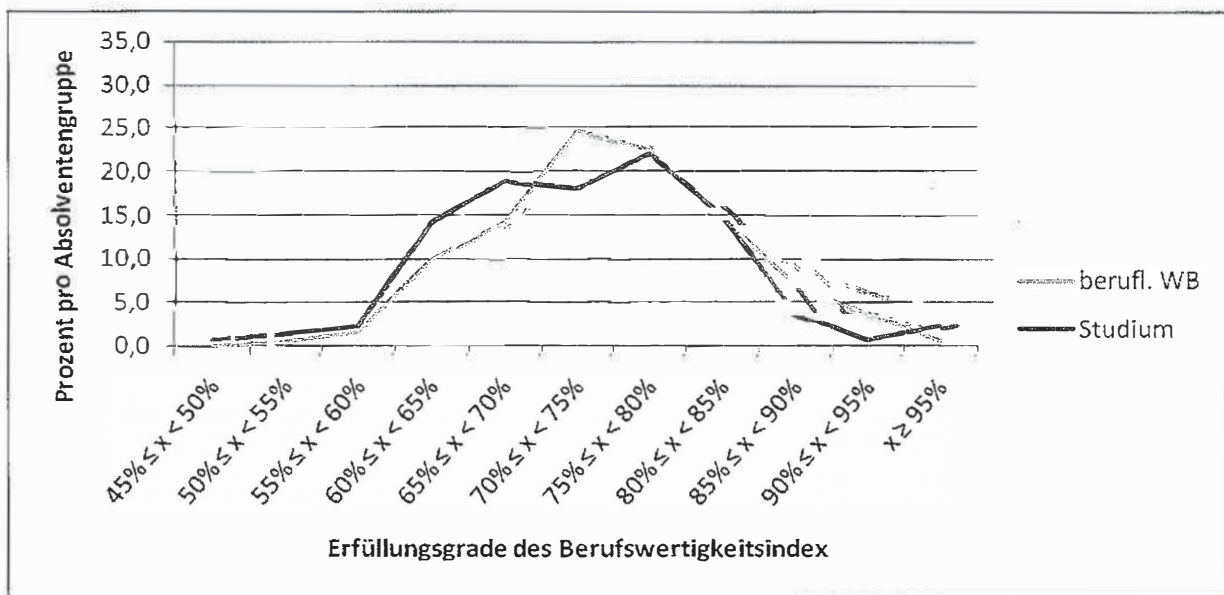


Abbildung 4: Betrachtung der Berufswertigkeit nach berufsbildenden Weiterbildungsabschlüssen und Hochschulabschlüssen, Quelle: Diart, M.; Klumpp, M.; Krins, C.; Schaumann, U. (2008), S. 129.

Zur Erläuterung der Grafik kann ein Lesebeispiel dienen: Der größte Anteil der befragten Absolventen einer beruflichen Weiterbildung (knapp 25 Prozent) erreicht einen Berufswertigkeitsindex (BWI) von 70 Prozent bis unter 75 Prozent. Das bedeutet etwa, dass der Großteil der Führungskräfte mit Weiterbildung (ca. 25

¹² Diart, M.; Klumpp, M.; Krins, C.; Schaumann, U. (2008), S. 124–125.

Prozent) wichtige Anforderungen, die die berufliche Praxis an sie stellt, zu 70 Prozent bis unter 75 Prozent erfüllt. Ein bedeutender Anteil derjenigen, die ein Studium absolviert haben (etwa 22 Prozent), erreicht einen BWI von 75 Prozent bis unter 80 Prozent. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass beide Funktionen in weiten Teilen nahezu deckungsgleich verlaufen. Die Verläufe geben berechtigten Anlass zu der Vermutung, dass eine Bewertung von Studium und beruflicher Weiterbildung aus berufspraktischer Sicht ähnlich einzuschätzen ist (i.e.S. Gleichwertigkeit vorliegt). In einer besonderen Auswertung nach der Unterscheidung in verschiedene Gruppen bezüglich der Berufserfahrung zeigt sich in der nachfolgenden Abbildung, dass sich in dieser Querschnittsbetrachtung (unterschiedliche Personen) nur als Vermutung¹³ ablesen lässt, dass Personen aus dem Bereich der hochschulischen Aus- und Weiterbildung besser in der Lage sind, ihre Kompetenz nach der Sichtweise der Berufswertigkeit mit zunehmender Berufserfahrung auszubauen bzw. aufrecht zu erhalten – für den Bereich der beruflichen Weiterbildung ergibt sich hier möglicherweise ein großer Handlungsbedarf, da rückläufige Werte zu verzeichnen sind.

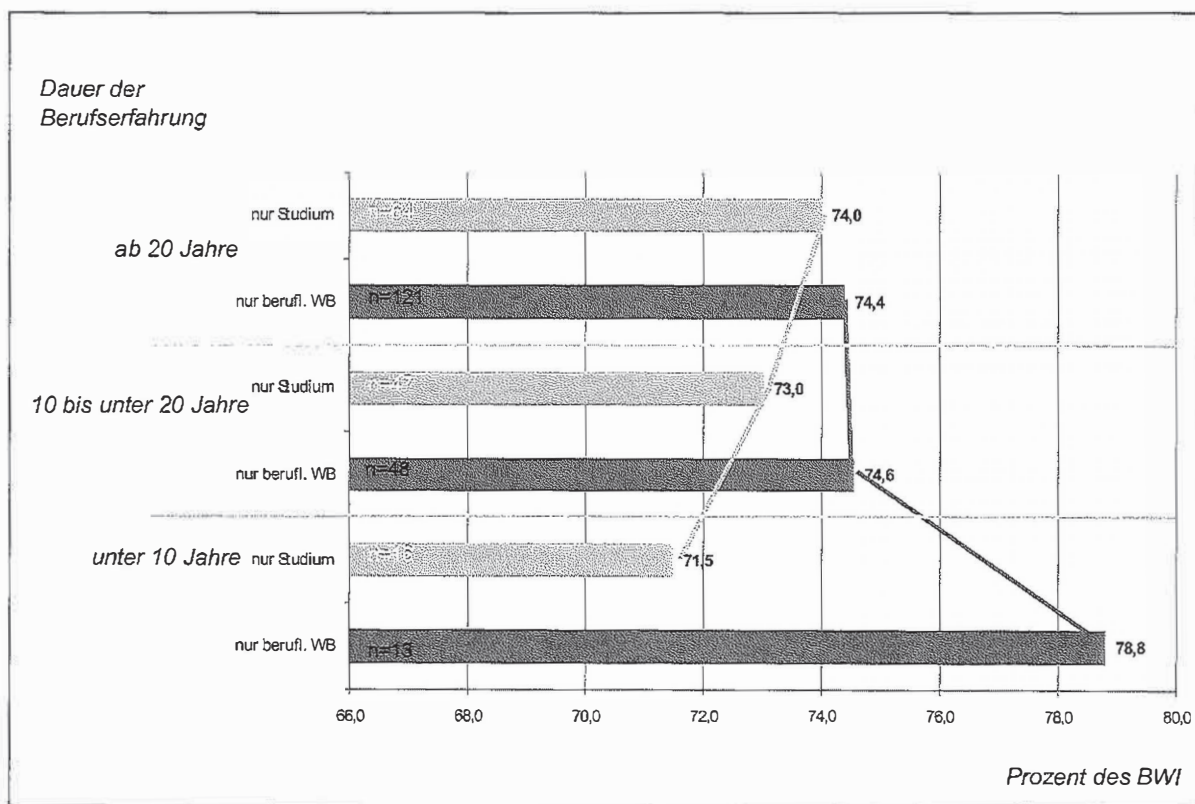


Abbildung 5: Der BWI bei unterschiedlichen Personengruppen nach Berufserfahrung, Quelle: Diart, M.; Klumpp, M.; Krins, C.; Schaumann, U. (2008), S. 147.

Der realitätsnahe und umsetzbare Anschluss der beruflichen und lebenslangen Bildung an die tradierten Hochschulbildungsgänge wird zunehmend gefordert und ist im Kontext der europäischen Bildungsintegration unverzichtbar wie es auch der Aktionsrat Bildung fordert: „Verbindungen zum Credit-Modell der lebenslangen Akkumulation von Ausbildungskapital würden hier nahe liegen und sind sogar in der Bologna-Erklärung von 1999 angesprochen.

13 Da hier keine Längsschnittbetrachtung identischer Personen vorliegt, kann nur ansatzweise von Vermutungen bzw. Forschungshypothesen gesprochen werden.

Von der Ausweitung dieses Modells von den eher klassischen Formen des Studiums auf andere Bereiche ist das deutsche Bildungssystem aber noch weit entfernt, ungeachtet der Tatsache, dass die Nutzung des Credit-Modells im Rahmen des ECTS-Systems in Europa weithin verfolgt wird.¹⁴ Damit sind Konzepte wie beispielsweise das Messkonzept der Berufswertigkeit im Zentrum der zukünftigen Diskussionen im Bildungsbereich zu sehen.

4. Ontologien und deren betriebliche Praxisanwendung für Führungskräfte

Führungspersonen wird in der Regel eine Vorbild- und Leitungsfunktion in der Frage der Kompetenzentwicklung zugeschrieben. Hier können neuere Entwicklungen im Bereich der Beschreibung, Dokumentation und Steuerung von Kompetenzprofilen von besonderer Bedeutung sein.¹⁵ Eine wesentliche Grundlage dieser Entwicklungen stellen Erkenntnisse zu so genannten Ontologien dar, die an einer interdisziplinären Nahtstelle zwischen Erforschung Künstlicher Intelligenz, computergestützter Verarbeitung natürlicher Sprache, Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsinformatik seit zwei Jahrzehnten erarbeitet wurden. Bei einer Ontologie handelt es sich im Wesentlichen um die formalsprachliche Spezifizierung einer Konzeptualisierung der natürlichsprachlichen begrifflichen Konzepte und Zusammenhänge eines Realitätsausschnitts, sofern diese Konzeptualisierung von Akteuren übereinstimmend angewendet wird, die zur arbeitsteiligen Erfüllung einer gemeinsam übernommenen Aufgabe kooperieren. Ontologien besitzen also vor allem eine aufgabenbezogene (Aufgabenerfüllung), eine soziale (Arbeitsteiligkeit), eine natürlichsprachliche (Begrifflichkeit) und eine computerbezogene (Formalsprachlichkeit) Dimension.

Aufgrund ihrer voranstehend skizzierten Interdisziplinarität und Vielschichtigkeit bilden Ontologien eines der vielversprechendsten Forschungs- und Entwicklungsgebiete, um Vorzüge des Computereinsatzes für betriebswirtschaftliche Aufgabenbereiche zu erschließen, die sich den bislang üblichen Voraussetzungen für die Verwendung von Computern – wie insbesondere die Abbildung von Realproblemen auf rein numerische Aufgabenstellungen – entzogen haben. Dazu gehört u. a. auch die Kompetenzentwicklung von Führungspersonen. Denn es wäre naiv anzunehmen, die Kompetenzarten und die Kompetenzausprägungen von Führungspersonen in betriebswirtschaftlich adäquater Weise, d. h. ohne Bedeutungsverlust, auf numerische Skalen reduzieren zu können.

Erst durch Ontologien ist es möglich geworden, die inhaltlichen, also natürlichsprachlich „verständlichen“ Beschreibungen von Kompetenzarten und Kompetenzausprägungen so aufzubereiten, dass sie sich ohne Bedeutungsverlust mit Hilfe von Computern verarbeiten lassen. Auf dieser Grundlage ist es möglich, die spezifischen Vorzüge des Computereinsatzes, wie etwa die Bewältigbarkeit großer Informationsvolumina mit beschränkten Personal- und Zeitressourcen sowie die Präzision von Sachverhaltsbeschreibungen und daraus gezogenen Schlussfolgerungen, auch auf die Beschreibung, Dokumentation und Steuerung von Kompetenzprofilen für betriebswirtschaftlich interessante Aufgabenstellungen anzuwenden. Dies betrifft beispielsweise die Aufgabe, implizites, d. h. noch nicht in Datenbanken o.ä. explizit dokumentiertes Wissen über Kompetenzen von Führungskräften, das etwa in „lessons learned“ von durchgeführten Projekten sowie in Aufzeichnungen über Teilnahmen an Konferenzen, Kursen, Coachings u.ä. enthalten ist, computergestützt

14 Blossfeld, H.-P. et al. (2008), S. 103.

15 Zelewski, S.; Alan, Y. (2005)..

zu erschließen. Aus solchen kompetenzbezogenen „Inferenzen“ können nicht nur z.B. Empfehlungen über Zuordnungen von Führungskräften zu neuen Projekten gewonnen werden. Eine solche Darstellung als Ontologie erfolgt in der nachfolgenden Abbildung als Beispiel für Relations-Informationen.

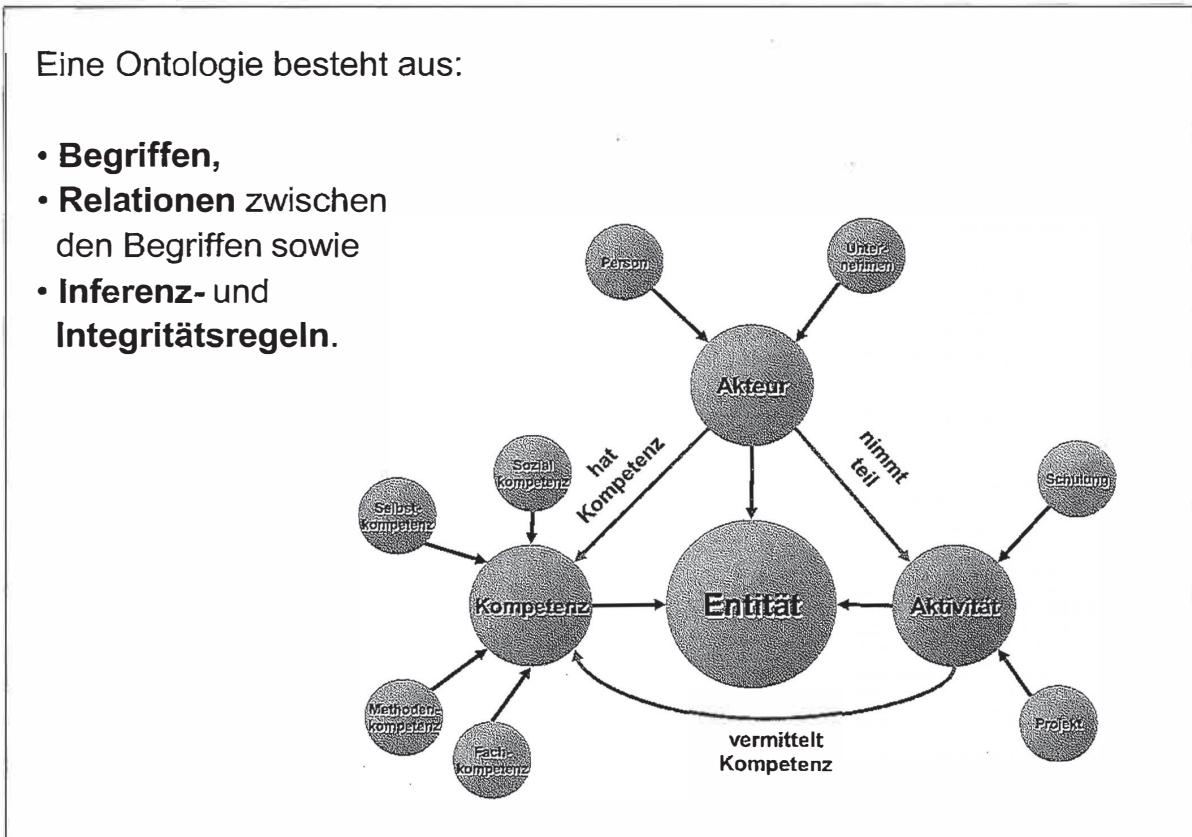


Abbildung 6: Darstellung der Ontologie-Bestandteile, Quelle: eigene Darstellung.

Es bietet sich im hier diskutierten Zusammenhang an, auf der Grundlage von aktuellen Kompetenzprofilen für das Führungspersonal ein systematisches, computergestütztes Kompetenzmonitoring zu etablieren. Damit lässt sich ermitteln, unter welchen Kompetenzlücken das Führungspersonal eines Unternehmens vor dem Hintergrund aktueller oder auch zukünftig Aufgaben leidet. Aus den identifizierten Kompetenzlücken kann auf entsprechenden Bedarf für die Weiterbildung geschlossen werden – unabhängig davon, welche Akteure wie Hochschulen oder auch Weiterbildungsanbieter aus dem beruflichen Kammerbereich oder dem freien Bildungsmarkt diese Weiterbildungsnachfrage decken werden.

5. Metalern-Arten und Handlungsanforderungen in der Weiterbildung

Wird weiterhin das Konzept des Metalernens als übergeordnete Ebene des Verständnisses zu Lernprozessen herangezogen, kann insbesondere durch die Explizierung in den vorgenannten Konzepten eine neuartige dichotome Unterscheidung getroffen werden: Es existiert auf der einen Seite eine Metalern-Art im „Lernen über das (eigene) Lernen“ (selbstreferenzielles Metalernen). Auf der anderen Seite kann speziell für die Gruppe der Führungspersonen eine weitere Metalern-Art als „Lernen über das Lernen Anderer“ (fremdreferenzielles Metalernen) inklusive der Frage der Motivation, Dokumentation und der Steuerung von Lernprozessen anderer (geführter) Personen postuliert werden.

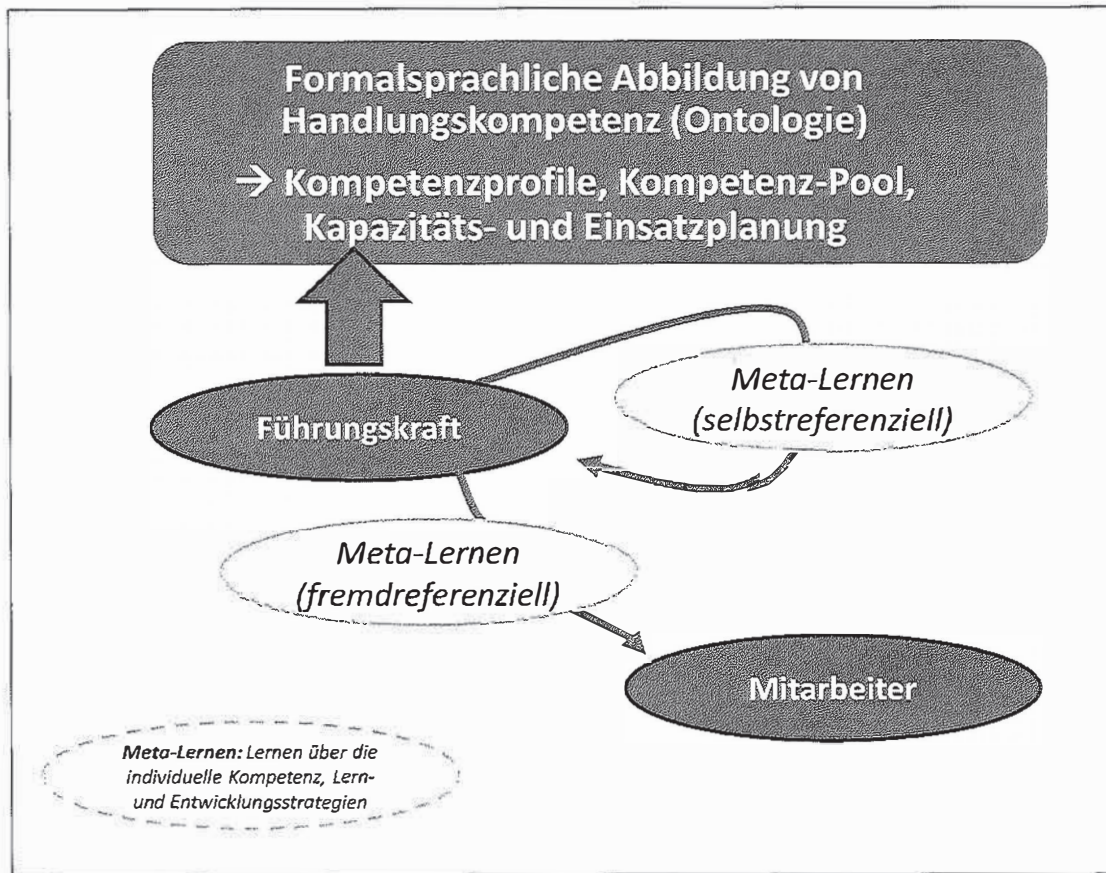


Abbildung 7: Metalern-Arten, Quelle: eigene Darstellung.

Aus den vorstehenden Ausführungen lässt sich ein integratives Modell der Bildungsevaluation entwerfen, welches die weitere Diskussion in der Folge und im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens begleiten und differenziert ausweiten kann. Dabei ist anzunehmen, dass sich eine an der Abstraktion und Modellbildung orientierte Allgemein- und Hochschulbildung in einem produktiven Diskurs mit der beruflichen Bildung mit ihrer Orientierung an der Berufspraxis ergänzt – und in beiden institutionellen Säulen der Bildung mit jeweils spezifischen Gewichtungsanteilen zu finden ist.

Der dritte Bereich der individuellen Qualifikation („Gesellschaftswirksames Wissen“) stellt insbesondere Selbstlern-, Selbststeuerungs- und Bewertungskompetenzen einer Person in den Vordergrund und wird vermutlich ebenfalls durch die beiden anderen genannten Bereiche befruchtet. Die nachfolgende Darstellung (siehe nächste Seite) zeigt diesen Zusammenhang skizzenhaft auf.

Es kann davon ausgegangen werden, dass durch die gegenseitige Stärkung und Synergien zwischen den Bereichen eine Gleichberechtigung bzw. eine annähernde Gleichgewichtung impliziert wird. Damit wäre auch der Bereich eines möglichen übergreifenden Bewertungskonzeptes in der Folge des Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmens als Zusammenführung dieser drei Bildungsbereiche zu definieren. Dies würde bedeuten bzw. einfordern, dass analog zum Konzept der Berufswertigkeit jeweils Kriterien aus den beiden anderen Bildungsbereichen empirisch ermittelt und dann in einem integrierten Bewertungskonzept zusammengeführt werden könnten. Dieses kann nachfolgend als Vergleichsmaßstab sowohl für den individuellen Bildungserfolg („Testsystem“) als auch zum Abgleich mit den einzelnen Curricula verschiedener Bildungsgänge verwendet werden.

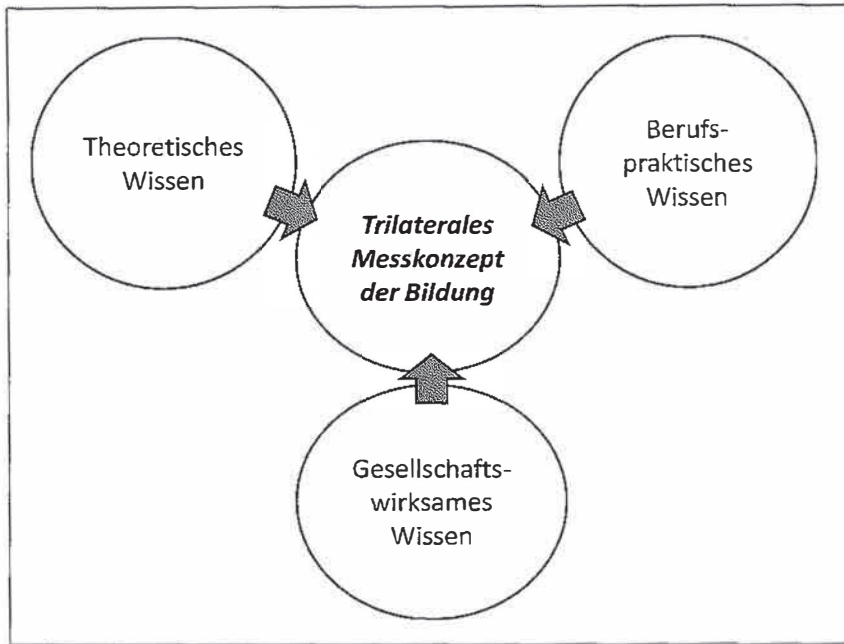


Abbildung 8: Integriertes Bewertungskonzept zum Impact lebenslangen Lernens,
Quelle: Klumpp, M. (2008), S. 16.

Aus diesen dargestellten Entwicklungslinien lassen sich diverse Handlungsanforderungen und Handlungsoptionen für Hochschulen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ableiten:

→ Die zukünftige Studien-, Curricula- und Abschlussentwicklung als strategische Angebotsplanung der Weiterbildung wird sich verstärkt an den Vorgaben der Berufspraxis spezifischer Gruppen wie der Führungskräfte oder den Vorgaben einzelner Branchen orientieren müssen („employability“).

- Gleichzeitig werden sich organisatorische Fragestellungen mit den inhaltlichen Anforderungen immer enger verbinden und zu weiteren Veränderungen in der Organisation hochschulischer Weiterbildung führen.¹⁶
- Der Maßstab Berufswertigkeit und die Ergebnisse der betreffenden Studie können die Diskussionen zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) inhaltlich unterstützen, denn die Kriterien des Berufswertigkeitsmaßstabs liefern wichtige Konkretisierungsmöglichkeiten für Deskriptoren des Qualifikationsrahmens im Hinblick auf die Berufspraxis. Alle Weiterbildungsanbieter werden sich über kurz oder lang an den Strukturen des DQR orientieren und ihren Bildungsteilnehmern Erläuterungen und Einordnungen diesbezüglich an die Hand geben müssen.
- Die Entwicklung und Nutzung von Ontologien für die Weiterbildung von Führungskräften eröffnet sowohl den Unternehmen als auch den Anbietern wissenschaftlicher Weiterbildung in diesem Bereich neue Optionen bei der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs (externalisierter und damit automatisierbarer Abgleich von – zukünftigen – Kompetenzanforderungen und bestehenden personenbezogenen Kompetenzen), im Angebot einer fundierten Bildungsberatung (individualisierte Auswahl der Weiterbildungsangebote) sowie verbesserte Möglichkeiten zur Evaluation und für ein Bildungscontrolling als outputorientierte Messung des Kompetenzfortschritts der Bildungsteilnehmer.
- Insbesondere vor der Herausforderung der übergreifenden Bildungsbewertung z. B. im Rahmen des EQF könnte eine auf dieser Unterscheidung aufbauende Bewertungskonzeption analog des Konzeptes der Berufswertigkeit aufschlussreiche Erkenntnisse erbringen – was eine umfangreiche Untersuchung der Anforderungskriterien in allen drei vorstehend vorgestellten Bereichen notwendig machen würde.

¹⁶ Klumpp, M.; Zelewski, S. (2007).

→ Es findet eine Vertiefung der wissenschaftlichen Konzepte der Bildung (insb. Unternehmen) durch Ontologien und „Meta-Lern-Modelle“ statt. So wird wissenschaftliche Weiterbildung auch gefordert sein, die dargestellten Metalern-Arten und die Vermittlung neuer Vorbildfunktionen gerade der Führungskräfte in ihre Arbeitsgebiete und Angebote mit aufzunehmen.

Literatur

Blossfeld, H.-P. et al. (2008): Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess, Jahresgutachten 2008 des Aktionsrates Bildung, München.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2008): Berufsbildungsbericht 2008, Berlin/Bonn.

Diart, M.; Klumpp, M.; Krins, C.; Schaumann, U. (2008): Vergleich der Berufswertigkeit von beruflichen Weiterbildungsabschlüssen und hochschulischen Abschlüssen, Wissenschaftlicher Abschlussbericht, Berufsbildung im Handwerk, Reihe B, Heft 66, Paderborn.

Gibbons M. et. al. (1994): The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies, London.

Hanf, G.; Reuling, J. (2001): Qualifikationsrahmen – ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen?, BWP 6 (2001), S. 49–54.

Hansalek, E. (2007): Master und Bachelor „Professional“, in: NVwZ, 2007 Heft 8, S. 909–911.

Hartmann, M. (2007): Soziale Selektion, Hauskarrieren und geringe Internationalisierung, in: Personalführung 1/2007, S. 54–62.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2002): Steps towards a European Higher Education Area without Borders, Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2007): Hochschulkompass, www.hochschulkompass.de, Abruf 08.12.2007.

Klumpp, M. (2007): Das deutsche System der Berufsbildung im europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen, FOM Arbeitspapier Nr. 8, 11/2007, Essen.

Klumpp, M. (2008): Der mündige Bildungsbürger – Über das Zusammenspiel theoretischen, berufspraktischen und gesellschaftswirksamen Wissens, DGWF, Hochschule & Weiterbildung (H & W), 02/2008, S. 9–17.

Klumpp, M.; Diart, M.; Krins, C. (2007): Projekt Berufswertigkeit, Kurzbericht Nr. 2, herausgegeben vom Westdeutschen Handwerkskammertag, Düsseldorf (Download unter www.handwerk-nrw.de/berufswertigkeit).

- Klumpp, M.; Schaumann, U. (2007): Anforderungen an Führungskräfte in Industrie, Handel und Handwerk – das Untersuchungskonstrukt der Berufswertigkeit, in: KWP Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 02/2007, S. 3–50.
- Klumpp, M.; Zelewski, S. (2007): Organisationsmodelle der Weiterbildung an Ruhrgebietshochschulen, in: DGWF, Hochschule & Weiterbildung (H & W), 02/2007, S. 40–48.
- Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (Hg.) (2005): Berufliche Bildung für Europa, Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET), Juni 2005, Bonn.
- Ministry of Science, Technology and Innovation of Denmark (2005): A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, Kopenhagen.
- Pätzold, G.; Walzik, S. (Hg.) (2002): Methoden- und Sozialkompetenzen – ein Schlüssel zur Wissensgesellschaft?, Reihe Berufsbildung in der Wissensgesellschaft Nr. 20, Bielefeld.
- Perkin, H. (1996): The Third Revolution, Professional Elites in the Modern World, London.
- Scholz, C.; Stein, V. (2006): Humankapital messen, in: Personal, Januar 2006 (58. Jahrgang), S. 8–11.
- Schwarz-Hahn, S.; Rehburg, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturreform, Münster.
- Teichler, U.; Klumpp, M. (2005): Fachhochschulen in Deutschland: Geht die Erfolgsstory zu Ende?, in: Teichler, U. (Hg.) (2005): Hochschulstrukturen im Umbruch, Frankfurt a.M./New York, S. 191–205.
- Van Damme, D.; Van der Hijden, P.; Campbell, C. (2004): International Quality Assurance and Recognition of Qualification in Higher Education: Europe, in: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (Hg.) (2004): Quality and Recognition in Higher Education, The Cross-Border Challenge, Paris, S. 75–105.
- Zelewski, S.; Alan, Y. (2005): Generische Kompetenzontologie für computerbasierte Kompetenzmanagementsysteme, in: Zelewski, S.; Alan, Y.; Alparslan, A.; Dittmann, L.; Weichelt, T. (Hg.): Ontologiebasierte Kompetenzmanagementsysteme – Grundlagen, Konzepte, Anwendungen. Berlin, S. 429–535.

Wissenschaftliche Weiterbildung als Intervention in KMU: gestaltungsoffene und anpassungsfähige Angebote

Einleitung

In Folge des Strukturwandels der Arbeit ergeben sich weitreichende Wirkungen für die Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung. So spielen der Wandel der Beschäftigungsverhältnisse und die Entwicklungen im Bildungssystem eine entscheidende Rolle. Es stellt sich die Frage, welchen spezifischen Beitrag Hochschulen für ein System lebenslangen Lernens leisten (können).

Dieser Beitrag widmet sich dem Schwerpunkt Weiterbildung für die Wirtschaft mit der Zielgruppe Klein- und Mittelständige Unternehmen (KMU).

Die Rahmenbedingungen für diesen Themenschwerpunkt sind vielfältig. So zeigen aktuelle Entwicklungen und Trends, wie die Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung (2008), das HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung (2008) sowie der 7-Punkte Plan der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA/BDI/HRK „Bildung schafft Zukunft“, 2007), dass es eine unmittelbare Aufgabe der Hochschulen ist, Weiterbildung für Unternehmen und deren Beschäftigte zu gestalten und anzubieten. Qualifizierungsoffensiven für KMU in den einzelnen Ländern bestärken diese Forderung. Die sechste Weiterbildungserfolgsumfrage des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) bestätigte, „Weiterbildung lohnt sich“ (DIHK, 2008), jedoch sind die Investitionen der Unternehmen in Weiterbildung noch zu gering, wie eine Studie des Wissensforums des Vereins Deutscher Ingenieure (VDI Wissensforum, 2008) belegte.

In der Politik sind Schlagworte wie Fachkräftemangel, Anpassungsqualifizierung, Employability und lebenslanges Lernen an der Tagesordnung. Die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Dr. Annette Schavan, schlussfolgerte kürzlich dazu: „Weiterbildung ist kein Luxus, sondern eine Notwendigkeit“ (Interview in der Wochenzeitung „Das Parlament“ vom 11.08.2008).

Nicht zu unterschätzen sind die mitunter sehr spezifischen regionalen Besonderheiten, wie sie insbesondere in den neuen Bundesländern, wie Sachsen-Anhalt mit seinen wirtschaftlichen „Krisengebieten“, vorherrschen. In der Region Magdeburg macht sich der Fachkräftemangel bei den KMU durch die demografischen Entwicklungen, wie die starke Abwanderung junger Menschen in andere Bundesländer, stark bemerkbar. Die Unternehmen sind gefragt, ihre Personalpolitik nach dem Motto „Qualifizierung – das Lebenselixier für einen wettbewerbsfähigen deutschen Mittelstand“ (Steeg, 2005: 72) auszulegen.

Auch die Hochschulen befinden sich auf Grund dieser Entwicklungen und den Auswirkungen des demografischen Wandels (Kampf um die Studierendenzahlen) im Prozess der Umstrukturierung und Neuorientierung, in der die Weiterbildung neben Forschung und Lehre als dritte Säule betrachtet wird. Die Etablierung der Weiterbildung als zentrale Aufgabe wird angestrebt, jedoch sind diese Entwicklungen unterschiedlich stark ausgeprägt – trotz gesetzlichem Auftrag seit 1976 und der Verankerung der Weiterbildung als Kernaufgabe im Hochschulrahmengesetz seit 1998.

Demnach müssen Weiterbildungsangebote entwickelt werden, die „den konkreten Bedürfnissen des gesamten Beschäftigungssystems, d.h. der Unternehmen und Beschäftigten, entsprechen“ (BDA/BDI/HRK-Arbeitskreis Hochschule/Wirtschaft, 2007: Vorwort).

Als Reaktion auf diese Entwicklungen wurde in Sachsen-Anhalt die Landesinitiative: „Transferzentrum – Absolventenvermittlung und wissenschaftliche Weiterbildung für Fach- und Führungskräfte in KMU des Landes Sachsen-Anhalt“ gestartet. Als eine der ersten staatlichen Hochschulen im Land hat die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg dieses Transferzentrum mit Namen „WiWA – Wissenschaftliche Weiterbildung und Absolventenvermittlung“ etabliert. Hauptaufgabe von WiWA ist es, Weiterbildungsangebote für die KMU des Landes zu konzipieren und durchzuführen sowie potenzielle Studierende und Absolventen in diese KMU zu vermitteln. Absolventen spielen hier auch die Rolle der „Brückenköpfe“ (Stifterverband, 2008).

Zielgruppe KMU

Um sich mit dieser Zielgruppe zu identifizieren und zu arbeiten, bedarf es viel Fingerspitzengefühl und der Kenntnis über ihre besonderen spezifischen Merkmale.

KMU beschäftigen ca. 90 Prozent der Erwerbsbevölkerung und haben somit einen enorm wichtigen wirtschaftlichen Nutzen für die Gesellschaft. Sie gelten nicht umsonst als „Rückgrat der Wirtschaft“ (Kreuter/von Stünzner, 2004: Vorwort). Zudem gehen von KMU die meisten Innovationen aus, und sie nehmen die Schlüsselrolle in Bezug auf die Berufsausbildung ein. KMU haben besondere qualitative Merkmale, welche diese Zielgruppe für die wissenschaftliche Weiterbildung außerordentlich interessant macht.

Neben den begrenzten Ressourcen wie Zeit (Zeitmangel, Druck des Tages- und Saisongeschäftes), Geld (geringe finanzielle Ressourcen für Weiterbildung), Personal (Fachkräftemangel und Ressourcenprobleme bei der Freistellung der Mitarbeiter) und Unwissenheit (geringe Kenntnis über Fördermöglichkeiten und Weiterbildungsangebote) kennzeichnen KMU besondere Merkmale, die die Weiterbildung beeinflussen. So ist die Führungspersönlichkeit des Unternehmens ausschlaggebend. Denn hier ist die Unternehmenskultur und folglich auch die Lernkultur verankert.

In kleineren Unternehmen existieren meist keine Strukturen der Personalentwicklung, demnach ist entscheidend, wie die Führungskraft zu dieser Thematik steht und wie sie von dieser gewichtet wird. Durch die oftmals flache Organisationsstruktur herrscht ein begrenzter Formalisierungsgrad bei internen Abläufen. Nicht unwesentlich sind in diesem Zusammenhang die Kontakte der Mitarbeiter zur Firmenleitung sowie die Rolle der integrierten Familienmitglieder bei typischen Familienunternehmen aus dem Mittelstand.

In kleinen Unternehmen ist man zudem der Meinung, dass im Rahmen der dualen Ausbildung der Qualifikationsbedarf durch die Erstausbildung gedeckt wird. Weitere Qualifizierungsmaßnahmen wurden bisher im Rahmen von Anpassungsqualifizierung durchführt. Der Weg von der Anpassungsqualifizierung zu einer Vorlaufqualifizierung, die sich in den Kontext des lebenslangen Lernens einbettet, gestaltet sich eher zögernd. Besondere Betrachtung gilt auch der ausgeprägten Skepsis gegenüber Weiterbildungsangeboten und deren Qualität, nicht zuletzt bedingt durch die Intransparenz auf dem Weiterbildungsmarkt. Die Unternehmen sind schlichtweg überfordert von Fülle an Angeboten und Anbietern.

KMU benutzen andere Instrumente und Methoden, um die Kompetenzen und Fähigkeiten ihrer Mitarbeiter zu verbessern (oft informell) und benötigen bei der Feststellung und Deckung des Bedarfs professionelle Unterstützung.

Auch bei der Identifikation von Weiterbildungs- bzw. Qualifizierungsbedarf ist in den meisten Fällen eine betriebseigene Weiterbildung erst bei genügend Personal organisatorisch wie wirtschaftlich vertretbar. Zudem befürchten viele Unternehmensleitungen eine Abwerbung des eigenen Personals, wenn dieses hinreichend qualifiziert ist. So zielen Kompetenzentwicklungsmaßnahmen meist auf die Geschäftsleitung ab.

Durch den oft sehr individuellen Bedarf herrscht auch eine sehr spezielle Nachfrage, die zunächst zu bedienen ist.

In einer Befragung des Instituts für Wirtschaft in Köln (2006) wurde untersucht, welche Erwartungen Unternehmen an Weiterbildung haben. Wesentliche Ergebnisse sind neben dem Wunsch nach kostengünstiger Beratung, die flexible Gestaltung der Weiterbildungsangebote (keine Störung der Geschäftsabläufe und Durchführung in auftragsschwachen Zeiten) und die passgenaue Konzeption der Angebote (bessere Ausrichtung auf betrieblichen Bedarf, höhere Qualität, mehr branchenspezifische E-Learning-Angebote) sowie Transparenz der Angebote (besserer Überblick).

Nach Borkenhagen (2006) können die Optimierungsaufgaben von KMU grob in vier Themenbereiche eingeordnet werden:

- die Betriebswirtschaftliche Optimierung (Basisdaten, Kennziffern etc. und deren perspektivische Betrachtung und Bewertung),
- die Optimierung der Produkte und Leistungen (Kundenbindung, Corporate Identity, Marketing, Trendentwicklungen etc.),
- die Optimierung der Aufbau- und Ablauforganisation (Organisationsstrukturen, Informationsprozesse, Funktions- und Prozessdenken, Anreiz- und Kontrollsysteme) und
- die Optimierung der psycho-sozialen Bedingungen und der Kommunikationsstrukturen (Motivationsstrukturen, Erwartungshalten, Führung, Kompetenzentwicklung).

Zusammenfassend stehen die Hochschulen vor der Aufgabe, Angebote für die Wirtschaft zu konzipieren, die flexibel, bedarfsgerecht, transparent, methodisch-didaktisch (dem Lerntyp entsprechend) und arbeitsplatznah sind. Das Ziel sind demnach gestaltungsoffene und anpassungsfähige Weiterbildungsangebote.

Gestaltungsoffene und anpassungsfähige Weiterbildungsangebote

Um dem Anspruch gerecht zu werden, Weiterbildungsangebote nach den Vorstellungen der Unternehmen zu konzipieren, wurde ein systematischer Prozess formuliert. Der Prozess beginnt mit der Diagnosephase, in der sich Hochschule und Unternehmen in einer Dialogsituation befinden. Hier werden die Strukturen des Unternehmens identifiziert. In der Auswertungsphase werden die identifizierten Strukturen analysiert und bewertet, um in der Phase der Bedarfsanalyse die relevanten Bildungsbedarfe abzuleiten und Ziele zu formulieren. In der Konzeptionsphase wird das Weiterbildungsangebot gemeinsam mit dem Unternehmen entworfen. Konkrete Maßnahmen und Methoden werden entsprechend der Zielgruppe zusammengeführt.

Es entsteht ein Qualifizierungsprodukt. Im Anschluss an die Konzeption folgt die Durchführung der Weiterbildung im Unternehmen. In der Phase der Evaluation wird überprüft, inwiefern die Maßnahme passend war und ob die Erwartungen an die Weiterbildung erfüllt wurden. Es erfolgt zudem eine Rückkopplung in Forschung und Lehre, um den wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden und Optimierungsmaßnahmen zu unterstützen. Gegebenenfalls können Bestandteile des Weiterbildungsangebotes optimiert oder Bildungsbedarfe neu formuliert werden.

Da dieser Prozess auf Grund des mitunter recht hohen Aufwandes nicht mit jedem Unternehmen realisierbar ist, können die Diagnose und deren Auswertung übersprungen und mit der Bedarfsanalyse begonnen werden. Mit Beginn in dieser Phase wird eine umfangreiche Bildungsbedarfsanalyse in Form eines Coachings (in Anlehnung an Handreichungen des ISW, 2005) mit Unterstützung geeigneter Methoden empfohlen.

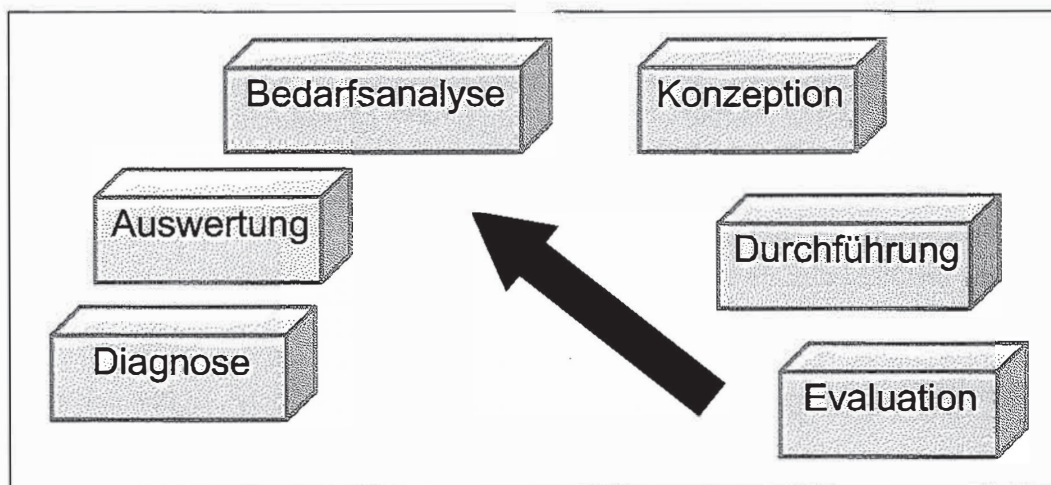


Abbildung 1: systematischer Prozess gestaltungsoffener und anpassungsfähiger Weiterbildungsangebote

Die wissenschaftlich-theoretische Überlegung zu den Weiterbildungsangeboten für KMU zieht eine Betrachtung in drei Dimensionen in den Fokus:

- A die fachliche Ausrichtung, bezogen auf den Inhalt;
- B die Ausrichtung auf das Individuum, entsprechend dem Lernertyp (Kaiser u. a., 2007), seiner individuellen Voraussetzungen und Vorkenntnisse, Aspekte wie Lernstil, Motivation (Psychologie, Lernforschung) Variablen wie Schulbildung, Berufsbildung, berufliche Stellung sowie Emotionen und Interesse, denn lebenslanges Lernen ist nur realisierbar durch eine offene und neugierige Haltung des Individuums;
- C die institutionelle Ebene mit Bezug auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die vorherrschende Unternehmens-, Organisations- und Lernkultur, Umfeld und Struktur des Unternehmens (siehe auch Modelle der lernenden Organisation nach Geißler, 2003).

Aus diesen Dimensionen ergeben sich Schnittstellen, so z. B. rechtliche Fragen in Bezug auf die Zugangsvoraussetzungen oder Perspektiven der psychologischen Beziehungsforschung.

Schlussfolgerungen aus den Dimensionen für die Konzeption von Weiterbildungsangeboten beziehen sich auf Aspekte

- des Lernprozesses: Selbststeuerung/Fremdsteuerung, Selbstorganisation/Fremdorganisation, Lernanlass, Lernarrangement, Lernmotivation, Lernsituation, Lernstrategie, Lernformen;
- von Wissen, Erfahrung, Kompetenz und Qualifikationen;
- des Lernortes: Lernen im Prozess der Arbeit, Lernen im sozialen Umfeld, Lernen im Netz und mit Multimedia, Lernen in Weiterbildungseinrichtungen und
- des Lernresultates, der Lernnachhaltigkeit und der Lernförderlichkeit.

Im Kontext dieser Betrachtungen und des Strukturwandels der Arbeit sind Funktionen von Arbeit (Employability) und Elemente des Arbeitsprozesses mit in den Prozess einzubeziehen.

Handlungsfelder eines ganzheitlichen und interdisziplinären Bildungsangebotes für KMU und demnach die Intervention der Hochschule durch wissenschaftliche Weiterbildung (wWB) können sein:

- wWB zur Unterstützung von Change Management und organisationalem Lernen,
- wWB zur Unterstützung technologischer Innovation,
- wWB als Organisations- und Personalentwicklung,
- wWB zur betrieblichen Gesundheitsförderung (Ergonomie, Arbeitsschutz etc.),
- wWB und betriebliche Integration (interkulturell, rehabilitativ),
- Bildung und Training in Schlüsselkompetenzen (Projektmanagement, EDV, Kreativität, Kommunikation, Mobilität u.v.m.),
- u. a.

Konkrete Methoden sind neben den klassischen Seminaren und Kursen Round-Table-Gespräche und Informationsveranstaltungen; Triadengespräche und Mentoringprogramme für die Weitergabe von erfahrungsbasiertem Wissen; Qualitätszirkel, communities of practice und Netzwerkarbeit; Projektmanagement-Tools; Kreativitätstechniken wie Mind-Mapping, Brainstorming u. a.; Job Rotation; Wissensmanagement-Ansätze wie Stakeholder-Analysen (SWOT-Analyse), Balance Scorecard und Wissensbilanzen sowie Modelle des E-Learning. Diese Methoden sollen die Selbstorganisation der Unternehmen unterstützen, Innovationen vorantreiben und ihnen Handwerkszeug zur Problemlösung anbieten.

Referenzunternehmen

Die erste praktische Anwendung des oben skizzierten Prozesses findet in einem klassischen KMU aus Sachsen-Anhalt statt. Zum Kurzprofil des Unternehmens ist festzuhalten, dass es sich um ein Unternehmen aus der IT-Branche mit ca. 50 Mitarbeitern, die unter der Woche deutschlandweit unterwegs sind, handelt. Die Geschäftsbereiche sind neben Wartung von Maschinen und dem damit verbundenen Kundendienst die Beratung, Projektunterstützung und das Training auf der Basis von IT-Technologien namhafter Hersteller. Die Arbeit ist im Laufe der letzten Jahre sehr beratungs- und kommunikationsintensiv geworden, und Consulting gilt als neuer Geschäftsbereich. Aus Sicht der Unternehmensführung sind Ansprüche und Anforderungen der Kunden hoch und die damit verbundenen Aufgaben komplex. Der Großteil der Mitarbeiter hat eine fachspe-

zifische Ausbildung, jedoch eher wenig qualifizierte Kenntnisse im Bereich Beratung. Für die Zukunft hat das Unternehmen vor zu expandieren. Es herrscht eine, wenn auch nicht professionalisierte Personal- und Weiterbildungspolitik, zu der Recruiting-Maßnahmen, ein Assessment-Center sowie ein Fünf-Stufen-Kompetenz-System gehören. Je höher die Stufe, desto mehr Gehalt. Aus Sicht der Unternehmensführung ist das größte Problem der Mangel an Nachwuchskräften und die fehlende Mobilitätsbereitschaft der Mitarbeiter.

Es besteht die Herausforderung, Formate für die Weiterbildung zu entwickeln, um die Mitarbeiter im Arbeitsalltag zu unterstützen. Betrachtung finden müssen dabei der Mobilitätsfaktor, der Zeitfaktor und der Flexibilitätssfaktor.

Die momentane Situation des Unternehmens im Prozess ist kurz vor der Durchführung. Die Diagnose, welche sehr umfangreich war, ist beendet, die Auswertung der Diagnose liegt in Form eines Berichtes vor, Bedarfe wurden abgeleitet und gemeinsam mit dem Unternehmen formuliert und die Konzeption des Weiterbildungsangebotes ist erfolgt. Der Auftrag wird gerade erteilt und die Vorbereitung der Durchführung findet statt.

In der Diagnosephase wurden folgende Methoden angewandt, um sich zum einen das Umfeld des Unternehmens (branchentypische Merkmale etc.) anzuschauen und zum anderen die Strukturen des Unternehmens selbst abzubilden:

- Sekundäranalyse über Branche,
- strukturiertes Leitfadenterview mit Geschäftsführern der Branche zu den erwarteten Kompetenzen der Mitarbeiter,
- narrative Interviews zu Kompetenzorientierungen von Nachwuchskräften,
- leitfadengestützte Interviews mit potenziellen Bewerbern der Branche,
- teilnehmende Beobachtung im Unternehmen,
- episodische Erzählungen mit Novizen und Experten,
- Kurzinterviews mit Mitarbeitern und
- Mitarbeiterbefragung mittels Fragebogen.

Die Diagnose hat gezeigt, dass nicht die mangelnde Mobilitätsbereitschaft ein Problem darstellt, sondern die vorherrschenden Defizite im Bereich der Beratungskompetenzen. Durch die Diagnose konnten zudem Trends und Entwicklungen in der Branche aufgedeckt, die Situation im Unternehmen näher betrachtet sowie Schwerpunkte der täglichen Arbeit genau beschrieben werden.

Daraufhin wurde ein ganzheitliches Konzept entwickelt, welches sich aus verschiedenen Bausteinen zusammensetzt. Der erste Baustein deckt die Qualifizierung im Bereich Persönliche Kompetenzen ab und wird die Entwicklung des Selbstbildes, Aspekte von Motivation und Lernen, eine Einführung in Zeitmanagement und Konfliktbewältigung zum Inhalt haben. Der zweite Baustein, die Qualifizierung im Bereich Beraterische Kompetenzen, wird Einblicke in die beraterische Grundhaltung aufzeigen, kreative Problemlösung vorstellen und Interventionstechniken sowie Fragetechniken vermitteln. Dritter Baustein wird folglich die Qualifizierung im Bereich Fachliche Kompetenzen sein. Hier sollen fachspezifische Inhalte aus verschiedenen Themenkomplexen vermittelt werden. Die Mitarbeiter erhalten hier die Möglichkeit, sich selbst einzuschätzen und sich ihre einzelnen Module auszuwählen. Zusätzlich werden die Bausteine durch

transferunterstützende Maßnahmen wie Lernpatenschaften und Mentoring begleitet. Während des gesamten Qualifizierungsprogramms findet ein Führungskräfte-Coaching statt. Parallel zur Durchführung wird durch jeden Teilnehmer eine Dokumentation realisiert, die in Form eines Berichtes oder Lerntagebuches mit dem Ziel der Selbstreflexion durchgeführt wird.

Die Durchführung des gestaltungsoffenen und anpassungsfähigen Weiterbildungsangebotes wird durch die Kombination von regionalen Lerngruppen und Blockkursen realisiert. Während die fachlichen Kompetenzen in Modulen vermittelt werden können und somit in den regionalen Lerngruppen zur Anwendung kommen, werden die Bausteine zur Persönlichen sowie Beraterischen Kompetenz im Blockkurs vermittelt, um durch den Abstand zum Arbeitsalltag eine bessere Selbstreflexion zu gewährleisten.

Durch die Anwendung unterschiedlicher Methoden der Vermittlung wird neues Wissen professionell vermittelt und die Weitergabe von berufsbiographischem Wissen unterstützt.

Beitrag der Hochschule

Der spezifische und besondere Beitrag der Hochschulen im Kontext des lebenslangen Lernens für die Wirtschaft besteht in den langfristigen Kooperationen, die eine intensive Beratung, Betreuung und Zusammenarbeit ermöglichen. Durch diese Intensität und den Aufbau von Vertrauen ist es realisierbar, Diagnosen und Evaluationen durchzuführen, der ganzheitliche Blick durch eine distanzierte Betrachtung ist gewährleistet. Durch die professionelle Aufbereitung der Lernarrangements und der methodisch-didaktisch aufgearbeiteten Inhalte entstehen qualitativ hochwertige Bildungsangebote, die durch ihre inhaltliche Bedeutsamkeit und ihren formalen Nutzen gekennzeichnet sind.

Potenziale der Hochschulen in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung bestehen in der Weiterbildungsberatung, der Weiterbildungsforschung, dem Weiterbildungsmarketing, der Ermöglichung von Weiterbildungsprojekten und den Kooperationen und Netzwerken, die mit der Wirtschaft geführt werden.

Anknüpfend an die Definition der wissenschaftlichen Weiterbildung sind Hochschulen in der Lage, organisierte Lernprozesse zu gestalten, Forschungsbezug herzustellen, die Ganzheitlichkeit der Individuen und Unternehmen durch ihre kritisch-analysierende Distanz zu gewährleisten.

Hochschulen sind demnach durchaus in der Lage, qualitativ hochwertige, marktfähige, praxisorientierte und bedarfsgerechte Weiterbildungsmöglichkeiten für Unternehmen anzubieten.

Literatur

Borkenhagen, P. (2006): „Innovation und Qualifizierung von KMUs“, Skript zum Seminar, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2008): „Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf“, W. Bertelsmann Verlag, Bonn/Berlin

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2007): „Bildung schafft Zukunft. Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studienstruktur“, BDA/BDI/HRK, Berlin

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2008): „Karriere mit Lehre 2008. Die 6. Weiterbildungserfolgsumfrage zu IHK-Weiterbildungsprüfungen unter Absolventen der Jahrgänge 2003 bis 2007“, DIHK, Ergebnisse online unter: www.dihk.de/index.html?inhalt/themen/ausundweiterbildung/news/meldung724.html, Zugriff: 16.08.2008

Dybowski, G.; Töpfer, A.; Dehnbostel, P.; King, J. (1999): „Betriebliche Innovations- und Lernstrategien. Implikationen für berufliche Bildungs- und betriebliche Personalentwicklungsprozesse“, Bundesinstitut für Berufsbildung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Gillen, J.; Dehnbostel, P.; Elsholz, U.; Habenicht, T.; Proß, G.; Skroblin, J.-P. (Hg.) (2005): „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Konzepte arbeitnehmerorientierter Weiterbildung“, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2008): „HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung“, Bonn

Institut der deutschen Wirtschaft (2006): „IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln“, 33. Jahrgang, Heft 1/2006, Deutscher Instituts-Verlag, Köln

Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung gemeinnützige Gesellschaft mbH (2008): „Innovation Map – Auswirkungen von Innovationen für die Qualifikation der Beschäftigten in KMU“, Halle

Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung gemeinnützige Gesellschaft mbH (2006): „Aspekte der Qualifizierung (POE)“, Studie zum Projekt, Halle

Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung gemeinnützige Gesellschaft mbH (2005): „Personal- und Organisationsentwicklung in kleinen und mittleren Unternehmen. Handlungsanleitung für die Praxis“, Abschlussbericht, Halle

Kaiser, A.; Buddenberg, V.; Hohestein, K.; Holzapfel, C.; Uemminghaus, M.; Wolter, M. (Hg.) (2007): „Kursplanung, Lerndiagnose und Lernerberatung. Handreichung für die Bildungspraxis“, W. Bertelsmann, Bielefeld

Kaiser, A.; Kasier, R.; Hohmann, R. (Hg.) (2007): „Lerntypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld“, W. Bertelsmann, Bielefeld

Kirchhöfer, D. (2004): „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, Manuskriptdruck, Berlin

Kreuter, H.; von Stünzner, W.(2004): „Vorwort“, in: „Verbesserung der Leistungsqualität kleiner und mittlerer Unternehmen (KMU) – Gesundheitsförderung – Weiterbildung – Evaluation (Kongressdokumentation)“, Magdeburg

Kreuter, H. (2007): „Wissenschaftliche Weiterbildung für die Wirtschaft mit dem BWSA e.V. – ein Beitrag zur Fachkräftesicherung“, in: Meyer, R.; Brandl, H.; Böhlert, I.; Klesse, H.: „Sicherung des Fachkräftebedarfs in Sachsen-Anhalt durch unternehmensnahe Qualifizierungen und Dienstleistungen des BWSA e.V.“, Beiträge zur Erwachsenenbildung – Schriftenreihe des Bildungswerkes der Wirtschaft Sachsen-Anhalt e.V., Heft 1/2007, Magdeburg

Markert, W. (Hg.) (2006): „Qualität des beruflichen Lernens in der Weiterbildung“, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler

Meyer-Wölfling, E. (2003): „Aufbau eines Netzwerkes von Beratern und Weiterbildungseinrichtungen für KMU“, in: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.: „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen – PE/OE-Konzepte“, S. 177–218, QUEM-Materialien 76, Berlin

Steeg, H. (2005): „Qualifizierung – das Lebenselixier für einen wettbewerbsfähigen deutschen Mittelstand“, in: Otmar, F. (Hg.): „Qualifizierung im deutschen Mittelstand im Zeitalter der Globalisierung“, S. 72–78, RKW-Verlag, Eschborn

Stiefel, R.Th. (2004): „Personalentwicklung KMU – Innovationen durch praxiserprobte Konzepte“, 4. Auflage, Rosenberger Fachverlag, Leonberg

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2008): „Quartäre Bildung – Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen“, Edition Stifterverband, Essen

Verein Deutscher Ingenieure (2008): „VDI-Ingenieurstudie des VDI Wissensforums“ online unter: www.vdi.de/ingenieurstudie, Zugriff: 12.08.2008

MATTHIAS KLUMPP UND IRMA RYBNIKOVA

Differenzierte Studienformen und Studienpermissivität als Antworten auf flexible Beschäftigungsverhältnisse

I. Problemstellung

Arbeitsstrukturen und Arbeitsbiographien in der Wissensgesellschaft kennzeichnet zunehmende Flexibilität und ein ständiger Wechsel der Anforderungen. Schlagworte wie „Patchwork-Biographie“ oder „atypische Beschäftigung“ umschreiben diesen Trend kurzfristiger, geringfügiger und häufig wechselnder Beschäftigungen einer Person – und zwar über alle Bildungs- und Sozialschichten hinweg. Lebenslanges Lernen und ständiges Hinzugewinnen von neuen Kompetenzen gehören zu den antizipierten Folgen dieser Entwicklung. Arbeit und Studium bzw. Bildung schließen sich nicht mehr gegenseitig aus, sondern bedingen einander lebenslang. Eine der Möglichkeiten, wie der Hochschulbildungssektor auf diese Herausforderung reagieren kann, stellen „alternative Studienformen“ dar. Indem die Hochschulen abweichend vom traditionellen Modell des Präsenzstudiums in Vollzeit zusätzliche Studienformen wie beispielsweise Teilzeitstudium, berufsbegleitendes Studium oder Fernstudium anbieten, ermöglichen sie z. B. eine Integration von Bildungs- und Beschäftigungsansprüchen. Im Bereich der alternativen Studienformen haben insbesondere die angelsächsischen Hochschulsysteme eine Vorreiterrolle. Dort beträgt der Anteil der „part-time“ (im Wesentlichen: berufsbegleitend) Studierenden bis zu 32 Prozent (Bachelor/College) (Taylor, Massy, 1996). In Deutschland wird dagegen die Zahl der Studierenden in alternativen Studienformen zwischen 5 Prozent und 17 Prozent geschätzt (vgl. Klumpp, Rybnikova, 2008).

Dabei wurde die traditionelle Studienform mit dem Präsenzstudium in Vollzeit gleichgesetzt. Für das Präsenzstudium in Vollzeit ist die Tatsache kennzeichnend, dass die Studientätigkeit die jeweilige Haupttätigkeit der Studierenden ist. Die Zeitstrukturen orientieren sich an üblichen beruflichen Tageszeiten (an Werktagen Montag bis Freitag etwa zwischen 8 und 18 Uhr). Ein Studienerfolg setzt eine regelmäßige Anwesenheit

	Anzahl von Studierenden in alternativen Studienformen	Anteil der Studierenden in alternativen Studienformen (Prozentwert)
Litauen	56.849	42,0 %
Australien	403.488	41,5 %
Vereinigte Staaten von Amerika	6.690.000	38,0 %
Großbritannien	957.495	37,0 %
Deutschland	344.040	17,3 %
Singapur	3.735	8,3 %
Deutschland (ohne Teilzeitstudium)	100.569	5,1 %

Tabelle 1: Verbreitung von alternativen Studienformen international (z. n. Klumpp, Rybnikova, 2008)

und Teilnahme an den angebotenen Veranstaltungen voraus. Unter alternativen Studienformen verstehen die Autoren dagegen drei abweichende Studienformen. Es ist zum einen das Präsenzstudium in Teilzeit, zum anderen das Fernstudium und zum dritten das duale bzw. berufsbegleitende Studium:

- Das Präsenzstudium in Teilzeit geht einher mit einem formellen Status eines „Teilzeitstudierenden“ und ermöglicht eine längere Studiendauer als im Fall eines Vollzeitstudiums. Dies wird durch eine anteilige Umsetzung des Vollzeitstudiums erreicht, was die wöchentliche Präsenzzeit mindestens um die Hälfte reduziert. Die Organisations- und Zeitstrukturen werden in der Regel im Vergleich zum Vollzeitstudium nicht verändert.

- Das Fernstudium kann zum größten Teil ortsunabhängig von den Studieneinrichtungen (Campus) einer Hochschule absolviert werden und gewährleistet eine individuelle Zeit- und Lerneinteilung durch einen umfangreichen Verzicht auf Präsenzveranstaltungen.

- Das duale bzw. berufsbegleitende Studium stellt ein Studium neben einer beruflichen Tätigkeit dar. Die Zeitorganisation des Studiums wird der beruflichen Tätigkeit angepasst, sodass die Veranstaltungen sich mit der Berufstätigkeit abwechseln oder die Präsenzveranstaltungen in den Abend- und Wochenendzeiträumen durchgeführt werden. Das duale bzw. berufsbegleitende Studium ist eine äußerst heterogene Studienform. Es existiert eine Reihe von unterschiedlichen Modellen für die Zeitorganisation dieser Studienform, sodass ihre Vergleichbarkeit nur bedingt möglich ist.

Trotz der vergleichsweise geringen Verbreitung von alternativen Studienformen nimmt ihre Relevanz in Deutschland offenbar zu. Insbesondere bei Weiterbildungsangeboten schreiten die Modelle der vom Präsenzstudium abweichenden Studienformen voran. Dabei ist anzunehmen, dass die alternativen Studienformen sich vom traditionellen Studium in Vollzeit hinsichtlich ihrer organisatorischen Gestaltung abheben. Zu erwarten ist, dass die Abkehr von der herkömmlicher Vollzeit-Präsenz-Studienform hin zu alternativen Studienformen einen erheblichen Einfluss auf die organisatorischen Fragen der Zeitmodelle, didaktischen Vermittlungsformen und andere Rahmenbedingungen eines Studiums ausüben wird (Klumpp, 2007) und die Hochschulen als Weiterbildungsanbieter vor einige neue Herausforderungen stellt. Bisher bleibt jedoch ungewiss, inwiefern diese Unterschiede zwischen der traditionellen Studienform und den alternativen Studienformen an den deutschen Hochschulen zu beobachten sind in Bezug auf die zeitliche Organisation des Studiums als auch andere Studienmerkmale, wie z. B. Didaktik oder Studienberatung.

II. Empirische Studie

Der Frage nach den Unterschieden in Bezug auf ausgewählte Organisations- und Struktur-Merkmale unter den Studienformen wurde eine internetbasierte Befragung unter deutschen Studierenden und Dozenten unterschiedlicher Studienformen gewidmet. Das Augenmerk richtete sich insbesondere auf alternative Studienformen, wie die des Fernstudiums und des berufsbegleitenden Studiums. Die Zielgruppe der Befragung bestand ausschließlich aus den Vertretern der Hochschulen. Analysiert wurden die Ausgestaltung und die Anforderungen alternativer Studienformen an die Studierenden sowohl in den grundständigen Studiengängen als auch in weiterführenden Studiengängen. Es handelte sich um eine internetgestützte quantitative Befragung. Die Bearbeitung der Fragen sowohl für Studierende als auch für Dozenten dauerte etwa 20 Minuten. An der Befragung haben 187 Studierende und 25 Hochschullehrer teilgenommen. In der Stichprobe der Studierenden kommen 88 Prozent der Befragten aus dem Fach Wirtschaftswissenschaften oder benachbarter Disziplinen, wie z.B. Wirtschaftsrecht. Die Mehrzahl der Studierenden befindet sich im Bachelorstudium (73,9 %), 26,1 Prozent im Masterstudium. 61 Prozent von ihnen vertreten das Präsenzstudium in Vollzeit, 8 Prozent das Präsenzstudium in Teilzeit, 1 Prozent der Studierenden kommen aus dem Fernstudium und

30 Prozent aus dem berufsbegleitenden Studium. An der Befragung haben keine Studierenden des dualen Studiums teilgenommen. Unter 25 Hochschuldozenten sind sowohl Professoren als auch wissenschaftliche Mitarbeiter vertreten. Bis auf eine Ausnahme handelt es sich bei den Hochschuldozenten um Festangestellte der Hochschulen, ein befragter Hochschuldozent ist freiberuflich als solcher tätig. Zu 5 Prozent der Fälle vertreten die Hochschuldozenten das berufsbegleitende Studium, in den restlichen Fällen handelt es sich um Dozenten des Präsenzstudiums in Vollzeit.

III. Ergebnisse

Zu erwarten war eine starke Differenzierung unter den Studienformen hinsichtlich ihrer Organisation, vor allem ein eindeutiger Unterschied zwischen dem Präsenzstudium in Vollzeit und den alternativen Studienformen. Es hat sich jedoch herausgestellt, dass die Organisation von alternativen Studienformen sich in der Regel stark an die Studienorganisation des Präsenzstudiums in Vollzeit anlehnt und daher teilweise nur unzureichend die Bedürfnisse der flexiblen Beschäftigten berücksichtigen kann.

So zeigen die Ergebnisse der Befragung, die in Tabelle 2 zusammengefasst sind, dass die (Fach)Hochschulzugangsberechtigung für ein grundständiges Studium bzw. ein Hochschulabschluss für ein weiterbildendes Studium nach wie vor die wichtigste Voraussetzung ist. Der Nachweis praktischer Erfahrung gilt in den meisten Fällen als eine Ergänzung, aber nicht als Ersatz für die Hochschulzugangsberechtigung.

Zugangsvoraussetzung*	Studierende				Dozenten	
	Präsenzstudium (Vollzeit) (N=115)	Präsenzstudium (Teilzeit) (N=14)	Fernstudium (N=2)	Berufsbegleitendes Studium (N=56)	Präsenzstudium (Vollzeit) (N=18)	Berufsbegleitendes Studium (N=1)
Hoch- oder Fachhochschulzugangsberechtigung	80%	71%	100%	80%	72%	100%
Nachweis beruflicher Tätigkeit	1%	43%	50%	63%		100%
Arbeitsvertrag mit einem Unternehmen		36%		27%		
Lehr- oder Ausbildungsvertrag	1%			13%		

Tabelle 2: Zugangsvoraussetzungen der Studienformen aus Sicht der Studierenden und Dozenten,

* Mehrfachnennung möglich

Hinsichtlich des Präsenzanteils im Studium bieten die Ergebnisse der Befragung ein überraschendes Bild: Zu erwarten wäre, dass die Präsenzveranstaltungen im Präsenzstudium in Vollzeit am höchsten ausgeprägt sind im Vergleich zu anderen Studienformen. Wie Abbildung 1 darstellt, kann diese Annahme nicht bestätigt werden.

Zwar beträgt der durchschnittliche Präsenzanteil im Präsenzstudium (Vollzeit) aus Sicht der Studierenden 59 Prozent, im berufsbegleitenden Studium ist der Präsenzanteil, geschätzt von Studierenden, im Durchschnitt 74 Prozent und im Präsenzstudium (Teilzeit) ist es mit durchschnittlich 86 Prozent am höchsten ausgeprägt. Diese Unterschiede zwischen den Studienformen erweisen sich als statistisch signifikant. Offenbar nehmen die Studierenden des berufsbegleitenden und des Teilzeitstudiums die verpflichtenden Präsenzteile

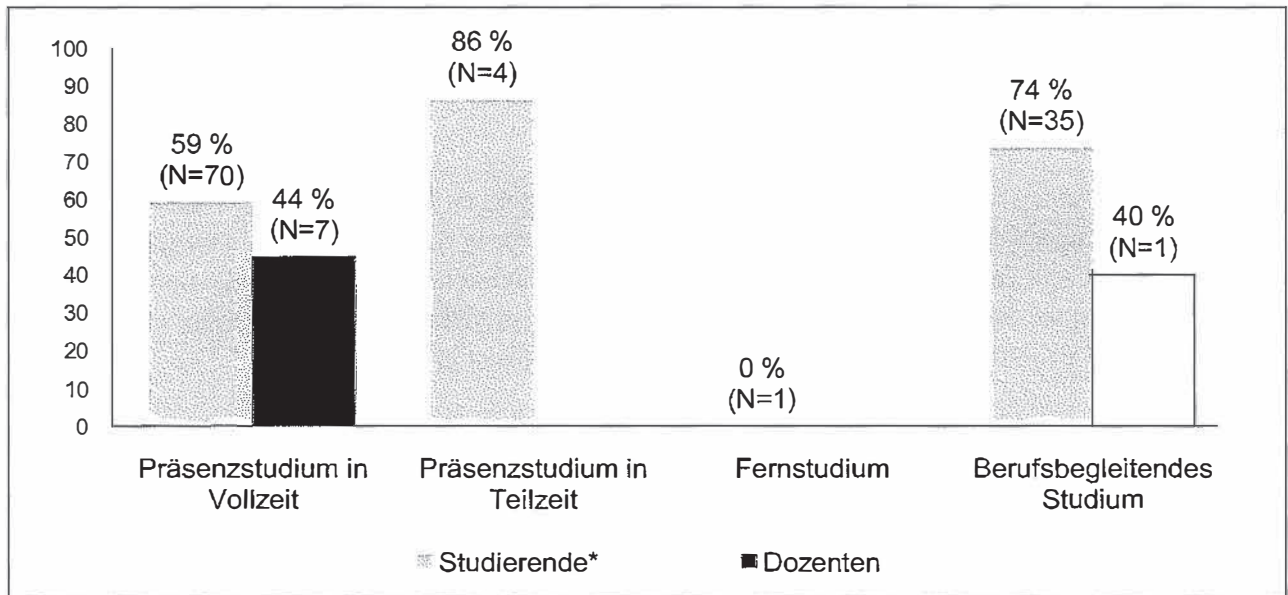


Abbildung 1: Präsenzanteile im Studium in unterschiedlichen Studienformen aus Sicht der Studierenden und der Dozenten,

* Unterschiede zwischen den Studienformen statistisch signifikant ($p < 0,01$)

als sehr ausgeprägt wahr. Im Fernstudium dagegen geht der einzige befragte Vertreter annahmekonform von fehlenden Präsenzanteilen aus.

Die Sicht der Studierenden und der Dozenten auf die geschätzten Präsenzanteile im Studium ist leicht unterschiedlich. Die durchschnittlichen Einschätzungen von Dozenten sowohl im Präsenzstudium in Vollzeit als auch im berufsbegleitenden Studium sind niedriger als jene von Studierenden. Möglicherweise spiegelt sich in diesen Einschätzungen eine gewisse Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Studierenden und der realen Studienorganisation wieder: Während die Präsenzstudierenden in Vollzeit von einem hohen Präsenzanteil ausgehen, sind ihre Einschätzungen realitätsnah, die Studierenden des Teilzeit- und des berufsbegleitenden Studiums rechnen dagegen möglicherweise mit niedrigen Präsenzanteilen, werden im Studium dagegen mit Präsenzanteilen konfrontiert, die ihre Erwartungen übersteigen.

In Bezug auf den Anteil des Selbststudiums unterscheiden sich die Einschätzungen der Studierenden in den Studienformen ebenfalls. Den höchsten Anteil des Selbststudiums, nämlich zwei Drittel der Studienzeit, nehmen Fernstudierende wahr, den niedrigsten die Studierenden im berufsbegleitenden Studium, hier beträgt der Median der Einschätzungen des Selbststudiums ein Viertel der Gesamtstudienzeit. Diese Unterschiede stellen sich zudem als statistisch signifikant heraus. Gewissermaßen korrespondieren diese Einschätzungen des Selbststudiums mit denen der Präsenzanteile. Während die berufsbegleitenden Studierenden hohe Präsenzanteile erleben, berichten sie von einem niedrigen Anteil des Selbststudiums – im Fall des Fernstudiums verhält es sich umgekehrt. Dort sind die Präsenzveranstaltungen niedrig ausgeprägt, müssen aber durch das Selbststudium kompensiert werden.

Hier muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass es sich um anteilige Angaben handelt, die nichts über die absolute Stundenzahl der einzelnen Studienelemente aussagt.

Während die Sicht der Dozenten im Präsenzstudium (Vollzeit) mit der von Studierenden übereinstimmt, scheinen Dozenten und Studierende im berufsbegleitenden Studium unterschiedlicher Meinung zu sein:

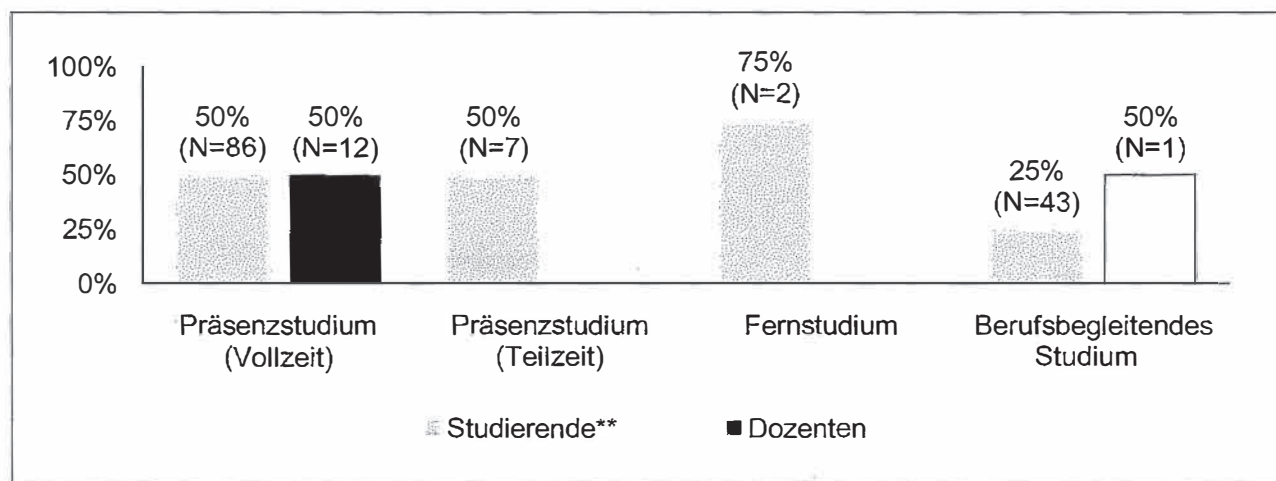


Abbildung 2: Anteil des Selbststudiums in verschiedenen Studienformen aus Sicht der Studierenden und der Dozenten.

* Median der Skala zwischen 10 % und 100 %

** Signifikanter Unterschied zwischen den Studienformen ($p < 0,01$)

Der befragte Dozent schätzt den Anteil des Selbststudiums höher ein als die Studierenden selbst. Ob diese Divergenz aussagekräftig ist, vermag diese Befragung aufgrund der niedrigen Stichprobe der Dozenten im berufsbegleitenden Studium jedoch nicht zu beantworten.

Die Befragungsteilnehmer hatten ferner die Möglichkeit, die didaktische Vielfalt von angebotenen Lehrveranstaltungen in unterschiedlichen Studienformen einzuschätzen. Dabei konnten sie zur Auswahl gestellte Arten der Lehrveranstaltungen in Bezug auf ihre Häufigkeit in ihrem Studium bzw. ihrer Lehrtätigkeit einschätzen. Die Ergebnisse dieser Einschätzung zeigen, dass sich das berufsbegleitende Studium in seiner Didaktik stark an das Präsenzstudium (Vollzeit) oder das Präsenzstudium (Teilzeit) anlehnt. In den genannten Studienformen sind Vorlesungen und die Studienliteratur die am häufigsten verwendeten didaktischen Instrumente. Die Studienliteratur scheint auch im Fernstudium die dominierende didaktische Form darzustellen, obwohl die Ergebnisse aufgrund des niedrigen Stichprobenumfangs nicht repräsentativ sind. Multimediale Angebote scheinen in alternativen Studienformen, allen voran im berufsbegleitenden Studium, eine stärkere Verbreitung zu finden als im Präsenzstudium (Vollzeit). Tutorien dagegen sind offensichtlich ein Attribut des Präsenzstudiums in Vollzeit. Während sie hier vergleichsweise häufig angewendet werden, berichten Vertreter alternativer Studienformen von einem deutlich selteneren Einsatz der Tutorien.

Die Einschätzungen von Dozenten und Studierenden sind weitestgehend vergleichbar. Im Präsenzstudium (Vollzeit) schätzen Dozenten die Häufigkeit von Vorlesungen, Übungen und Tutorien häufiger ein als Studierende. Im berufsbegleitenden Studium geht dagegen der befragte Dozent, im Unterschied zu Studierenden, von einer häufigeren Anwendung der Vorlesungen und einer selteneren Praxis von Übungen, Tutorien und der Studienliteratur aus.

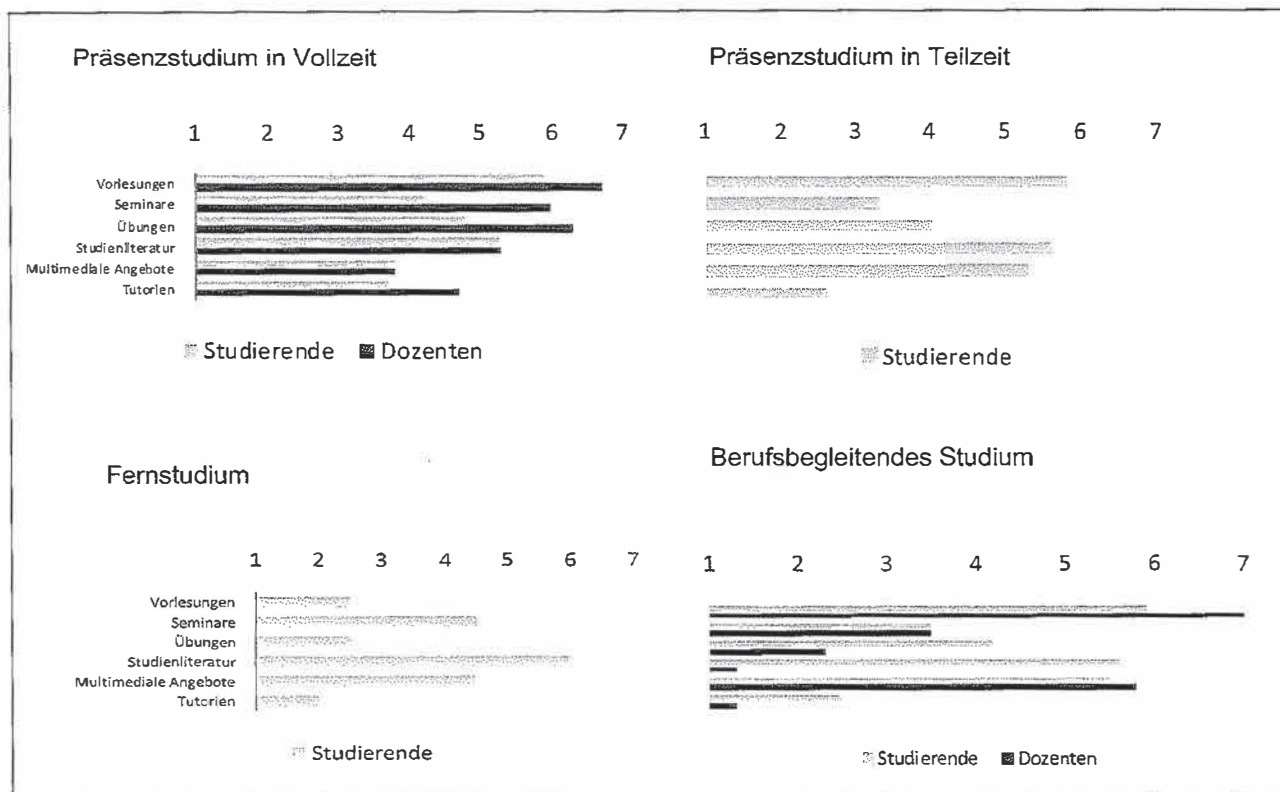


Abbildung 3: Häufigkeit der Lehrveranstaltungen in einzelnen Studienformen

Neben dem Vergleich der Didaktik in unterschiedlichen Studienformen wurde in der Befragung auf die Unterschiede der Studienberatung abgestellt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 3 zusammengefasst. Es zeigt sich, dass sich die Studienberatung über alle Studienformen hinweg auf die Beratung vor und während des Studiums konzentriert. Die Karriereberatung (Career Service) wird in den meisten Studienformen vernachlässigt und wird fast ausschließlich im Präsenzstudium in Vollzeit angeboten.

Formen der Studienberatung*	Studierende				Dozenten	
	Präsenz (Vollzeit) (N=114)	Präsenz (Teilzeit) (N=14)	Fernstudium (N=2)	Berufsbegleitendes Studium (N=56)	Präsenz (Vollzeit) (N=18)	Berufsbegleitendes Studium (N=1)
...vor dem Studium	57,4%	40%	100%	76,8%	61,1%	100%
...während des Studiums	60,9%	42,9%	100%	71,4%	66,7%	
...beim Übergang aus dem Studium ins berufliche Leben/ Karriereberatung	18,3%	7,1%		8,9%	11,1%	

Tabelle 3: Studienberatung in verschiedenen Studienformen, * Mehrfachnennung möglich

Dabei erweist sich die von Studierenden wahrgenommene Nachfrage der Karriereberatung, deren durchschnittliche Einschätzungen in Abbildung 4 dargestellt sind, in allen Studienformen eher als hoch. Lediglich die befragten Fernstudierenden sind der Meinung, dass die Karriereberatung in ihrer Studienform auf eine relativ niedrige Nachfrage stoßen würde. Offenbar besteht in den üblichen Studienformen eine Angebotslücke in Bezug auf die Karriereberatung der Studierenden.

Zum Schluss wurden die Teilnehmer nach ihrer Akzeptanz für alternative Studienformen gefragt. Die Antworten auf die Frage, ob die Befragten ein ausdifferenziertes Angebot an Studienformen befürworten würden, welche Abbildung 5 darstellt, zeigen, dass die Befürwortung einer Ausdifferenzierung eher ausgeprägt ist, es bestehen aber deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Studienformen.

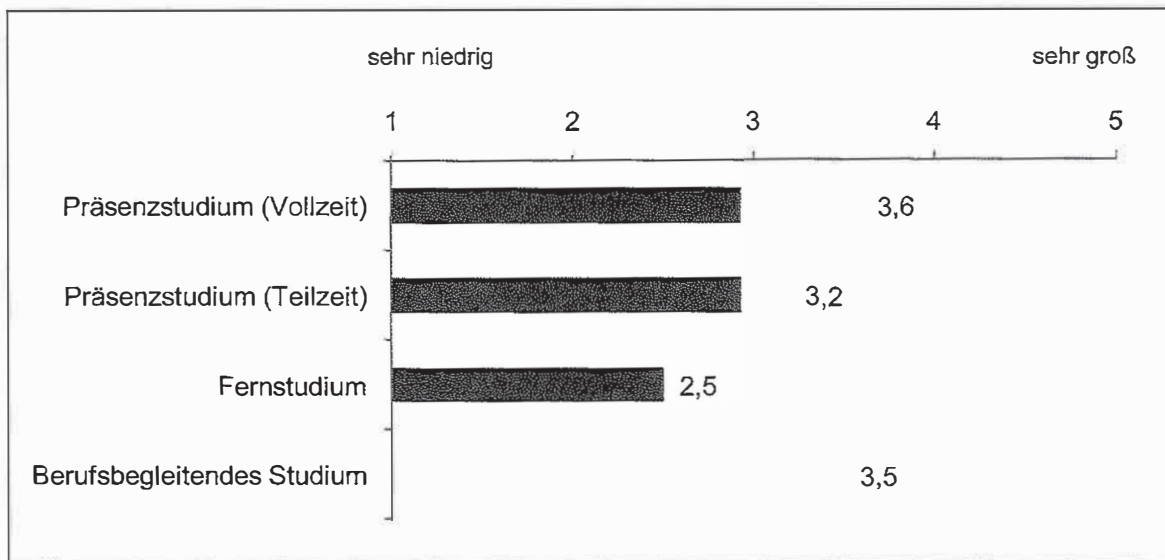


Abbildung 4: Die von Studierenden wahrgenommene Nachfrage nach Karriereberatung

Am stärksten werden ausdifferenzierte Studienformen durch Vertreter des berufsbegleitenden Studiums, Studierende wie Dozenten, befürwortet, gefolgt von den Studierenden im Fernstudium. Zur Begründung ihrer Meinung ziehen sie unterschiedliche Aspekte heran. Zum einen wird das Argument einer stärkeren Berücksichtigung von individuellen Interessen der Studierenden durch ausdifferenzierte Studienformen angeführt, welche mit größeren Wahlmöglichkeiten einhergeht.

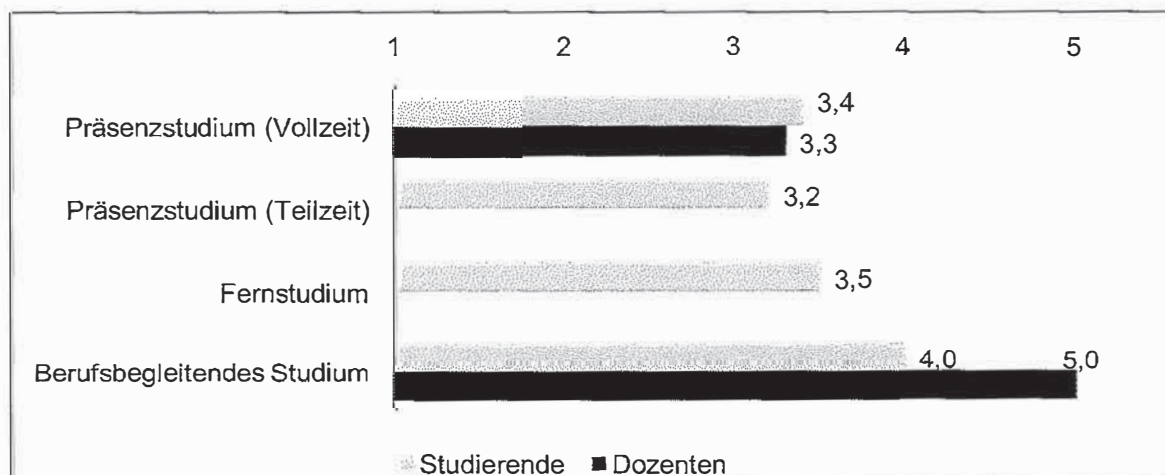


Abbildung 5: Befürwortung einer Ausdifferenzierung der Studienformen unter den Studierenden und Dozenten verschiedener Studienformen.

Auf der anderen Seite wird eine bessere Vereinbarkeit des Studiums mit anderen Verpflichtungen hervorgehoben. Es wird auch mit einer erhöhten Berufsfähigkeit argumentiert, die vor allem in Verbindung mit dem berufsbegleitenden Studium gesehen wird, welches das Studium mit einer parallelen beruflichen Erfahrung ermöglichen soll.

Studierende im Präsenzstudium (Teilzeit) sowie Studierende und Dozenten des Präsenzstudiums (Vollzeit) sind dagegen eher zurückhaltend einer Ausdifferenzierung von Studienformen gegenüber, auch wenn sie diese nicht direkt ablehnen. Es wird eine Reihe von Bedenken in Bezug auf die Ausdifferenzierung der Studienformen geäußert. Zum einen wird auf die organisatorische Überforderung der Hochschulen verwiesen, die noch mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterkonzept beschäftigt sind und für ein ausdifferenziertes Angebot von Studienformen keine Kapazitäten parat haben.

Auf der anderen Seite wird eine erschwerte Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen thematisiert, die keine klare Positionierung auf dem Arbeitsmarkt mehr ermöglicht. Es werden auch einige Bedenken hinsichtlich der Qualität der Lehre in ausdifferenzierten bzw. alternativen Studienformen hervorgebracht. Einige Befragte vertreten die Meinung, dass alternative Studienformen an den Fachhochschulen und Berufsakademien zu verankern wären und das herkömmliche Studienmodell der Universitäten nicht zu hinterfragen sei.

IV. Zusammenfassung und Ausblick

Die durchgeführte Befragung zeigt, dass alternative Studienformen sich in vielerlei Hinsicht an das Präsenzstudium in Vollzeit anlehnen. Das äußert sich vor allem dadurch, dass die Hochschulzugangsberechtigung als Voraussetzung in allen Studienformen nach wie vor erforderlich ist. Auf der anderen Seite erweist sich der Präsenzanteil im Studium in allen Studienformen als ähnlich hoch, mit der Ausnahme des Fernstudiums. Zu erwarten ist daher eine hohe physische und psychische Belastung für Studierende, die in der bisherigen Diskussion zu alternativen Studienformen nur unzureichend thematisiert wurde. Es sind somit nach wie vor innovative Modelle der Studienorganisation gefragt, die den Bedürfnissen von studierenden Beschäftigten mehr gerecht werden und zu einer effektiveren Lösung der Doppelbelastung beitragen.

In der Lehre dominieren in allen Studienformen nach wie vor Vorlesungen und Studienliteratur. Multimediale Angebote scheinen in alternativen Studienformen dagegen häufiger eingesetzt zu werden als im herkömmlichen Studium, was für eine größere Flexibilität des Studiums sorgen kann. Die Studienberatung konzentriert sich in alternativen Studienformen auf die Beratung vor und während des Studiums. Die alternativen Studienformen werden von ihren Vertretern tendenziell stärker befürwortet als von den Vertretern des herkömmlichen Studiums. Mit alternativen Studienformen werden zwar einige positive Aspekte assoziiert, es lassen sich aber auch erhebliche Bedenken diesbezüglich beobachten, die sich vor allem auf die Qualität der Lehre und des Studiums sowie eine potenziell stärkere Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt unter den Absolventen bezieht.

Neben den alternativen Studienformen ergeben sich auch abgeleitete Fragen der Studienpermissivität oder der Studiendurchlässigkeit. Hier stehen Betrachtungen der Studien- bzw. Leistungsanerkennung und damit der Implementierung von Anrechnungssystemen im Rahmen der ECTS-, ECVET und EQF-Entwicklung im Vordergrund. Aber auch damit in Verbindung stehende Fragen des Umgangs mit Studiengangs- und Hochschulwechslern in Weiterbildungsstudiengängen gewinnen eine zunehmende didaktische Bedeutung, denn

die bisherige Annahme eines gemeinsamen „Fundaments“ der Studierendengruppen durch die Vorgabe eines Curriculums erodiert zusehends. Zudem kann aus den spezifischen Charakteristika einzelner Studienformen eine zunehmende Problematik bei der Einstufung von Studienleistungen (z. B. in verschiedenen Veranstaltungs- und Lernformen) resultieren.

V. Literatur

Klumpp, M.; Rybnikova, I. (2008): Internationaler Vergleich und Forschungsthese zu Studienformen in Deutschland. FOM Arbeitspapier Nr. 10, 01/2008, Essen.

Klumpp, M. (2007): Das deutsche System der Berufsbildung im europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen, FOM Arbeitspapier Nr. 8, 11/2007, Essen.

Taylor, B.E.; Massy, W. F. (1996): Strategic Indicators for Higher Education, Princeton.

CHRISTIAN RICHTER

Abbruch als neuer Durchbruch? Studienabbrecher als neue Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung

Zusammenfassung

Das Hochschulsystem in Deutschland steht vor den Herausforderungen, den Bologna-Prozess weiter umzusetzen und die wissenschaftliche Weiterbildung auszubauen. Aus der Wirtschaft und aus der Politik kommt der Druck, die Anzahl der Absolventen insgesamt zu erhöhen. Denn vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung in Deutschland ist der bestehende Fachkräftebedarf auch in Zeiten der wirtschaftlichen Stagnation ein wachstumshemmendes Problem. Zum Beispiel können derzeit verrentete Ingenieure praktisch nicht vollständig durch junge Nachwuchskräfte ersetzt werden. Gemeinsames Ziel von Hochschulen, Wirtschaft und Politik ist es, mit anderen präventiv wirkenden Instrumenten, die Studienanfängerzahlen und die Qualität der Lehre zu erhöhen. Dadurch sollen die Absolventenzahlen erhöht und letztlich die Studienabbruchquote verringert werden. Dennoch verlassen bundesweit pro Jahr mehr als 5000 Studierende der Ingenieurwissenschaften die Hochschulen ohne einen Abschluss. Die Spitzen-Abbruchquote wird im Studiengang Elektrotechnik an Fachhochschulen mit 36 Prozent erreicht.

Ziel dieses Beitrages ist es, Handlungsoptionen in einem Themenfeld aufzuzeigen, das häufig tabuisiert wird. Es werden Chancen und Handlungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Passung zwischen Hochschul- und Beschäftigungssystem vorgestellt, die einen nachsorgenden und integrativen Charakter besitzen. Die berufliche Integration von Studienabbrechern dauert in der Regel doppelt so lange wie bei Absolventen. Vor allem Studienabbrecher in höheren Semestern haben Kompetenzen, die sie dazu qualifizieren, anspruchsvolle Tätigkeiten auch ohne einen Abschluss erfolgreich zu übernehmen. Um die adäquate berufliche Integration von Studienabbrechern zu beschleunigen, sollten zum einen akademische Leistungen, Kompetenzen und Einsatzmöglichkeiten von Studienabbrechern transparent dokumentiert werden. Zudem sollten in erweiterten Beratungsgesprächen in Karrierezentren auch Informationen zu alternativen Qualifizierungs- und Berufswegen gegeben werden.

Modulare, berufsbegleitende und zertifizierte Weiterbildungen, die im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen angeboten werden, sollten weiterentwickelt, ausgebaut und für die neue Zielgruppe der Studienabbrecher geöffnet werden. Für die wissenschaftliche Weiterbildung ergeben sich dadurch neue Chancen am Weiterbildungsmarkt. Für Unternehmen stellen Studienabbrecher ein zusätzliches Arbeitskräftepotenzial dar. Eine transparente Dokumentation der Kompetenzen und formell zertifizierte, modulare Weiterbildung können Studienabbrechern und Unternehmen helfen, schneller zusammen zu finden. Die hier skizzierten Vorschläge sollen Impulse für die weitere Diskussion in diese Richtung geben.

1. Ausgangslage und Forschungsstand

1.1. Große Herausforderungen für das Hochschulsystem

Im Bericht „Bildung auf einen Blick 2008“ der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) wird konstatiert, dass Deutschland bei der Ausbildung von Hochqualifizierten in-

ternational zurück liegt. Der Bedarf an Hochqualifizierten sei kaum zu decken und die Bildungsausgaben in Deutschland sinken im Vergleich zum durchschnittlichen OECD-Trend (vgl. OECD, 2008)¹. Die Bundesregierung versucht mit präventiv wirkenden Instrumenten entgegen zu steuern und damit die Zahl der Hochschulabsolventen zu erhöhen.² Die deutschen Hochschulen stehen aber derzeit vor der großen Herausforderung, den Bologna-Prozess weiter umzusetzen. Ein Ziel des Bologna-Prozesses ist die Reduktion der Anzahl der Studienabbrecher.³ Forschungsergebnisse indizieren, dass dies bisher nur schwerlich gelingt. Die durchschnittliche Studienabbruchquote bei den Bachelor-Studiengängen beträgt 30 Prozent und ist damit höher als die Quote von insgesamt 21 Prozent (vgl. Heublein et al, 2008).⁴ Kritiker des Bologna-Prozesses drängen deshalb auf eine Reform der Bologna-Reformen und unterbreiten dazu Vorschläge. So schlägt der Deutsche Hochschulverband (DHV) unter anderem vor, dass Bund und Länder gemeinsam eine Prämie für jeden Hochschulabsolventen ausloben sollten, der nach dem Studium eine studiengangsspezifische oder studiengangnahe Erstanstellung außerhalb der Universität erhalte. Dadurch könnten Hochschulen ein stärkeres Interesse am Berufseinstieg ihrer Absolventen und an der Qualität der Hochschulausbildung entwickeln. Auch die Einrichtung von Karrierezentren in den Universitäten könnte damit beflügelt werden. Gleichmaßen würde ein zusätzlicher Anreiz gesetzt, die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen zu intensivieren (vgl. Deutscher Hochschulverband, 2008).

Auch die wissenschaftliche Weiterbildung hat im Vergleich zu anderen Industrienationen in Deutschland Entwicklungspotenziale. So berichten Hanft und Knust (2007: 81), dass im Vergleich zu Finnland, Frankreich, Großbritannien, Österreich und den USA, deutsche Hochschulen auf dem privaten Weiterbildungsmarkt bislang kaum Fuß fassen konnten. Den finanziell attraktiven Markt der umfangreichen, speziell und individuell zugeschnittenen Programme für Unternehmen können deutsche Hochschulen bislang nicht bedienen. Sie seien wenig kreativ in der Identifizierung von Marktnischen und gingen nicht aktiv auf potenzielle Kooperationspartner zu. Die Autoren empfehlen daher, dass sich Hochschulen bei der kooperativen Zusammenarbeit mit Unternehmen weniger auf komplette Studiengänge, sondern mehr auf kurzfristige und modular aufgebaute Programme konzentrieren sollten. Auch die Bundesregierung fordert die Hochschulen auf, ihre Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung weiter auszubauen und zu vermarkten. Damit dies aber gelingen kann, muss der Gesetzgeber auch die dazu nötigen strukturellen Weiterentwicklungen auf allen Ebenen mittragen. Dazu kann z. B. die Umgestaltung der Anreizsysteme für Hochschullehrer gehören (vgl. Meyer-Guckel et al, 2008).

Mit dem Einbezug der Studienabbrecher als neue Zielgruppe bieten sich neue Chancen und Anreize, den Ausbau verstärkt voran zu treiben. Dabei bedarf es aber auch einer Erweiterung des Selbstverständnisses und der praktischen Begrifflichkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dies beinhaltet, dass sich diese auch als praktische akademische Qualifizierung im ursprünglichen Sinne versteht. Sie sollte prinzipiell offen für neue Zielgruppen sein und sich nicht nur an Akademiker richten.

1 Vgl. www.oecd.org/document/15/0,3343,de_34968570_35008930_41277711_1_1_1_1,00.html, Zugriff am 31.10.2008

2 Vgl. www.bmbf.de/de/12042.php, Zugriff am 31.10.2008

3 Vgl. www.bmbf.de/de/3336.php, Zugriff am 31.10.2008

4 Bachelor-Studiengänge spiegeln derzeit noch nicht das gesamte Fächerprofil der Hochschulen wider. Ein direkter Vergleich ist deshalb noch nicht möglich (vgl. Heublein, 2008).

1.2. Der Fachkräftebedarf in Deutschland

Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung in Deutschland ist der hohe Fachkräftebedarf ein wachstumshemmendes Problem der deutschen Wirtschaft. Dies spiegelt sich in den Meinungen der Unternehmen wider und wird z. B. in den Konjunkturberichten der DIHK diskutiert (vgl. Lingenfelder/Stadler, 2007). Der hohe Bedarf an qualifizierten Fachkräften erweist sich dabei als Risiko für den Aufbau von Produktions- und damit Beschäftigungspotenzialen (vgl. Nitschke et al, 2007). Vor allem Unternehmen, die im internationalen Wettbewerb stehen, suchen Fachexpertise zur Entwicklung innovativer Produkte. Ingenieure und Fachleute in sonstigen technischen Berufen stehen hoch im Kurs. Auch Kaufleute und IT-Experten sind zunehmend gefragt. Der Fachkräftebedarf zeigt sich insbesondere an der Einstellungsbereitschaft von Unternehmen stark wissensbasierter Branchen, wie in der Datenverarbeitung und bei Forschung und Entwicklung. Eine Studie der BITKOM kommt zu dem Ergebnis, dass in der Informations- und Telekommunikations-Branche 50 Prozent der befragten Unternehmen eine zu geringe Zahl an Bewerbern für die Besetzung vakanter Stellen zur Verfügung haben.

In diesen Berichten werden die Empfehlungen gegeben, dass Politik, Unternehmen und Bildungsträger ihre Bemühungen darauf richten müssen, das bestehende Fachkräftepotenzial besser auszuschöpfen, das Bildungssystem zu verbessern und Ausbildungsanstrengungen weiter zu intensivieren, damit durch fehlende Fachkräfte nicht weiterhin wertvolle Wachstums- und Beschäftigungspotenziale verloren gehen. Denn die Folgen sind bereits gravierend. Der aus dem nicht gedeckten Ingenieurbedarf resultierende Wertschöpfungsverlust für die deutsche Volkswirtschaft beläuft sich auf mindestens 3,5 Milliarden Euro pro Jahr (vgl. Köppel, 2007; Köppel/Plünnecke, 2007). Der Grund dafür ist nicht allein der demografische Wandel. Deutschland weist im europäischen Vergleich insgesamt zu wenig Hochschulabsolventen auf. Ein Grund dafür ist, dass viele Studierende ihr Studium nicht beenden, sondern vor der Abschlussprüfung abbrechen.

1.3. Hintergründe zum Studienabbruch

Gut ein Fünftel der Studienanfänger eines Jahrgangs beendet das Studium vor dem Examen. Die Abbruchquote an den Universitäten liegt bei ca. 20 Prozent, an den Fachhochschulen sind es 22 Prozent (vgl. Heublein et al, 2008).⁵ Die Studienabbruchquote in Bachelor-Studiengängen (Universität und Fachhochschule) liegt deutlich höher bei 30 Prozent.

Hohe Abbruchquoten finden sich insbesondere in den ingenieurwissenschaftlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächergruppen. Rund 26 Prozent der Studienanfänger der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften beenden ihr Studium nicht (Absolventenjahrgang 2006; Universität und Fachhochschule). Der Studienbereich Elektrotechnik weist in dieser Gruppe die höchste Abbruchquote auf (34 % Universität und 36 % Fachhochschule). Ähnlich verhält es sich im Studienbereich Informatik. Obwohl es in den letzten Jahren zu einem Rückgang der Abbruchquote gekommen ist (Absolventenjahrgang 1999: 37 % Universität, 34 % Fachhochschule), beenden 32 Prozent (Universität) bzw. 25 Prozent (Fachhochschule) der Studienanfänger der Informatik ihr Studium nicht mit einem Examen (vgl. Heublein et al, 2008).

5 Vgl. auch www.oecd.org/document/15/0,3343,de_34968570_35008930_41277711_1_1_1_1,00.html, Zugriff am 31.10.2008

Stellt man sich die Frage zum quantitativen Ausmaß des Abbruchs, stößt man auf eine Forschungslücke.⁶ Heublein et al konstatieren, dass bezogen auf den Studienanfängerjahrgang 2001 ca. 55.000 von rund 260.000 erstmatrikulierten Studierenden ihr Studium ohne Abschluss beenden. Gemessen an den Studienanfängern im Wintersemester 2001/2002 (292.653) ergeben sich bei 21 Prozent Abbruch 61.457 Studienabbrecher bundesweit. Da vor allem im Informatik- und im Ingenieurbereich dringend Fachkräfte gesucht werden, wurde mit diesen Gruppen beispielhaft versucht, das Ausmaß des Studienabbruchs in Deutschland in absoluten Zahlen nachzuzeichnen (siehe Tabelle 1).

	Ingenieurwissenschaften				Informatik			
	Universität		Fachhochschule		Universität		Fachhochschule	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Studienanfänger in 2004	34.041	100%	50.921	100%	16.378	100%	14.036	100%
davon Abbrecher bis 2008	8.510	25%	13.239	26%	5.240	32%	3.509	25%
Abbrecher insgesamt	21.750				8.750			

Tabelle 1: Anzahl der Studienabbrecher der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften und des Studienbereiches Informatik in 2008 (unbereinigte Werte bundesweit, nach Heublein 2008)

Dafür wurde eine vereinfachte Berechnung für die Fächergruppe Ingenieurwissenschaften und den Fachbereich Informatik vorgenommen.

Unter der Annahme, dass die Abbruchquoten für diese Fächergruppe und diesen Fachbereich in den Jahren 2007 und 2008 denen von 2006 gleichen, wurde die voraussichtliche Zahl der Abbrecher bis Ende 2008 für den Studienanfängerjahrgang 2004 berechnet. Das Ergebnis der Berechnung kann als unbereinigte Anzahl von Studienabbrechern für den Absolventenjahrgang 2008 bezeichnet werden. Unter der Voraussetzung, dass die Studienabbruchquoten in 2008 denen des Jahres 2006 entsprechen, werden bis Ende 2008 bundesweit ca. 21.000 Studierende der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften ihr Studium ohne Abschluss beenden. Dementsprechend beträgt die Anzahl der Abbrecher für den Studienbereich Informatik bis Ende 2008 8.750.

Insgesamt haben die deutschen Unternehmen in 2006 ca. 47.000 vollzeitäquivalente Ingenieurstellen nicht besetzen können (vgl. Koppel, 2007). Demgegenüber verlassen bundesweit durchschnittlich jährlich mehr als 5.000 junge Menschen aus dem ingenieurwissenschaftlichen Bereich ohne Abschluss die Hochschulen (vgl. Heublein et al, 2005; Heublein et al, 2008).⁷

Diese Zahlen verdeutlichen, welches Potenzial brach liegt und genutzt werden könnte. Kritiker könnten argumentieren, dass Studienabbrecher das Ergebnis akademischer Selektionsprozesse sind. Diese Personen

⁶ Nur wenige Hochschulen erheben selbst Daten über Exmatrikulationen. Diese werden nicht zusammengeführt. So können einschlägige Statistiken (Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamtes) nicht die entsprechenden Daten vorweisen. Kennzahlen wie z.B. die Anzahl der Exmatrikulationen vor Studienabschluss pro Jahr sind deshalb nicht verfügbar.

⁷ Insgesamt verlassen ca. 20.000 Studienabbrecher bis Ende 2008 die Hochschulen. Verteilt auf vier Jahre sind dies 5000 Studienabbrecher pro Jahr.

könnten für ein Studium und für die spätere Übernahme einer höher qualifizierten Tätigkeit in Unternehmen einfach nicht geeignet sein. Forschungsergebnisse verweisen hingegen auf eine Vielfältigkeit der Gründe für Studienabbruch.

Die Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) kommt zu dem Ergebnis, dass häufig mehrere Gründe für einen Abbruch entscheidend sind (vgl. Heublein et al, 2003; Heublein et al, 2005). Die Abbruchgefahr ist demnach dann am größten, wenn mehrere Faktoren in den Studien- und Lebensverhältnissen der Studierenden zusammen treffen. Späte Studienabbrecher, d. h. Studienabbrecher, die ihr Studium nach vier oder mehr Semestern abbrechen, tun dies signifikant häufiger als frühe Studienabbrecher aus finanziellen Gründen, aufgrund familiärer Schwierigkeiten und aufgrund nicht bestandener Prüfungen. Die Motivation stellt im Vergleich zu den frühen Abbrechern ein geringeres Problem dar.

Es wird konstatiert, dass ein geringes Leistungsvermögen keineswegs immer der alleinige Grund für einen Studienabbruch ist. Vielmehr zeigen die Studien, dass systemische und institutionelle Probleme in der Hochschullandschaft vorhanden sind, die zu bewältigen sind. Gleichmaßen deuten sie darauf hin, dass viele Abbrecher durchaus Potenzial und Motivation haben, die stärker gefördert und genutzt werden können.

1.4. Potenziale und Verbleib von Studienabbrechern

Studienabbrecher haben durch ihre Leistungen und ihre praktischen Erfahrungen Qualifikationen und Kompetenzen erworben, die gute Voraussetzungen für die Übernahme anspruchsvoller Tätigkeiten sind. Trotzdem dauert die berufliche Integration in ein adäquates Beschäftigungsverhältnis bei Studienabbrechern häufig länger als bei Absolventen. Ein halbes Jahr nach der Exmatrikulation sind 42 Prozent der Abbrecher erwerbstätig. Dieser Anteil beträgt bei Absolventen 80 Prozent (vgl. Heublein et al, 2003).

Es lässt sich vereinzelt beobachten, dass Unternehmen aufgrund des hohen Fachkräftebedarfs dazu tendieren, auf vorhandene Kompetenzen von Studienabbrechern zu bauen. Vereinzelt bestehen lokale Kooperationen zwischen Unternehmen und Hochschulen, in denen Studienabbrecher direkt in Unternehmen vermittelt werden. Diese Einzelfälle deuten darauf hin, dass die Kompetenzen durchaus benötigt und die Potenziale genutzt werden können.

Statistisch belegt steigen höhere Semester meist eher direkt in eine Berufstätigkeit ein (42 %) und beginnen seltener eine Berufsausbildung (31 %). Fünf Prozent befinden sich in einer Umschulung bzw. Fort- und Weiterbildung (vgl. Heublein et al, 2003; Heublein et al, 2005).⁸

Um dies beispielhaft in absoluten Zahlen zu verdeutlichen, wurden die Verbleibszahlen für die Absolventenjahrgänge 2006 und 2008 auf Basis der Verbleibsquoten von 2001 für die Fächergruppe Ingenieurwissenschaften und den Studienbereich Informatik berechnet (vgl. Tabelle 2).

8 Diese Verbleibsquoten beziehen sich auf den Exmatrikuliertenjahrgang 2000/2001. Die ehemaligen Studierenden wurden sechs Monate nach ihrer Exmatrikulation befragt, sodass die Quoten den für Deutschland repräsentativen Stand für 2001 und für alle Fächergruppen anzeigen (vgl. Heublein et al 2003; Heublein et al, 2005). Aktuellere Quoten oder Quoten für bestimmte Fächergruppen und Studienbereiche sind bislang nicht bekannt.

	Ingenieurwissenschaften		Informatik	
	Anfänger 2002	Anfänger 2004	Anfänger 2002	Anfänger 2004
Verbleib nach 6 Monaten in...				
Berufstätigkeit 42%	7.521	9.135	4.460	2.712
Berufsausbildung 31%	5.551	6.742	3.292	3.675
Fort- Weiterbildung 5%	895	1.087	531	437
Haushaltstätigkeit 8%	1.433	1.740	849	700
Praktikum 4%	716	870	425	350
Sonstiges 5%	895	1.087	531	437
Arbeitslosigkeit 8%	1.433	1.740	849	700
Abbrecher insgesamt	17.906	21.750	10.619	8.750

Tabelle 2: Verbleib der Studienabbrecher der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften und aus dem Studienbereich Informatik sechs Monate nach Exmatrikulation bis 2006 und bis 2008 (bundesweit, nach Heublein et al, 2008)

Unter der Annahme, dass die Verbleibsquoten von 2001 bis 2006 gleich geblieben sind, lässt sich annehmen, dass im Jahr 2006 bundesweit ca. 1.400 Personen sechs Monate nach ihrer Exmatrikulation arbeitslos waren. Gleichermäßen lassen sich folgende Zahlen interpretieren: Unter den Annahmen, dass erstens, die Studienabbruchquote in 2008 das gleiche Ausmaß erreicht wie in 2006 und zweitens, dass sich die Verbleibsquoten von 2001 bis 2008 nicht verändert haben, sind bis 2008 bundesweit ca. 1.700 Abbrecher mit ingenieurwissenschaftlichem Hintergrund zu erwarten, die ein halbes Jahr nach ihrer Exmatrikulation ohne Arbeit sind. Für den Studienbereich Informatik sind dies analog dazu ca. 850 Personen bis 2006 und 700 Personen bis 2008. Hierbei stellt sich die Frage, ob jene Abbrecher, die einer Berufstätigkeit nachgehen oder ein Praktikum absolvieren, adäquat (d. h. in ihrem Zielbereich) beschäftigt sind. Dazu liegen derzeit keine Daten vor. Man kann davon ausgehen, dass dies oft nicht der Fall ist.

Für das Studienjahr 2000/2001 kommen Heublein u. a. zu dem Ergebnis, dass ca. die Hälfte aller Abbrecher nach dem vierten Semester die Hochschule verlässt. Die Entscheidung für einen Abbruch erfolgt durchschnittlich nach sieben Semestern (vgl. Heublein et al, 2003). Für die Bachelor-Studiengänge kann bisher noch keine valide Aussage gemacht werden. Tendenziell brechen Bachelor-Studierende allerdings früher als andere Studierende ab (vgl. Heublein et al, 2008).

Vor allem für Spätabbrecher, die nach mehr als vier Semestern die Hochschule verlassen, stellt sich die Frage nach der Verwertbarkeit der bisherigen akademischen Karriere. Dies gilt auch für die „Spätabbrecher“ in den Bachelor-Studiengängen. Denn durch die gestraffte Studienstruktur, haben diese in kurzer Zeit Qualifikationen und Kompetenzen erworben, die gute Voraussetzungen für die Übernahme anspruchsvoller Tätigkeiten auch ohne einen Abschluss sind.

Erfolgt die Exmatrikulation spät und ungeplant, kann eine berufliche Tätigkeit aufgenommen werden, um den Lebensunterhalt zu finanzieren. Dabei würde es sich grundsätzlich auch anbieten, eine berufsbegleitendes Studium oder eine berufsbegleitenden akademischen Qualifizierung oder Weiterbildung an einer Hochschule zu absolvieren. Letzteres ist derzeit aufgrund fehlender passender Angebote derzeit nicht möglich.

1.5. Fehlende Dokumentation und Transparenz von Kompetenzen und fehlende Information

Eine Ursache für eine langsamere Integration von Studienabbrechern in den Arbeitsmarkt können, neben dem fehlenden Abschluss, in den fehlenden formalen Nachweisen für die bereits erbrachten Studienleistungen und den fehlenden Informationen über mögliche Weiterqualifizierungen und Abschlussmöglichkeiten bestehen. In der derzeitigen Praxis werden für Studienabbrecher Notenauszüge mit bestandenen Prüfungen und Kreditpunkten erstellt. Viele Absolventen hingegen erhalten im Zuge der Umsetzung des Bologna-Prozesses das Diploma Supplement. Für Arbeitgeber sind Studienleistungen und Kompetenzen von Studienabbrechern deshalb oft nicht nachvollziehbar und intransparent. Gleichermäßen können mangelnde Informationen zu alternativen Qualifizierungswegen für diese Gruppe einen Wettbewerbsnachteil auf dem Arbeitsmarkt darstellen.

2. Neuer Handlungsspielraum für Hochschulen

Durch präventive Maßnahmen wie die qualitative Verbesserung der Studienbedingungen und der Beratungsangebote versuchen Hochschulen derzeit, bereits vor einer freiwilligen oder einer unfreiwilligen Exmatrikulation einen Beitrag zur Reduktion der Studienabbruchquote und damit zur Erhöhung der Absolventenzahl zu leisten. Aktuelle Forschungsergebnisse indizieren, dass dies bisher nicht gelungen ist (vgl. Abschnitt 1.1.). Deshalb stellt sich die Frage, ob die beschriebenen, präventiven Maßnahmen ausreichen. Einer der alternativen Wege ist die verstärkte Unterstützung von Personen, die ohne Abschluss das Hochschulsystem verlassen. Dabei kann das Hochschulsystem eine erweiterte gestalterische Rolle übernehmen und von einer Weiterentwicklung in diesem Bereich profitieren.

2.1. Transparente Dokumentation und Information

In den Karrierezentren der Hochschulen werden Studenten und Absolventen zu beruflichen Einstiegsmöglichkeiten beraten. Um die Suche nach einer passenden Einstiegsmöglichkeit und nach alternativen Möglichkeiten der Weiterqualifizierung bei Studienabbrechern zu verkürzen, bietet es sich an, das Beratungsangebot für Studienabbrecher in Karrierezentren zu erweitern. Um die berufliche Integration von Studienabbrechern zu beschleunigen und eine verbesserte Anschlussfähigkeit an weitere Qualifizierungsmöglichkeiten zu gewährleisten, sollten Verfahren und Instrumente angewendet werden, die vergleichbar, transparent und nachvollziehbar Leistungen und Kompetenzen von Studienabbrechern ausweisen können. Auch ein Profil der beruflichen Handlungsfähigkeit und mögliche berufliche Tätigkeitsfelder und Einsatzbereiche sollten darin eingebunden werden. Eine solche formale und transparente Dokumentation kann nicht nur den direkten Berufseinstieg erleichtern, sondern auch eine zu einem späteren Zeitpunkt fortgeführte Qualifizierung vereinfachen. Zudem kann damit auch ein späteres Nachholen eines Hochschulabschlusses im Berufsverlauf unter Anrechnung akademischer Vorleistungen erleichtert werden. Anknüpfungspunkte für die Entwicklung eines Instrumentes bieten der Diplomzusatz und die Verfahren des European Credit (Transfer) System for Vocational Education and Training (ECVET; vgl. Fietz et al, 2008).⁹

⁹ Vgl. auch Bundesinstitut für Berufsbildung (2008). Diploma Supplement, www.europass-info.de, Zugriff: 31.03.2008

Die Suche nach alternativen Qualifizierungsmöglichkeiten kann durch gebündelte Information verkürzt werden. Im Rahmen eines Beratungsangebotes in Karrierezentren sollten deshalb gesammelte Informationen zu alternativen Qualifizierungswegen, Abschlussmöglichkeiten und beruflichen Einstiegsmöglichkeiten gegeben werden. Damit umfassende und aktuelle Informationen angeboten werden können, bietet es sich an, Kooperationsnetzwerke auf- bzw. auszubauen. Netzwerkpartner können Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, andere Bildungsträger und die Stellen und Träger der Arbeitsverwaltung sowie andere Hochschulen sein.

2.2. Berufsbegleitende Qualifizierung mit Hochschulzertifikat als alternativer Weg der Qualifizierung und Zertifizierung

Hochschulen bauen das Angebot an wissenschaftlicher Weiterbildung und Qualifizierung immer weiter aus. Neben dem Masterabschluss ist ein Hochschulzertifikat ein oft genutzter formeller Nachweis für eine bestimmte Qualifikation. Studienabbrecher können durch die Teilnahme an berufsbegleitenden oder in Vollzeit organisierten, akademischen Qualifizierungen und dem Erwerb eines Hochschulzertifikats ihren Berufseinstieg erleichtern.

Bisher sind die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung auf Personen mit Berufserfahrung und mit Hochschulabschluss ausgerichtet. Deshalb ist Studienabbrechern in der Regel der Zugang und damit der Erwerb eines solchen Hochschulzertifikates versperrt. Dies gilt gleichermaßen für Fernstudiengänge und für Modulveranstaltungen an Fachhochschulen. Viele Hochschulen bieten heute Qualifizierungen mit Hochschulzertifikat für die am Arbeitsmarkt stark nachgefragten Bereich Ingenieurwesen und Informatik an (z. B. Weiterbildungszertifikat „IT-Sicherheit“).

Vorhandene Angebote könnten für Studienabbrecher ergänzt und umgestaltet werden. Der Vorteil dabei ist, dass vorhanden Ressourcen und Strukturen genutzt werden können. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, neue Angebote zu schaffen, die auch für Studienabbrecher geeignet sind. Vorstellbar sind z. B. Modulveranstaltungen mit Zertifikaten wie „Technischer Berater“, die auf die Bedarfe von Unternehmen zugeschnitten sind. Vorhandene modulare Veranstaltungen können auch hier als inhaltliche und organisatorische Vorlagen für die Gestaltung dienen.

2.3. Zielgruppenansprache und Netzwerkbildung

Akademische Qualifizierungen im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung können sich prinzipiell an verschiedene Zielgruppen richten. Studienabbrecher sollten als zusätzliche Kunden betrachtet werden. Um sicher zu stellen, dass die Interessenten die Angebote erfolgreich absolvieren können, sollten sie bei Beginn auf dem gleichen Kenntnisstand sein. Dieser kann mit Eignungstests abgefragt werden.

Für die Teilnehmergebung und den optimalen Einsatz von Ressourcen bietet es sich an, Beratungs- und Qualifizierungsangebote in einem Verbund oder Netzwerk zu organisieren. In diesem Netzwerk sollten Hochschulen, Arbeitsverwaltung und Unternehmen eingebunden werden. Die Kooperation mit anderen Hochschulen bietet sich an, da zum einen neue Teilnehmer über die Beratung in den Karrierezentren gewonnen werden können. Zum anderen wird dadurch ermöglicht, Beratungskompetenzen sowie personelle

und finanzielle Ressourcen zu bündeln. Wenn Studienabbrecher direkt nach der Exmatrikulation keine Arbeitstelle finden, können sie sich bei Arbeitsgemeinschaften (ARGE) oder bei kommunalen Trägern der Grundsicherung für Arbeitssuchende (kTG) melden und Arbeitslosengeld II erhalten. Studienabbrecher, die prekär oder inadäquat beschäftigt sind, haben die Möglichkeit, sich bei einer lokalen Agentur für Arbeit Arbeit suchend zu melden. Bei diesen Stellen oder Trägern könnten Studienabbrecher die Informationen zu Qualifizierungsangeboten an Hochschulen erhalten und damit für die Teilnahme gewonnen werden.

Die Vernetzung mit regional ansässigen Unternehmen ist aus mehreren Gründen sinnvoll. Interessen und Bedarfe von Unternehmen bei der Gestaltung von Qualifizierungsangeboten können berücksichtigt werden. Dadurch wird die Verwertbarkeit der zu erwerbenden Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt gesteigert. Über Werbung in den kooperierenden Firmen besteht zudem die Chance, zusätzlich potenzielle Teilnehmer zu gewinnen.

2.4. Finanzierung über die Arbeitsverwaltung und über Kooperationen mit Unternehmen

Für adäquat Beschäftigte können berufsbegleitende Kurzqualifizierungen relativ gut privat finanzierbar sein. Studienabbrecher hingegen sind nach der Exmatrikulation oft arbeitslos oder inadäquat beschäftigt und können dies aus eigenen Mitteln eher schwierig realisieren. Um die Finanzierbarkeit bei Arbeitslosigkeit oder bei prekärer Beschäftigung zu gewährleisten bietet sich deshalb die Kooperation mit Agenturen für Arbeit, ARGEs und kTGs an. Kunden dieser Träger bzw. Stellen können für die Finanzierung einer Weiterbildung z. B. einen Bildungsgutschein erhalten (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2008). Eine weitere Möglichkeit der Finanzierung kann sich aus der Kooperation mit Unternehmen ergeben. Eine langfristige strategische Partnerschaft mit Unternehmen kann ein vielfältiges Austauschverhältnis beinhalten. Unternehmen könnten sich z. B. an der Finanzierung von Qualifizierungsangeboten beteiligen, wenn sie dadurch direkt qualifizierte Fachkräfte rekrutieren.

3. Ausblick

Eine transparente Dokumentation und eine formell zertifizierte akademische Kurzqualifikation können Studienabbrechern und Unternehmen helfen, schneller zusammen zu finden. Studienabbrecher erhalten durch eine erweiterte Beratung und durch eine formelle und transparente Dokumentation die Möglichkeit, neue berufliche Alternativen und passende Qualifizierungswege zu erkennen. Durch die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung und dem Erwerb eines Hochschulzertifikates kann sich die Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt verbessern. Letztlich kann eine zeitliche Verkürzung der beruflichen Einmündungsphase erzielt werden, die sich an den jeweils vorhandenen Kenntnissen und Kompetenzen der Person orientiert.

Motivierte und gut vorbereitete Studienabbrecher stellen ein zusätzliches Arbeitskräftepotenzial dar. Dies ist insbesondere für kleine und mittlere Unternehmen interessant, die im Wettbewerb um qualifiziertes Personal oft ungünstigere Ausgangsbedingungen haben als größere Unternehmen. Deshalb würden Unternehmen durch formelle und transparente Dokumentation profitieren. Denn ein Instrument zum Nachweis der akademischen Leistungen und zur Darstellung der Kompetenzen erleichtert die Einschätzung von Bewerbern und fördert deren Einsatz an passenden Arbeitsplätzen.

Hochschulen erhalten durch ein Instrument der Dokumentation von Studienleistungen und Kompetenzen die Chance, Beratungsprozesse für Abbrecher effektiver und effizienter gestalten. Der Gesamtaufwand für Beratung von Studierenden insgesamt könnte reduziert und damit indirekt mehr Zeit in präventiv orientierte Beratungsgespräche investiert werden. Eine Befragung von Abbrechern kann zudem wichtige Erkenntnisse über mögliche Abbruchgründe liefern, welche für eigenen Entwicklungs- und Gestaltungsprozesse genutzt werden können.

Durch die Förderung und Qualifizierung von Studienabbrechern bieten sich neue Möglichkeiten für Hochschulen, dauerhafte Beziehungen zu Unternehmen über strategische Partnerschaften aufzubauen und diese stärker zu institutionalisieren (vgl. Meyer-Guckel et al, 2008).

Hanft und Knust (2007) empfehlen, dass Hochschulen sich bei der kooperativen Zusammenarbeit mit Unternehmen weniger auf komplette Studiengänge als auf kurzfristige und modular aufgebaute Programme konzentrieren sollten. Mit dem Einbezug der Studienabbrecher als neue Zielgruppe bieten sich konkrete Anreize, dieser Empfehlung verstärkt zu folgen. Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung können durch entsprechende Ausgestaltung diese neue Zielgruppe erreichen und ansprechen. Dabei besteht die Möglichkeit, Angebote modularer Qualifizierungen zu erweitern und marktfähig zu gestalten. Einzelne Qualifizierungs-Module (z. B. Hochschulzertifikatslehrgang „Technische Beratung“) sollten dabei verstärkt als Produkteinheit betrachtet und zudem Gegenstand des Marketings oder der Preispolitik werden.

Die Senkung der Studienabbrecherquote und damit die Erhöhung der Absolventenquote muss durch langfristig angelegte Maßnahmen unterstützt werden. Präventive Instrumente entfalten aber sinngemäß erst langfristig ihre Wirkung. Hochschulen und Unternehmen sollten deshalb zusätzlich die Chancen nutzen, die sich aus der Förderung und Qualifizierung von Studienabbrechern ergeben. Die Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen dem (Aus-) Bildungs- und Beschäftigungssystem kann dadurch gestärkt werden. Denn alle vorhandenen Bildungsreserven müssen ausgeschöpft werden, um den gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen in einem europäischen Bildungs- und Wirtschaftsraum begegnen zu können (vgl. Faulstich et al, 2007: 104).

Literatur

Bundesagentur für Arbeit (2008): Merkblatt 6: Förderung der beruflichen Weiterbildung für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Februar 2008, www.ba-bestellservice.de/bestellservice/themen/buergerinnen-buerger/weiterbildung/merkblatt-6-foerderung-der-beruflichen-weiterbildung-02-08-100211, Zugriff: 31.10.08

Deutscher Hochschulverband (2008): Kempen: „Wir brauchen eine Reform der Bologna-Reformen“ DHV will Master als Regelabschluss und Prämien für Mobilitätsverbände, Pressemitteilung Nr. 12/2008 Bonn, am 04. September 2008, Anlage Reformvorschläge: Zur Reform des Bologna-Prozesses, www.hochschulverband.de/cms, Zugriff: 31.10.2008

Faulstich, P.; Graeßner, G.; Bade-Becker, U.; Gorys, B. (2007): Länderstudie Deutschland: Hanft, A.; Knust, M. (Hg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, BMBF-Studie, 2007.

Fietz, G.; Le Mouilour, I., Reglin, Th. (2008): ECVET – Einführung eines Leistungspunktesystems für die Berufsbildung. Band 50. Hg.: Loebe, H./Severing, Bielefeld

Hanft, A.; Knust, M. (Hg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, BMBF-Studie, 2007.

Heublein, U.; Schmelzer, R.; Sommer, D.; Wank, J. (2008): Die Entwicklung der Schwundquoten und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. HIS Projektbericht Mai 2008, Hannover

Heublein, U.; Schmelzer, R.; Sommer, D. (2005): Studienabbruchstudie 2005 – Die Studienabbecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen, Hannover

Heublein, U.; Spangenberg, H.; Sommer, D. (2003): Ursachen des Studienabbruchs – Analyse 2002, Hannover

Koppel, O. (2007): Ingenieurmangel in Deutschland – Ausmaß und gesamtwirtschaftliche Konsequenzen. Vorabdruck aus: IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung. Institut der deutschen Wirtschaft Köln, H. 2 (2007), www.iwkoeln.de; Zugriff: 12.11.2007

Koppel, O.; Plünnecke, A. (2007): Fachkräftemangel – Mehr als 18 Milliarden Euro gehen verloren. Pressemitteilung Nr. 49 vom 4. Dezember 2007. Institut der deutschen Wirtschaft Köln, www.iwkoeln.de, Zugriff: 14.01.2008

Lingenfelder, M.; Stadler, C. (2007): Deutsches Mittelstands-Barometer. Am Puls des Mittelstandes, Ergebnisse der Expertenbefragung Frühjahr 2007. Marburg, Hamburg und Berlin

Meyer-Guckel, V.; Schönfeld, D.; Schröder, A.-K.; Ziegele, F. (2008): Quartäre Bildung – Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Essen

Nitschke, A.; Böhne, A.; Gerschkat, R.; Oelgart, N.; Evers, M. (2007): Wirtschaftslage und Erwartungen, Ergebnisse der DIHK-Umfrage bei den Industrie- und Handelskammern, Berlin und Brüssel

OECD (2008): Education at a Glance 2008, OECD Indicators. OECD Publications, Paris. www.oecd.org, Zugriff: 10.10.2008

MARCUS KOTTMANN UND UTA WILKENS

Universitäten als Dienstleister bei der Entwicklung von Management-Kompetenzen für Veränderungsprozesse

Die in der Arbeitswelt zu bewältigenden komplexen Veränderungsprozesse erfordern Management-Kompetenzen, die nicht ausschließlich im Prozess der Arbeit entwickelt werden können. Dynamische Managementfähigkeiten mit ihren antizipatorischen, reflexiven und integrativen Handlungskomponenten lassen sich besonders dann entwickeln, wenn der Aufbau von Bewältigungserfahrung im Arbeitskontext gepaart wird mit einer vom Alltagsgeschehen losgelösten Auseinandersetzung mit alternativen Handlungsmodellen angesichts sich ändernder Herausforderungen. Dies kann über Lern- und Reflexionsprozesse of the job gefördert werden.

Als ein institutionelles Lösungsangebot, das die betriebliche Kompetenzentwicklung in diesem Sinne zielgerichtet unterstützt, ist der Ansatz des „Master of Organizational Management“ zu verstehen. Das vom Institut für Arbeitswissenschaft (IAW) der Ruhr-Universität Bochum entwickelte Programm richtet sich explizit an Fach- und Führungskräfte aus entwicklungsdynamischen Unternehmen. Im Beitrag wird am Beispiel dieses Programms dargestellt und diskutiert,

- welche Kompetenzfelder für die Entwicklung von dynamischen Management-Kompetenzen relevant sind und
- wie Universitäten als Dienstleister in die Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften innovierender Betriebe eingebunden werden können.

Den kompetenztheoretischen Bezugsrahmen der Argumentationsführung bildet die sozial-kognitive Theorie von Bandura.

1. Zur Bedeutung von Kompetenzentwicklung in dynamischen Umwelten

In den letzten Jahren ist der Druck zur Veränderung in weiten Bereichen der Wirtschaft gestiegen: Ausgelöst durch neue Technologien, die zur Anwendung drängen, und eine steigende Nachfrage nach Systemleistungen, die komplexe Kundenprobleme lösen, stehen gewachsene Funktionsaufteilungen zur Disposition. Das stellt traditionelle Aufgabenteilungen in Frage und führt zum Verschmelzen ehemals getrennter Strukturen. Klassische Fach- und Branchengrenzen weichen auf und Wettbewerbsfelder werden völlig neu definiert.

In Feldern wie Informations- und Kommunikationstechnik, Biotechnologie, Medienindustrie, Finanzdienstleistungen, Handel und Logistik bis hinein in weite Teile des Handwerks sind tiefgreifende Veränderungsprozesse zu beobachten. Etablierte Akteure werden in Marktnischen abgedrängt oder verschwinden ganz vom Markt. Alte Strukturen zerfallen nicht nur wegen des zunehmenden Konkurrenzdruckes, sondern weil

- durch Funktionsübernahme und -wechsel völlig neue Mitwettbewerber in angestammten Feldern auftauchen,

- durch größere räumliche Reichweiten Aktions- und Wettbewerbssituationen anders dimensioniert werden,
- gewohnte Zeitabläufe hinfällig werden, wenn z. B. die Produktion durch Kunden gesteuert wird oder auch Dienstleistungen auf Vorrat erstellt werden können,
- neue Unternehmens-/Organisationsmodelle in Form neuer unternehmensinterner Arbeitsteilungen (flache Hierarchien), neuer Arbeitszeitmodelle (flexible Arbeitszeiten), neuer Entlohnungssysteme (Stock Options) etc. entstehen (vgl. Bellmann/Minssen/Wagner 2001).

Aus dieser Entwicklungsdynamik resultiert ein hohes Maß an Verunsicherung über die Strukturen und konkreten Anforderungen von morgen. Die Personalarbeit in Unternehmen steht damit vor der Herausforderung, durch Kompetenzentwicklung dazu beizutragen, dass Mitarbeiter mit einem permanenten Wandel nicht nur Schritt halten, sondern über solche Fähigkeiten verfügen, die zur Generierung von Wettbewerbsvorsprüngen in dynamischen Umwelten beitragen. Dementsprechend stellt die Kompetenzforschung als zentrale Anforderungen an Belegschaftsmitglieder, insbesondere an Führungskräfte heraus (als Überblick vgl. Bergmann 2003; Frieling et al. 2000; Wilkens 2005; Schreyögg/Conrad 2006; Freiling/Rasche/Wilkens 2008),

- steigende Komplexität bewältigen zu können; Informationen zielgerichtet aufzunehmen und zu bewerten,
- über Selbstreflexionsprozesse die eigenen Handlungsrouitinen regelmäßig zu hinterfragen,
- selbstlernend fachliche Qualifikationen zu erweitern,
- methodische und kombinatorische Fähigkeiten auszubilden, die dabei helfen, kreative Problemlösungsansätze zu entwickeln,
- soziale Fähigkeiten aufzuweisen, um in Arbeitsteams und Communities of practice gemeinschaftlich an Lösungsansätzen zu arbeiten,
- selbstregulative Fähigkeiten, auch im Sinne von Emotionskontrolle, zu stärken, um einem permanenten Veränderungsdruck gewachsen zu sein.

Kompetenzentwicklung bedeutet also weitaus mehr als die Aneignung neuen Wissens. Kompetenz wird als situationsübergreifende Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit aufgefasst, die sich in einer dem jeweiligen Kontext angemessenen Handlung offenbart (Staudt et al. 2002; Sydow et al. 2003; Wilkens/Keller/Schmette 2006). Die dynamische Anpassungsfähigkeit ist Bestandteil von Kompetenz und muss dementsprechend auch im Zentrum von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen stehen. Daraus ergeben sich spezifische Anforderungen an Inhalte und Methoden.

Hieran zeigt sich bereits die begrenzte Reichweite von traditioneller Weiterbildung mit Blick auf die Kompetenzentwicklung. Dies lässt sich auch durch empirische Befunde unterlegen: Ein positiver Zusammenhang zwischen Entwicklungsmaßnahmen und Unternehmenserfolg lässt sich vor allem dann erkennen, wenn übergreifende regulative Fähigkeiten im Zentrum stehen (Gmür/Schwerdt 2005).

2. Ansatzpunkte zur Entwicklung dynamischer Management-Kompetenz

Geht man der Frage nach, worauf es bei der Entwicklung dieser Fähigkeiten ankommt, verweist die einschlägige Forschung darauf, dass sich die damit korrespondierende Kompetenzentwicklung im Prozess der Arbeit vollziehen kann, wenn durch die Arbeitsgestaltung Autonomiespielräume gegeben sind und die Führungsstruktur selbstregulatives Arbeitshandeln von Mitarbeitern und Teams ermöglicht (vgl. als Überblick Reuther 2006).

Auf theoretischer Basis kann vergegenwärtigt werden, auf welche konkreten Maßnahmenfelder es ankommt, um Kompetenzentwicklung systematisch zu gestalten. Zieht man die sozial-kognitive Theorie von Bandura (Bandura 1986, 2001) heran, so findet Kompetenzaufbau über vier Erfahrungsbereiche statt, und zwar über Bewältigungserfahrung, stellvertretende Erfahrung, verbale Informationsvermittlung sowie die Regulation psychologischer und affektiver Zustände (vgl. Abb. 1 und Wilkens 2008). Über diese Erfahrungsbereiche lässt sich laut Bandura die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung stärken, die eine wichtige Voraussetzung für Handlung und Veränderung darstellt.

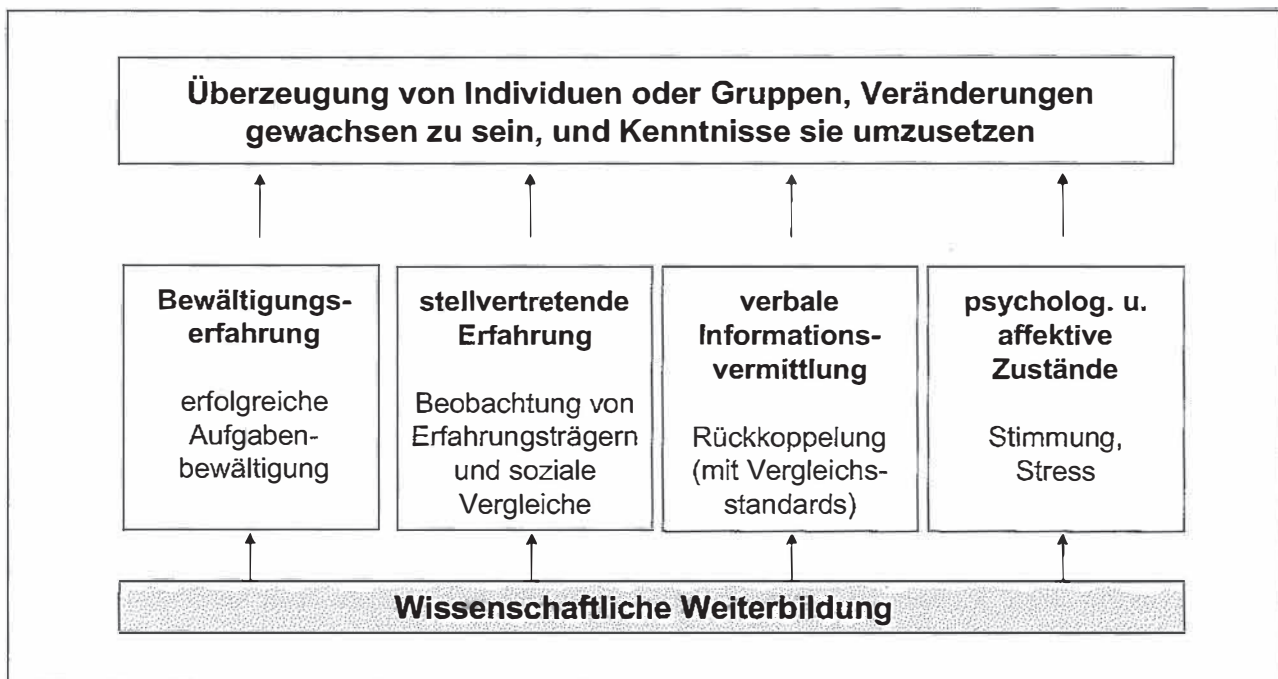


Abb. 1: Gestaltungsfelder kompetenzorientierter Lernarrangements im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung

Der wichtigste Erfahrungsbereich sind die von einem Individuum bewältigten Aufgaben. Eine erfolgreiche Aufgabenbewältigung erhöht die wahrgenommene Selbstwirksamkeit eines Individuums, bestimmten Herausforderungen gewachsen zu sein, wohingegen Misserfolge diese Selbsteinschätzung abschwächen. Um die wahrgenommene Selbstwirksamkeit sukzessive über positive (Teil-)Ergebnisse zu erhöhen, ist es sinnvoll, Lernziele zu formulieren, die sich in überprüfbare Teilziele herunter brechen lassen. Durch eine regelmäßige Evaluation wird Bewältigungserfahrung aufgebaut und das Individuum gelangt zu einer realistischen Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeit. Außerdem bietet es sich an, Probehandeln bei eher einfachen Aufgaben durchzuführen und sich dann sukzessive zu steigern, um das Misserfolgsrisiko zu reduzieren.

Das heißt mit Blick auf das Lösungsmuster für die Kompetenzentwicklung, dass Lernen im Prozess der Arbeit durch einen kommunikativen Austausch und wechselseitigen Zielbildungsprozess sowie Coaching-Elemente begleitet sein muss, um systematisch zur Kompetenzentwicklung beizutragen.

Für die Vorbereitung auf zukünftige, nur vage beschreibbare Herausforderungen greift das auf den Arbeitsprozess gerichtete Lernen zu kurz. Die sozial-kognitive Theorie betont hier die Bedeutung von Modelllernen bzw. stellvertretender Erfahrung: Ist es nicht möglich, eigene Erfahrungen in einem Feld aufzubauen, kann die wahrgenommene Selbstwirksamkeit positiv durch Modellverhalten anderer, als soziale Vergleichsgruppe akzeptierter Personen beeinflusst werden. Vor diesem Hintergrund können im überbetrieblichen Erfahrungsbereich

austausch und in Mentorenmodellen wichtige Gestaltungsansätze liegen. Mit der stellvertretenden Erfahrung wird die Komponente eines Lösungsmusters angesprochen, die institutionalisierte, überbetriebliche Lernprozesse nahe legt.

Im Feedback und in der Regulation psychologischer und affektiver Zustände sieht die sozial-kognitive Theorie eine flankierende Maßnahme der Kompetenzentwicklung: Kann eine Person ihre Verhaltensausführung selbst nur schwer einschätzen, lässt sich die wahrgenommene Selbstwirksamkeit durch Feedback stärken. Voraussetzung ist, dass die Feedback-gebende Person als informiert und objektiv wahrgenommen wird und ihre Einschätzung von der (vagen) Selbsteinschätzung nicht zu stark abweicht als dass sie unglaubwürdig erscheint. Als Feedback-Geber können gerade Personen eine wichtige Rolle spielen, zu denen kein hierarchisches Über-Unterordnungsverhältnis besteht.

Stimmungen und Gefühle stehen in enger Wechselwirkung mit der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit. Bei Stress und negativer Stimmung ist die wahrgenommene Selbstwirksamkeit geringer. Positive Gefühle steigern hingegen die wahrgenommene Selbstwirksamkeit. Dies begünstigt wiederum den Lernerfolg und wirkt zurück auf das Stress- und Stimmungsbild. Die Emotionskontrolle kann in betrieblichen und überbetrieblichen Lernprozessen gestärkt werden. Auch hier bieten außerbetriebliche Lernarrangements den größeren Übungsfreiraum.

Eine konsequente Auseinandersetzung mit zukünftigen Herausforderungen und die Stärkung der zukunftsgerichteten Handlungsfähigkeit von Führungskräften und Mitarbeitern sind demnach nur zum Teil im Prozess der Arbeit möglich. Es gibt aber mit Blick auf die betrieblicherseits nicht zu bewerkstellenden Lösungsbausteine institutionelle Formen der Kompetenzentwicklung, die insbesondere beim Modelllernen, kommunikativen Rückkoppelungsprozessen und der individuellen Selbstregulation ansetzen. Hiermit werden Ansatzpunkte der Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Hochschulen als „Dienstleister für die Kompetenzentwicklung“ angesprochen, die bislang noch wenig ausgeprägt sind (Kottmann/Wilkens 2008). Diese gilt es mit Blick auf ihre organisatorische, inhaltliche und insbesondere auch didaktische Ausgestaltung zu beleuchten. Denn das methodische Vorgehen in der Gestaltung von Lernprozessen kann dazu beitragen, alle Facetten der Kompetenzentwicklung zugänglich zu machen.

3. Hochschulen als Dienstleister für die Kompetenzentwicklung: das Masterprogramm „Organizational Management“ am Institut für Arbeitswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum

Als ein institutionelles Lösungsangebot, das die betriebliche Kompetenzentwicklung in diesem Sinne zielgerichtet unterstützt, ist der im Folgenden skizzierte Ansatz des „Master of Organizational Management“ zu verstehen. Dieses vom Institut für Arbeitswissenschaft (IAW) der Ruhr-Universität Bochum entwickelte Programm richtet sich explizit auch an kleine und mittlere Unternehmen bzw. deren Fach- und Führungskräfte. Die methodisch-didaktische Konzeption des „Master of Organizational Management“ wurde bewusst

- auf die Zielgruppe von berufstätigen Fach- und Führungskräften der mittleren Managementebenen im Alter zwischen ca. 30 bis 55 Jahren ausgerichtet,
- als voll berufsintegrierte Kompetenzentwicklungsmaßnahme strukturiert

→ und mit konkreten betrieblichen Entwicklungsprojekten verzahnt, also als integrierter Personal- und Organisationsentwicklungsansatz positioniert.

Es handelt sich um einen Weiterbildungsmaster, der sich an Fach- und Führungskräfte richtet, die zur Übernahme von Führungsaufgaben in der Organisationsgestaltung ihre fachlichen, methodischen, sozialen und selbstregulativen Kompetenzen weiterentwickeln wollen und dabei eine praxisnahe Ausbildung suchen, die auf neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen basiert.

3.1 Leitbild und Gestaltungsprinzipien des Masterprogramms „Organizational Management“

Notwendigerweise verändern sich bei einem derartigen Ansatz zumindest zum Teil auch etablierte Positionen und Rollen sowohl von „Lernenden“ als auch „Lehrenden“. Neben sich stärker selbst organisierenden, souveränen Lernenden steht in diesem Verständnis ein „Lehrpersonal“, das sich nachfrageorientiert in verschiedenen Rollen, wie bspw. als Fach- oder Prozesspromotor, als Moderator, Coach, Change Catalyst etc., aktiv in Problemlösungsprozesse einbringt. Den Rahmen für diese „Austauschprozesse“ bilden dabei fünf Gestaltungsprinzipien, die sich stark an den Bedürfnissen von Fach- und Führungskräften in innovierenden Unternehmen orientieren:

→ **Ganzheitliche interdisziplinäre Managementausbildung:** Die in der Managementpraxis zu lösenden Aufgaben und zu bewältigenden Herausforderungen sich wandelnder Organisationen verlangen von Fach- und Führungskräften zunehmend die Erarbeitung von ganzheitlichen Lösungsansätzen. Hierzu gilt es in der Regel disziplinübergreifendes Wissen zu integrieren, auf jeden Fall zu analysieren und zu beurteilen. Darauf bereitet der Studiengang vor, indem Kenntnisse der Ökonomie, Soziologie, der angewandten Informatik sowie der Rechts- und Verwaltungswissenschaft mit Hilfe eines problemorientierten Zugangs vermittelt werden.

→ **Anwendungsorientierung unter Nutzung neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse:** Durch eine problemorientierte Didaktik sowie Praxiswochen, die in enger Zusammenarbeit mit Unternehmen, Non-Profit-Organisationen und Verwaltungseinheiten durchgeführt werden, durch die Einbindung von Führungskräften aus Wirtschaft und Verwaltung als Gastreferenten sowie durch wissenschaftliche Abschlussarbeiten, die sich an konkreten, berufsbezogenen Projekten der Studierenden orientieren, wird eine hohe Anwendungsorientierung in der Managementausbildung sichergestellt.

→ **Individuelle Profilbildung unter Wahrung einheitlicher Standards:** Arbeitsmärkte verlangen von Fach- und Führungskräften eine immer häufigere Neuorientierung und zunehmende Spezialisierung bei gleichzeitiger generalistischer Grundorientierung. Insgesamt nimmt die Heterogenität der Anforderungen zu. Der Studiengang stellt sich diesen Herausforderungen, indem er ein breit gefächertes Angebot an managementrelevanten Themen unterbreitet, angefangen bei Themen aus dem Bereich der (strategischen) Unternehmensführung über Fragen zum Projektmanagement und zur Organisationsgestaltung bis hin zu Themen der Mitarbeiterführung und des Personalmanagements. Im Sinne einer erst an spezifischen Verwertungskontexten manifestierten Kompetenzentwicklung besteht die Möglichkeit der individuellen Profilbildung vor dem Hintergrund des spezifischen Arbeitskontextes und der individuellen Entwicklungsziele jedes einzelnen Studierenden, indem mindestens fünf Module aus einem Angebotsspektrum von rund 20 Modulen vertieft

werden. Diese Module werden kontinuierlich aktualisiert und entsprechend der Themen der Berufswelt erneuert. Gleichzeitig werden unabhängig von der gewählten Schwerpunktsetzung einheitliche wissenschaftliche Standards gesichert. Das gecoachte Selbststudium und die Praxiswochen sind so konzipiert, dass durch die aktive Rolle der Studierenden neben variierenden fachlichen Inhalten der Entwicklung von sozialen und selbstregulativen Kompetenzen breiter Raum gegeben wird.

→ **Interaktives wechselseitiges Lernen:** Lernen und Entwicklung findet unter allen beteiligten Akteuren statt. Die Seminare sind so konzipiert, dass betriebliche Erfahrungen und Herausforderungen unter Verwendung theoretischer Konzepte und mittels Einsatz wissenschaftlicher Methoden einer übergeordneten Reflexion und wissenschaftlich fundierten Problemlösung zugeführt werden. Die Problematik der Nicht-Anwendbarkeit von Wissen wird durch die Verzahnung von aktuellem Wissen mit Erfahrungen und Fertigkeiten sowohl in der Anwendung von Managementinstrumenten als auch im Umgang mit mehrdimensionalen Aufgabenstellungen in der betrieblichen Praxis weitgehend vermieden. Eine wichtige Rolle kommt neben dem Dialog mit den Modulbetreuern dem Erfahrungsaustausch zwischen den Teilnehmern selbst zu, insbesondere auch dann, wenn diese aus unterschiedlichen fachlichen Professionen stammen und verschiedene Funktionalbereiche vertreten.

→ **Serviceorientierung zur Vereinbarkeit des Studiums mit beruflichen und familiären Verpflichtungen:** Das Lehrangebot ist so terminiert, dass vor dem Hintergrund unterschiedlicher Arbeitszeitregelungen und Verpflichtungen der Studierenden eine Vereinbarkeit des Studiums mit dem Beruf gegeben ist. Dadurch wird eine wichtige Kompetenzentwicklungsbarriere gerade bei im Arbeitsalltag hoch belasteten Fach- und Führungskräften überwunden (Kailer/Kottmann 2004). Da knappe Personalkapazitäten von Unternehmen großzügigen, längeren Freistellungen des Fach- und Führungspersonals entgegenstehen, wird ein Großteil des Studienangebotes als Blockveranstaltung, auch unter Einbeziehung des Wochenendes, angeboten. Im Sinne des gecoachten Selbststudiums wird auf das Präsenzstudium durch einen Reader mit Textauswahl, Lesehinweisen und Reflexionsfragen gezielt vorbereitet, um Präsenzphasen für die Diskussion von Problemlösungsansätzen nutzen zu können und nicht auf die Vermittlung von Basiswissen verwenden zu müssen. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen erhalten zudem ein umfassendes Beratungsangebot und werden systematisch bei verwaltungsbezogenen Aufgaben, wie bspw. bei der Einschreibung und Rückmeldung, bei Prüfungsanmeldungen etc. unterstützt, sodass eine Konzentration auf das Studium erleichtert wird.

3.2 Kompetenzentwicklung im Rahmen der methodisch-didaktischen Konzeption

Um diese Gestaltungsprinzipien möglichst optimal mit den Anforderungen kompetenzorientierter Lernarrangements verzahnen zu können, werden in den Lehrmodulen des Masterprogramms „Organizational Management“ Präsenz- und Selbstlernphasen kombiniert. Diese Kombination wird in besonderer Weise durch die Konzeption des gecoachten Selbststudiums unterstützt. Das gecoachte Selbststudium bezieht sich auf

- die Bereitstellung eines Readers zur Unterstützung des Selbststudiums (Informationsvermittlung),
- das Coaching von Studierenden bei der Vorbereitung von eigenen Beiträgen im Rahmen von Präsenzveranstaltungen – Studierende arbeiten hier Best-Practise Beispiele für Kommilitonen auf oder bereiten Problemstellungen aus ihrer eigenen betrieblichen Praxis so auf, das diese gemeinsam im Seminar bearbeitet und gelöst werden (Bewältigungserfahrung und stellvertretende Erfahrung) – sowie

die Begleitung von Praxiswochen, in denen komplexe Themenstellungen der betrieblichen Praxis vor dem Hintergrund theoretischer Bezüge im Team bearbeitet werden (Bewältigungserfahrung/stellvertretende Erfahrung/Regulation psychologischer und affektiver Zustände).

→ Die Modulveranstaltungen werden darüber hinaus durch technische Wissensmanagementsysteme unterstützt, die mit Hilfe von methodisch-didaktischen Konzepten untermauert werden. Zudem werden Online-Foren angeboten, um die Kommunikation zwischen den Studierenden und den Dozenten zu erleichtern.

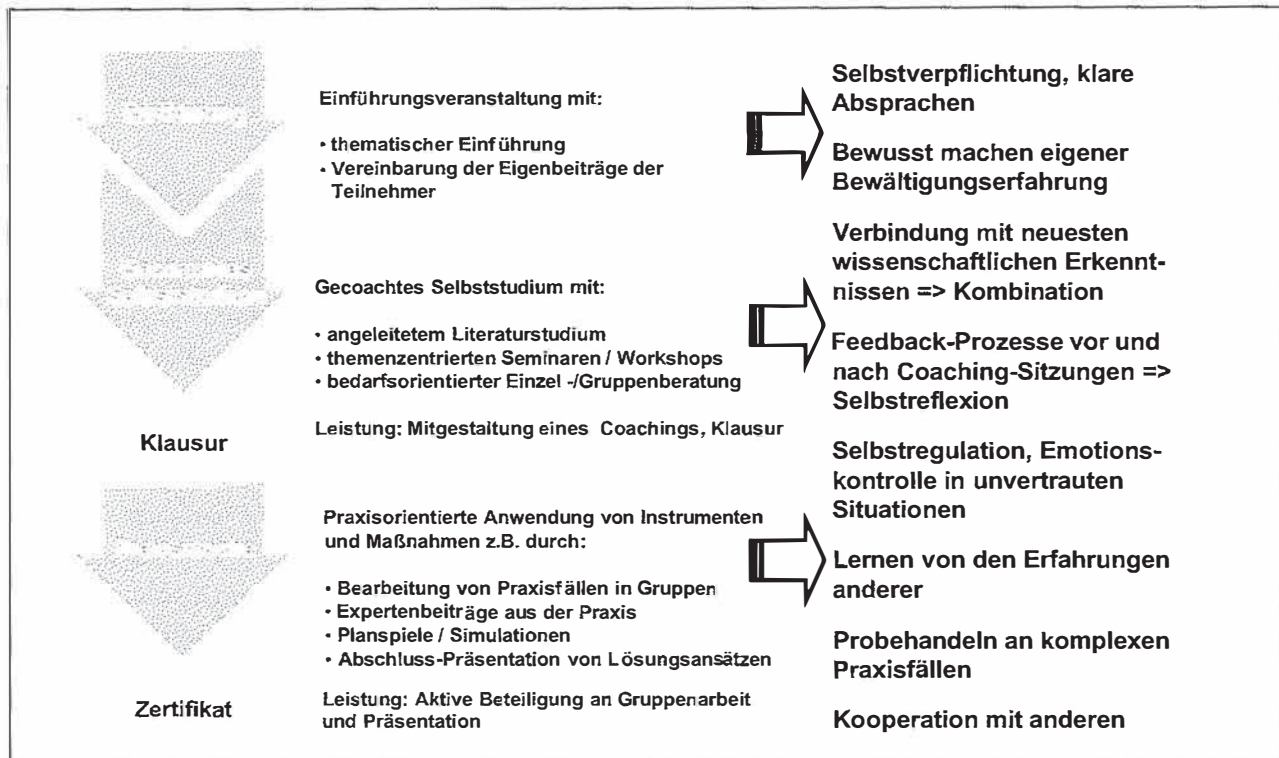


Abb. 2: Ablauf eines Moduls und adressierte Kompetenzfacetten

Im Rahmen der Präsenzveranstaltung findet eine strukturierende Rahmensteuerung seitens der Dozenten statt, beispielsweise in Form von Leitfragen, die gemeinsame Erarbeitung kognitiver Landkarten, kleinere Inputs oder Hintergrunderläuterungen. Diese Rahmensteuerung flankiert einerseits die selbstorganisierte Erweiterung der fachlichen Qualifikation über die bereitgestellten Veranstaltungsunterlagen. Andererseits findet dabei die Vorbereitung der Studierenden auf die aktive Mitwirkung an den Präsenzveranstaltungen in Einzel- bzw. Gruppenkonsultationen statt. In der Präsenzveranstaltung selbst wird darüber hinaus mindestens eine Gruppenübung unter Einbeziehung aller Teilnehmer durchgeführt. Im Sinne der anwendungsorientierten Ausbildung können zu einzelnen Präsenzterminen ausgewiesene Praxisvertreter als Diskussionspartner zur Erweiterung der Expertise und des Reflexionsrahmens eingeladen werden. Im Rahmen der interaktiven Gestaltung der Präsenzveranstaltungen kommen in der Regel unterschiedliche Methoden zum Einsatz, vom Lehrgespräch über die Gruppendiskussion und Gruppenarbeit bis hin zum Rollenspiel oder der Simulation. Dieses Vorgehen adressiert vor allem methodische und kombinatorische Fähigkeitspotenziale der teilnehmenden Fach- und Führungskräfte, da die Erarbeitung kreativer Problemlösungen im Vordergrund steht. Es fordert aber auch die sozialen und selbstregulativen Fähigkeiten der Teilnehmer/innen, wenn die eigene Expertise in Problemlösungsprozesse von interdisziplinären Teams einzubringen ist und dabei auch kritischen Reflexionsprozessen innerhalb der Lerngruppen ausgesetzt wird.

Die Komplexität der bearbeiteten Themenstellungen wird im Verlauf der Module stetig gesteigert und findet ihre höchste Ausprägung schließlich in der konkreten Anwendungssituation von „Praxiswochen“. Bei diesen Praxiswochen stehen die Dozenten zwar auch während der gesamten Zeit für Einzel- und Gruppencoachings zur Verfügung. Sie fordern hier allerdings vornehmlich Zwischenergebnisse ein, geben Feedback und begleiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der eigenständigen Bearbeitung einer komplexen Fallstudie mit Partnerbetrieben, bei der Durchführung einer wissenschaftlichen Ansprüchen genügenden empirischen Erhebung, der Ausarbeitung eines Rollenspiels, der Teilnahme an einer Simulation oder einem Planspiel etc. Aufgrund der Teilnehmerzahl an einem Modul, die auf maximal 25 Teilnehmende begrenzt ist, haben alle Präsenzveranstaltungen grundsätzlich Seminarcharakter, sodass die aktive Einbindung der Studierenden in den Modulablauf organisatorisch abgesichert ist.

Nach erfolgreicher Absolvierung von fünf inhaltlich abgeschlossenen Lehrmodulen werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Programms sukzessive auf die Erstellung wissenschaftlicher Abschlussarbeiten vorbereitet. Hierzu wurde am Institut für Arbeitswissenschaft ein begleitendes individuelles Betreuungsverfahren der Graduierungsarbeit entwickelt, welches mit einem so genannten Vertiefungsprojekt startet. Das Vertiefungsprojekt erstreckt sich über zwei Semester und findet grundsätzlich in Form von Blockseminaren statt (drei bis vier dreistündige Termine pro Semester). Ziel des Vertiefungsprojektes ist es, einheitliche Standards wissenschaftlicher Arbeiten auszubilden, indem theoretische Ansätze auf einen praktischen Kontext bezogen und Methoden der empirischen Sozialforschung im Anwendungszusammenhang vertieft werden. Eine weiterführende wissenschaftliche Unterstützung bei der Durchführung eigener Praxisprojekte erfahren die Teilnehmenden dann im Rahmen eines Masterkolloquiums, in dem die konkrete Projektumsetzung im Mittelpunkt steht. Das Masterkolloquium dient der Sammlung, Dokumentation und systematischen Reflexion von Projektergebnissen sowie dem Transfer zwischen praktischen und wissenschaftlichen Erkenntnissen. Den Abschluss des Masterkolloquiums bildet eine öffentliche Präsentation im Rahmen von Instituts- oder Lehrstuhlveranstaltungen.

Das abschließende Semester dient zur Anfertigung der Masterarbeit (Thesis) und baut auf den vorhergehenden Leistungen im Masterprogramm auf. Die Thesis wird in Form einer Projektarbeit in Kooperation mit dem Unternehmen angefertigt. Sie soll eine konkrete und praktische Problemstellung aus dem Handlungs- und Forschungsfeld des „Organizational Management“ zum Gegenstand haben. Dabei werden in der Regel alle vier Erfahrungsbereiche adressiert – die Teilnehmenden müssen an dem Praxisprojekt selbst beteiligt sein (Bewältigungserfahrung), sie werden systematisch vom betreuenden Wissenschaftler, aber häufig auch von ihren Führungskräften betreut bzw. begleitet (stellvertretende Erfahrung), recherchieren für einzelbetriebliche Problemstellungen den Stand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung (Informationsvermittlung) und müssen sich in diesem Prozess immer wieder mit den unterschiedlichen Anspruchsgruppen abstimmen (Regulation psychologischer und affektiver Zustände).

Die Qualität des Programms wird an dieser Stelle ganz entscheidend durch die nachhaltige Unterstützung der Teilnehmer/innen durch die jeweilige Unternehmensleitung beeinflusst. Diese Verknüpfung der Lern- und Entwicklungsprojekte mit strategischen Zielen des Unternehmens bzw. deren Nutzung zur Explorierung zukünftiger Geschäftsfelder bietet sich angesichts der Erwartungshaltungen an wissenschaftliche Weiterbildungen, aber auch aufgrund der mit einem solchen Programm naturgemäß verbundenen Belastungen für die Teilnehmer/innen an. Die Bearbeitungszeit der Masterarbeit (Thesis) beträgt dabei sechs Monate. Neben der Masterarbeit besteht die Masterprüfung aus einer einstündigen Disputation, die nach positiver Beurteilung der Masterarbeit zu absolvieren ist. Bei der Begutachtung der Masterarbeit können auch Prüfer aus

kooperierenden Hochschuleinrichtungen hinzugezogen werden. Nach Bestehen der Disputation wird der akademische Grad „Master of Organizational Management“ verliehen.

Die hohe Motivation der Teilnehmer/innen wird nicht nur durch die Möglichkeit des Erwerbs einer universitären Formalqualifikation, sondern auch auf der betrieblichen Ebene durch individuelle Zielvereinbarungen mit den jeweiligen Vorgesetzten wirksam gefördert. Die individuelle Kosten-Nutzen-Rechnung ist für die Teilnahme- und Umsetzungsmotivation von besonderer Bedeutung und kann durch Maßnahmen wie z. B. detaillierte Abklärung von erforderlichem Zeit- und Kostenaufwand, von offenstehenden Laufbahnoptionen sowie durch Abschluss von individuellen Entwicklungsvereinbarungen (inkl. zeitbezogener Rückzahlungsklauseln) verbessert werden. Damit kann auch der Gefahr des Programmabbruches oder erhöhter Fluktuationsraten von Teilnehmenden nach Programmabschluss vorgebeugt werden.

3.3 Teilnehmerbewertung des Programms „Organizational Management“

Erfahrungen und Evaluierungsergebnisse aus der Durchführung des „Master of Organizational Management“ seit 2002 signalisieren, dass die Einbindung von ständig aktualisierten fachlichen und methodischen Erkenntnissen aus verschiedensten wissenschaftlichen Professionen in die hochindividualisierten Anwendungszusammenhänge einzelner Arbeitssysteme wertvolle Beiträge für die individuelle Kompetenzentwicklung liefert. Befunde aus der Evaluation der Lehre aus dem Jahr 2008 weisen für die Teilnehmer aus, dass

- 88 Prozent starke bzw. sehr starke Bezüge zu ihrer aktuellen Arbeit herstellen konnten,
- 81 Prozent die zukünftigen Verwertungspotenziale „des Gelernten“ als gut bis sehr gut bezeichnen,
- 83 Prozent eine Erweiterung ihres individuellen Kompetenzprofils im Bereich von fachlichen, methodischen, sozialen bzw. Selbstkompetenzen konstatierten und sogar
- 88 Prozent eigene Arbeits- und Interessenschwerpunkte in die Module einbringen konnten.

Darüber hinaus ist zu beobachten, dass zahlreiche innovationsfördernde Faktoren (Kriegesmann/Kerka 2007), wie z. B. die Etablierung stabiler bereichsübergreifender Austauschprozesse und Kooperationen bis hin zur gemeinschaftlichen Konzeption von Innovationsprojekten der Teilnehmer/innen, quasi im Bypass mitadressiert werden.

3.4 Fazit

Insgesamt zeigt das Masterprogramm „Organizational Management“ unseres Erachtens Lösungsansätze für die Kompetenzentwicklung in Zusammenarbeit von Unternehmen und Hochschulen auf, die sowohl Anforderungen an die inhaltliche Aktualität als auch die methodisch-didaktische Aufbereitung erfüllen. Dabei soll nicht verschwiegen werden, dass die komplexen Wirkungszusammenhänge und vielfältigen Aufgaben, die bei der Konzeption und Umsetzung derartiger Kompetenzentwicklungsmaßnahmen zu berücksichtigen bzw. zu lösen sind, hohe und im Vergleich zur bisherigen Praxis vielfach völlig neue Anforderungen an die handelnden Akteure stellen. Da es vielen Unternehmen kaum möglich ist, diese speziellen Anforderungen durch eigene Organisationseinheiten sicherzustellen, bildet die Kooperation mit Hochschulen als „Dienstleister für die Kompetenzentwicklung“ eine bedenkenswerte Perspektive, um Impulse für eine offensive, in der Entwicklung nach vorn gerichtete Personalarbeit zu liefern. Hochschulen, die dieses Feld bewirtschaften

wollen, sind gefordert, die Rahmenbedingungen für einen Typus von Kompetenzentwicklung zu professionalisieren, welcher nicht, wie üblicherweise, erst krisenhaft am Ende betrieblicher Veränderungsprozesse einsetzt, sondern auf die Stärkung der innovativen Kräfte in den Betrieben abhebt und damit selbst als Quelle für Innovationen fungiert.

Literatur

Bandura, A. (1986): *Social Foundations of Thought and Action – A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs

Bandura, A. (2001): *Social Cognitive Theory. An Agentic Perspective*, in: *Annual Review Psychology*, 52, S. 1–26

Bellmann, L.; Minssen, H.; Wagner, P. (Hg.) (2001): *Personalwirtschaft und Organisationskonzepte moderner Betriebe*, in: *Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB) 252*, Nürnberg

Bergmann, B. (2003): *Selbstkonzept beruflicher Kompetenz*, in: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hg.): *Handbuch Kompetenzmessung*, S. 229–260, Schäffer-Poeschel, Stuttgart

Freiling, J.; Rasche, C.; Wilkens, U. (Hg.) (2008): *Jahrbuch „Strategisches Kompetenz-Management“ 2008: Grundverständnis und Analyse der Wirkungsbeziehungen zwischen individuellen Fähigkeiten und kollektiver Kompetenz*, Hampp, München und Mering

Frieling, E.; Kauffeld, S.; Grote, S.; Bernard, H. (2000): *Flexibilität und Kompetenz – Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter?* Waxmann, Münster

Gmür, M.; Schwerdt, B. (2005): *Der Beitrag des Personalmanagements zum Unternehmenserfolg. Eine Metaanalyse nach 20 Jahren Erfolgsfaktorenforschung*, in: *Zeitschrift für Personalforschung*, 19. Jg., Heft 3, S. 221–251

Kailer, N.; Kottmann, M. (2003): *Innovationsorientierte Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften in Kooperation von Unternehmen und Hochschulen*, in: Münch, J. (Hg.): *Status und Rolle der Corporate University zwischen betrieblicher Bildungsabteilung und öffentlicher Hochschule*, S. 124–150, Berlin

Kottmann, M.; Wilkens, U. (2008): *Universitäten als Dienstleister bei der Entwicklung von Management-Kompetenzen für Veränderungsprozesse in KMU*, in: Meyer, J.-A. (Hg.): *Management-Kompetenz in kleinen und mittleren Unternehmen – Jahrbuch der KMU-Forschung und -Praxis 2008*, S. 131–142, Josef EUL Verlag, Lohmar

Kriegesmann, B.; Kerka, F. (Hg.) (2007): *Innovationskulturen für den Aufbruch zu Neuem. Missverständnisse – praktische Erfahrungen – Handlungsfelder des Innovationsmanagements*, DUV, Wiesbaden

Reuter, U. (2006): *Der Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“*, in: *Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“*. Ergebnisse – Erfah-

rungen – Einsichten, Hg. von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Waxmann, Münster

Schreyögg, G.; Conrad, P. (Hg.) (2006): Management von Kompetenz, Managementforschung Band 16, Gabler, Wiesbaden

Staudt, E. et al. (Hg.) (2002): Kompetenzentwicklung und Innovation – Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung, Waxmann, Münster

Sydow, J.; Duschek, S.; Möllering, G.; Rometsch, M. (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Eine typologische Studie, Gabler, Wiesbaden

Wilkens, U. (2005): Erfassung von Wirkungsbeziehungen zwischen Kompetenzebenen. In: QUEM-Bulletin, Heft 12, S. 6–11

Wilkens, U. (2008): Sozial-kognitive Theorie, Stichwort, in: Scholz, C. (Hg.): Vahlens Großes Personallexikon, Vahlen, München

Wilkens, U.; Keller, H.; Schmette, M. (2006): Wirkungsbeziehungen zwischen Ebenen individueller und kollektiver Kompetenz. Theoriezugänge und Modellbildung, in: Schreyögg, G.; Conrad, P. (Hg.): Management von Kompetenz, Managementforschung 16, S. 121–161, Gabler, Wiesbaden

JÖRG TEICHERT

Die Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte-Weiterbildung für das neue Berufsbild „Schulleitung“

Das neue Berufsbild „Schulleitung“

Die Anforderungen an Schulleiter/innen haben sich in den letzten Jahren drastisch geändert und ändern sich noch. Zu den – teilweise neuen – Aufgaben gehören Unterrichtsentwicklung, Personal- und Gesundheitsmanagement, Budgetgestaltung, Fortbildungsplanung, Qualitätsmanagement, u. a. m. Das gilt für große wie für kleine Schulen. Hinzu kommt die Aufforderung zur Mitwirkung an umfassender Systementwicklung, d. h. an regionaler Schulentwicklung (vgl. Buchen/Rolff, 2009).

Nach dem alten Rollenverständnis war ein Schulleiter bzw. eine Schulleiterin eine Lehrkraft, die zur Wahrnehmung ihrer Leitungsaufgaben teilweise von ihrer Unterrichtsverpflichtung freigestellt war. Jedoch wurden Inhalte und Verwaltungsanforderungen zentral definiert.

Die wichtigste Aufgabe der Schulleitung bestand darin, sicherzustellen, dass die Vorgaben der übergeordneten Verwaltungsebenen in der einzelnen Schule umgesetzt wurden. Schulleiter/innen wurden nach diesem Steuerungsmodell als ausführende Organe eines hierarchischen Verwaltungs- und Strukturmodells ohne wesentliche eigene Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume verstanden.

Demgegenüber steht ein neues Rollenverständnis: Schulleiter/in ist ein eigenständiger Beruf (ASD, 2005). Danach sind Schulleiter/innen in erster Linie pädagogische Führungskräfte, die aber eine bestimmte Unterrichtsverpflichtung aufweisen. Maßgeblich ist die Ergebnissteuerung, beispielsweise durch Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht. Die neue Rolle der Schulverwaltung liegt in Beratung, Begleitung und Unterstützung der Schulen. Hingegen liegen wichtige Aufgaben wie Personalauswahl, -planung, -entwicklung und Budgetierung bei der Schulleitung. Auch die Öffnung von Schulen, z. B. in Richtung Eltern oder Betrieben/Kammern, muss geleistet werden. Nicht zuletzt spielen Aspekte des Sponsoring eine zunehmende Rolle. Strategische Entscheidungen zur programmatischen Orientierung der Schule werden in der jeweiligen Schule getroffen. Das zugrunde liegende Steuerungsmodell basiert darauf, dass in der einzelnen Schule weit reichende Entscheidungen gefällt werden müssen (vgl. Dubs, 2005).

Zusammenfassend besteht ein Konsens, dass sich mit der Leitung von Schule ein neues Berufsbild herausgebildet hat. Allerdings gibt es hierfür bislang keine grundständige Ausbildung und nur in begrenztem Umfang – und zudem qualitativ heterogen – Weiterbildungsangebote.

Erschwerend ist, dass in den nächsten Jahren ein beträchtlicher Teil der Schulleiter/innen in den Ruhestand gehen wird und – zumindest in manchen Schulformen – das Interesse an Leitungsfunktionen abzunehmen scheint. Während staatliche Angebote in der Schulleitungsf Fortbildung eher abnehmen, bildet sich allmählich ein neuer Markt mit z. T. neuen Anbietern, wie z. B. Verbände, Gewerkschaften, Unternehmensberatungen, Schulbuchverlage sowie Hochschulen.

Vor diesem Hintergrund wurde an der Technischen Universität Dortmund Ende 2005 die „Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte“ (DAPF) gegründet. Die DAPF ist eine gemeinsame Einrichtung des

Zentrums für Weiterbildung und des Instituts für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund; Träger ist der Weiterbildungsverein der TU Dortmund. Die DAPF kann mit der von ihr durchgeführten Weiterbildung dazu beitragen, die entstandene Lücke zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zu schließen.

Ausgangssituation an der TU Dortmund

Das Institut für Schulentwicklungsforschung (IfS) ist national wie international ausgesprochen renommiert. Dort wurden seit 1973 rund 120 Forschungs- und Entwicklungsprojekte durchgeführt. Über 30 wissenschaftliche Mitarbeiter/innen des Instituts, das seit 2005 unter der Leitung von Prof. Dr. Wilfried Bos steht, bearbeiten mehrere Schwerpunkte, nämlich Schulentwicklung, Theorien und Methoden der Bildungsplanung, Informationstechnologien und Neue Medien sowie international vergleichende Leistungsstudien, und erbringen vielfältige Serviceleistungen für den Schulbereich.

Von 1973 bis 2005 war Prof. Dr. Hans-Günter Rolff Leiter des IfS, seit Ende 2005 ist er Akademieratsvorsitzender und wissenschaftlicher Leiter der DAPF. Für letztere, nach seiner Emeritierung übernommene Aufgabe ist er prädestiniert wie kaum ein anderer: In den 1980er-Jahren hat er am Aufbau der Schulleitungsfortbildung in NRW mitgewirkt, er hat Trainings und Coaching für die Trainer für Schulleitungen in Niedersachsen und in jedem Bundesland, in der Schweiz und in Österreich Fortbildung für Schulleitungen (auch bei den deutschen Auslandsschulen) durchgeführt und ist Wissenschaftlicher Leiter des Masterstudiengangs „Schulmanagement“ an der Technischen Universität Kaiserslautern. Zudem ist er Mitherausgeber der Loseblattsammlung „Schulleitung und Schulentwicklung“ (Raabe) und des Standardwerkes „Professionswissen Schulleitung“ (Beltz).

Das Zentrum für Weiterbildung (ZfW) ist eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Technischen Universität Dortmund. An den Weiterbildungsveranstaltungen nehmen in mehr als 200 Weiterbildungsveranstaltungen jährlich ca. 3000 bis 4000 Personen teil, davon 70 bis 80 Prozent aus dem Schulbereich. Zurzeit werden neun weiterbildende Studien(gänge) angeboten, davon drei aus dem Schulbereich. Fortbildung für Lehrer/innen wird bereits seit 1989 durchgeführt und umfasst zurzeit mehrere Kongresse und ca. 50 Seminare jährlich. Der Bereich „Management und Dienstleistung“ des ZfW, der mit der Durchführung der Weiterbildung betraut ist, weist fünf Planstellen und viele zeitlich befristete Mitarbeiter auf. Zusätzlich sind zwei Lehrstühle am ZfW verortet.

Am ZfW bestehen viele Erfahrungen mit der Durchführung von Seminar- und Großveranstaltungen, es steht ein eigenes Gebäude zur Verfügung sowie eine Kooperation mit einer externen Institution, dem Verein zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung der Universität Dortmund e.V.

Realisation und aktueller Stand

Die DAPF wurde im Dezember 2005 gegründet und stellt formal einen Bereich des Vereins zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung der TU Dortmund dar. Ende 2005 gab es keine neue(n) Stelle(n) und kein Extrageld, sodass mit den bestehenden Personalkapazitäten gearbeitet werden musste und nur geringe Anfangsinvestitionen möglich waren.

Zur Unterstützung der Aufgabenerfüllung wurde in 2006 ein Akademierat gegründet, der sich aus Personen zusammensetzt, die in herausgehobener Position im Schulbereich tätig sind oder innerhalb der TU Dortmund Funktionsträger mit Bezug zum Schulbereich sind. Die Zusammensetzung kann den Internetseiten der DAPF entnommen werden (www.dapf.tu-dortmund.de).

Die DAPF sieht ihre Hauptaufgabe in der Förderung und Qualifizierung von allen Führungskräften in allen schulischen Bereichen und Ebenen. Dazu gehören Schulleiter/innen, stellvertretende Schulleiter/innen, Abteilungs-, Stufen-, didaktische Leiter/innen, Fachkonferenzvorsitzende, Fachgruppenleiter/innen, Steuergruppenmitglieder, Jahrgangsstufensprecher/innen, aber auch Mitglieder der Schulverwaltung und Schulaufsicht.

Es wurde ein eigenständiges Führungskonzept der DAPF entwickelt, das der „konfluenten Leitung“. Dieses Konzept basiert auf einem Verständnis von Leitung als Führung, als Management und Steuerung sowie der Aufteilung der Aufgaben mit kooperativer Verantwortung auf Führungspersonen der „mittleren Ebene“. Die Aufgabenstruktur des Schulleiters bzw. der Schulleiterin liegt danach vor allem in der Zusammenführung („Konfluenz“) der Einzelaufgaben in einem Gesamtkonzept und der Gesamtverantwortung.

Das Verhältnis von Praxis und Wissenschaft findet besondere Berücksichtigung und beinhaltet eine Doppelstrategie: Zum einen werden die Praxiserfahrungen der Teilnehmer aufgegriffen, einbezogen und auf wissenschaftlicher Grundlage reflektiert. Zum anderen beruhen die von den Dozenten eingebrachten Konzepte und Inhalte auf der Basis anerkannter und aktueller Forschungsergebnisse. Auch die Didaktik der Veranstaltungen orientiert sich an neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen.

Das Lehr-Lernkonzept der DAPF legt die aktive Aneignung der Inhalte und Kompetenzen durch die Teilnehmer zugrunde. In diesem Sinne erfolgt eine Verknüpfung von Praxis-, Wissenschafts- und Teilnehmerorientierung. Zusätzlich gibt es differenzierte Konzepte der Lernbegleitung, u. a. Lerntagebücher, Kollegiales Teamteaching und Reflexionsgruppen.

Die DAPF weist eine **Vielfalt von Programmschienen** auf. Dazu gehören zwei Zertifikatsstudien (weitere sind in Planung):

→ „Pädagogische Führung und Management“

Berufsbegleitendes Studium von 168 Stunden mit 21 Präsenztagen während der unterrichtsfreien Zeit. Der Anschluss an zwei Masterstudiengänge ist möglich. Nach zwei erfolgreichen Durchläufen konnte mittlerweile bereits die 3. Studiengruppe gestartet werden.

→ Qualität durch Evaluation und Entwicklung (Q2E)

Berufsbegleitendes Angebot für Führungskräfte im Schulbereich (insbesondere in Berufskollegs); umfasst elf Tage, die innerhalb eines Jahres zu absolvieren sind. Darin wird der Aufbau eines schuleigenen Qualitätsmanagements trainiert. Der Start von zwei Studiengruppen, einer in Dortmund und einer in Hamburg, erfolgte im Herbst 2008, ein weiterer Studienstart ist in Hamburg im März 2009 vorgesehen.

Weitere Programmbausteine:

- Seit Ende 2005 Durchführung von Fortbildungsseminaren zu aktuellen Schulleitungs-Themen mit bis zu 15 Seminaren pro Halbjahr.
- Hilfe für die landesübergreifende Qualifizierung von Schulleitungen nach den Konzepten der entsprechenden Ministerien. Beispielsweise wurde für den Stadtstaat Hamburg ein Konzept für die Weiterbildung von 1400 Schulleitungspersonen entwickelt und in der Durchführung begleitet. Kurz vor dem Vertragsabschluss steht ein größeres Projekt im Auftrag des Stadtstaates Bremen, in dem ca. 90 Schulleitungspersonen 12 Weiterbildungstage in zwei Jahren durchlaufen sollen.
- Programm- und Beratungsangebot für Städte und Schulträger, Schulen und weitere bildungsnahe Einrichtungen, das auf ihre spezifischen Problemstellungen zugeschnitten ist. Für die Stadt Dortmund wurden bereits zwei größere Seminarreihen absolviert, ein fünftägiges Projekt für die Unfallkasse NRW begann im Herbst 2008. Bei erfolgreichem Abschluss soll das letztere Projekt mehrfach wiederholt werden.
- seit 2006 jedes Jahr ein großer wissenschaftlicher Kongress zu einem aktuellen Schulleitungsthema mit jeweils mehreren hundert Teilnehmern.
- Beteiligung an zurzeit zwei Forschungsprojekten („Wirkungen neuer Leitungskonzepte auf die Qualität von Schulen“, April 2007 bis März 2010/Evaluation des Projekts „Seniors coachen Schulleiter/innen“, das die Stiftung Partner für Schule NRW“ durchführt, April 2007 bis Dez. 2009)
- Neu im Angebot ist eine Zukunftswerkstatt. Zukunftswerkstätten umfassen eine kritische Bestandsaufnahme, Sammlung von Ideen für die Zukunft und von Vorschlägen für die Umsetzung. Die bislang angebotenen Zukunftswerkstätten werden ausgesprochen stark nachgefragt.

Seit April 2006 hat die DAPF eine Mitarbeiterin mit einer halben Stelle, seit Sept. 2008 als 90-Prozent-Stelle. Zudem ist seit September 2008 eine weitere wissenschaftliche Mitarbeiterin mit einer halben Stelle für die DAPF tätig.

Die Dozent/inn/en der DAPF weisen Erfahrungen im Fort- und Weiterbildungsbereich auf, und nehmen selbst Führungsaufgaben wahr und/oder führen einschlägige Forschungsprojekte durch. Jede Veranstaltung wird evaluiert, und es werden regelmäßig Rückmeldungen über die Bewertungen der Teilnehmer/innen gegeben. Außerdem finden regelmäßige Treffen der Dozenten/innen von Zertifikatskursen statt.

Die DAPF kooperiert bei ihrem Gesamtangebot mit der Schulleitungsvereinigung NRW sowie bei einzelnen Projekten mit anderen Partnern, u. a. Unfallkasse NRW, Stiftung „Partner für Schule“, TU Kaiserslautern und Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz.

Bewertung und Perspektiven

Angesichts eines sehr erfolgreichen Starts wurde versucht, die Erfolgsfaktoren der DAPF zu identifizieren und auf eine Übertragbarkeit auf andere Projekte zu überprüfen. Folgende Faktoren können genannt werden:

- Renommee der Einrichtung „Institut für Schulentwicklungsforschung“
- Bekanntheitsgrad des wissenschaftlichen Leiters Prof. Rolff
- sehr gutes Dozententeam
- Lernbegleitung bei Zertifikatskursen
- Evaluation und konstruktiver Umgang mit Ergebnissen
- selbst erarbeitete Bekanntheit unter dem Markennamen „DAPF“
- Nachfrage bei der Zielgruppe – individuell
- Nachfrage bei der Zielgruppe – institutionell
- starke Partner aus der Zielgruppe
- Unterstützung durch Hochschulleitung
- Erstellung eines Gesamtkonzepts
- Erprobung neuer Ansätze
- eigenes Gebäude
- zuverlässige Organisation der Angebote
- Kontinuität bei den Mitarbeiter/inne/n
- Wachstum „Schritt für Schritt“

Sicherlich sind nicht alle Punkte gleich wichtig, auch wenn jeder einzelne für sich genommen eine Bedeutung hat. Für uns war entscheidend, zu Beginn nicht umfangreiche Anträge zu stellen oder anderweitig langwierige Überzeugungsarbeit leisten zu müssen. Im Vordergrund stand der Wunsch nach einem schnellen Start des Projekts. Die Überlegung war, durch wachsenden Erfolg zu überzeugen und durch eigenes Wachstum eine möglichst tragfähige finanzielle Basis zu finden. Dies ist, wenn man nach drei Jahren eine erste Zwischenbilanz zieht, in vollem Umfang gelungen.

Neben den genannten Punkten war es auch wichtig, zur richtigen Zeit mit den richtigen Angeboten präsent zu sein. Neben dem Renommee des wissenschaftlichen Leiters stellen Bekanntheitsgrad und Kompetenz der einzelnen Dozent/inn/en den wohl größten Pluspunkt für die DAPF dar.

Die Risikofaktoren und die nicht gelungenen Projekte sollen bei dieser Betrachtung nicht ausgespart werden.

Es können folgende Risikofaktoren ausgemacht werden:

- Fokussierung auf einen wissenschaftlichen Leiter
- zu wenig junge Dozent/inn/en (was sich gerade ändert)
- Zunahme (kommerzieller) Konkurrenzangebote
- unklare und widersprüchliche behördliche Vorgaben
- Organisationsmodell (keine Selbstständigkeit der DAPF)

Was bislang nicht funktioniert hat: Der Einsatz prominenter Gäste bei einem Kaminabend. Es sollten prominente Schlüsselpersonen aus außerschulischen Bereichen (Sport, Kultur, Wirtschaft etc.) referieren und über ihre Führungskonzepte und -erfahrungen diskutieren. Es konnten bei den vorgegebenen Rahmenbedingungen keine geeigneten Gäste gewonnen werden.

Der Austausch von eintägigen Seminarangeboten durch zwei bis dreitägige Kurzlehrgänge konnte nicht umgesetzt werden, weil die Kurzlehrgänge nicht nachgefragt wurden. Wahrscheinlich war die zeitliche Belastung schlicht zu groß, sodass auch attraktive Themen, die bei Eintageskursen zu guter Auslastung führten, nicht wahrgenommen wurden. Diese Angebotsform wurde eingestellt.

Coaching als Angebotsformat wurde bislang nicht oder kaum nachgefragt. Auch die Geldakquise von kommerziellen Partnern mit dem Ziel eines Großsponsoring war bislang nicht erfolgreich.

Die Perspektiven sehen angesichts eines schnellen und dynamischen Wachstums in den zurückliegenden drei Jahren zunächst einmal eine Sicherung des Erreichten vor. Dies meint keine „statische“, sondern eine „dynamische“ Sichtweise, d. h. Sicherstellung des Umfangs der zurzeit durchgeführten Weiterbildung, wohl wissend, dass angesichts eines kontinuierlichen Wandels auf der Nachfrageseite eine beständige Überprüfung des Angebots auf Aktualität und Nachfragewahrscheinlichkeit notwendig ist.

Darüber hinaus soll nach Möglichkeit ein weiterer, schrittweise erfolgreicher Ausbau des Angebots erfolgen. Es können zudem zwei Ziele mit mittlerer Perspektive benannt werden. Zum einen die Etablierung eines weiterbildenden Master-Studiengangs für die Zielgruppe. Zum anderen über das bisherige Maß hinaus eine Ausdehnung der Aktivitäten über die Grenzen des Bundeslandes NRW hinaus, von einer „Dortmunder“ hin zu einer „Deutschen“ Akademie für pädagogische Führungskräfte. Letzteres nicht allein, sondern im Verbund mit anderen.

Literatur

ASD (Allgemeiner Schulleiterverband Deutschland) (2005): „Schulleitung in Deutschland – Ein Berufsbild in Weiterentwicklung“, Raabe, Berlin

Buchen, H.; Rolff, H.-G. (Hg.), (2009, 2. Aufl.): „Professionswissen Schulleitung“, Beltz, Weinheim

Dubs, R. (2005, 2. Aufl.): „Die Führung einer Schule“, SKV, Zürich

THOMAS BERTRAM

LernZeitAlter – altersensible Lernkonzepte für die Praxis

Das Projekt LernZeitAlter konnte im Rahmen der Arbeitsgruppe 2 d vorgestellt und diskutiert werden. Dabei ging es nicht nur um abgeschlossene Projektphasen (Antrags-, Bewilligungs- und Startphase), sondern auch um die laufende Projektarbeit („work in progress“) und um die Aufnahme von Impulsen der anwesenden Fachvertreter/innen aus dem Bildungsbereich. Einerseits sollten so die Anregungen aus der Arbeitsgruppe in das Projekt LernZeitAlter einfließen, andererseits sollte die Projektvorstellung den Teilnehmenden der Arbeitsgruppe Anregungen für die eigene Arbeit geben. Die weitere Konzeptionierung, für die erste Anforderungen aus der Praxis der Projektpartner vorlagen, konnte ebenfalls in der Arbeitsgruppe zur Diskussion gestellt werden.

Programmatisch lässt sich das Projekt LernZeitAlter mit dem Satz charakterisieren: Lernen braucht Zeit; Alter bringt mit der Zeit Erfahrung; wir lernen ein Leben lang und leben heute mehr denn je in einem LernZeitAlter.

Angesichts des demografischen Wandels wird es heute einerseits immer wichtiger, Ältere in aktuelle Lernprozesse zu integrieren und andererseits das Wissen der Älteren als Ressource zu verstehen, die durch einen generationsübergreifenden Wissenstransfer erschlossen werden muss.

Insbesondere im Weiterbildungsbereich liegt hier noch erhebliches Entwicklungspotenzial, um Lernprozesse im privaten, wie im beruflichen Umfeld und im individuellen, wie im gesellschaftlichen Kontext zu ermöglichen. Dass solche Entwicklungsprozesse nicht nur möglich, sondern auch nötig sind, ist inzwischen durch zahlreiche Studien und Publikationen zur lebenslangen Lernfähigkeit und zum Weiterbildungsbedarf hinreichend belegt.¹ Praxisrelevante Konzepte zum alterssensiblen Lehren und Lernen sind dagegen bis jetzt nur spärlich entwickelt worden.

Hier setzt das Projekt LernZeitAlter an. Das Ziel ist die Entwicklung, Erprobung und Verankerung alterssensibler Lernkonzepte in der Erwachsenen- und Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU), in der beruflichen Bildung und in den Hochschulen.

Kernbestandteil dieser Lernkonzepte sind acht Lernmodule von je 26 Unterrichtsstunden Umfang zu verschiedenen alter(n)srelevanten Themen. Mit der exemplarischen Durchführung dieser Lernmodule sollen rund 100 Teilnehmende unterschiedlicher Zielgruppen (siehe Tabelle) erreicht werden, um die alterssensiblen Lernkonzepte auf ihre Umsetzbarkeit und auf ihre zielgruppengerechte Ansprache zu prüfen.

¹ Exemplarisch seien hier folgende neuere Quellen genannt:

Kruse, Andreas (Hg.) (2007): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels. Bielefeld, W. Bertelsmann.

Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hg.) (2007): Lernalter. Weiterbildung statt Altersarmut. Hamburg, VSA-Verlag.

Niedersächsischer Landtag (2007): Bericht der Enquete-Kommission „Demografischer Wandel – Herausforderung an ein zukunftsfähiges Niedersachsen“. Hannover: Landtagsdrucksachen 15/3501 – 15/4000. Online verfügbar unter www.landtag-niedersachsen.de/Drucksachen/Drucksachen_15_5000/3501-4000/15-3900.html, zuletzt geprüft am 28.02.2009.


Nr	Lernmodule	Zielgruppen			
		Selbstständige und Beschäftigte aus KMU	VHS Langenhagen allgemein Interessierte	Hochschulabsolventen Studierende Seniorstudierende	Berufliche Weiterbildung Arbeitslose
					
1	Alterssensibles Lehren und Lernen	X	X	X	
2	Demografie und Alter(n)	X		X	
3	Demografischer Wandel in KMU und die wirtschaftlichen Konsequenzen	X			X
4	"Erfolgsfaktor" Alter	X	X		
5	Intergenerationeller Wissenstransfer und Nachfolgeplanung	X	X	X	X
6	Lernalter und (Inter-)kulturalität		X	X	
7	Lesen und Alter		X	X	
8	Recht und Gerechtigkeit	X	X	X	

Tabelle 1: Lernmodule und Zielgruppen im EFRE-Projekt LernZeitAlter. Quelle: eigene Darstellung

Bei der Entwicklung der Lernmodule werden sowohl Voraussetzungen auf der institutionellen Ebene (z. B. bei den KMU) berücksichtigt, als auch neurophysiologische Bedingungen, curriculare Ansätze, eine geeignete Didaktik/Methodik sowie das Selbst- und Fremdbild im Lebenslauf auf der individuellen Ebene der Lernenden und Lehrenden. So werden beispielsweise außerhochschulisch erworbene Kompetenzen Älterer im Projekt LernZeitAlter insbesondere in den Themenbereichen Intergenerativität und Wissenstransfer berücksichtigt, etwa bei der als Ressource zu verstehenden Lebens- und Berufserfahrung älterer und älter werdenden Beschäftigter in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU).

Das Projekt LernZeitAlter ist von der Volkshochschule Langenhagen (als anerkannte Erwachsenenbildungseinrichtung in Niedersachsen) und der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung (ZEW) der Leibniz Universität Hannover gemeinsam initiiert und beantragt worden. Sie konnten sich dafür erfolgreich um eine dreijährige Förderung aus Mitteln des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) bewerben, sodass seit dem 01. Juli 2008 gesicherte Mittel für die Projektarbeit zur Verfügung stehen. Damit kann auch eine Zusammenarbeit der Projektpartner fortgesetzt werden, die sich in dem Vorgängerprojekt ExplorAging bewährt hat.

Neben der Volkshochschule Langenhagen und der Leibniz Universität Hannover sind die target GmbH (berufliche Weiterbildung), der Wirtschaftsclub Langenhagen (Verein mittelständischer Unternehmen) und das Unternehmen Holtmann Messe+Event GmbH weitere Projektpartner. Damit ist sichergestellt, dass die modularen Lernkonzepte, die in den Bildungsinstitutionen unter wissenschaftlich-theoretischen Gesichtspunkten erarbeitet werden, sich auch an praxisrelevanten Maßstäben orientieren müssen und unter praxisnahen Bedingungen durchgeführt und evaluiert werden.

Die Projektergebnisse sollen Studierenden, Bürgern, Beschäftigten und Betrieben in der Region Hannover zur Verfügung stehen, sodass sie auf die Herausforderungen des demografischen Wandels angemessen reagieren können und im Bereich der Weiterbildung bei der Steigerung ihrer Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit gefördert und unterstützt werden. Darüber hinaus sollen die entwickelten Lernmodule nach ihrer Erprobung und Evaluierung über ein Internetportal für die weitere Anwendung zur Verfügung gestellt werden.

Für die weitere Projektarbeit konnte die Diskussion in der Arbeitsgruppe wertvolle Anregungen geben. Das Erfordernis einer sorgfältigen Zielgruppen- und Bedarfsanalyse wurde dabei noch einmal deutlich. So hat sich inzwischen gezeigt, dass die Betriebsabläufe der KMU stärker als geplant berücksichtigt werden müssen. Das hat dazu geführt, dass die Erhebung der Bedarfe bei den KMU ausgeweitet wurde, um die Lernmodule (z. B. durch die Zerlegung in kleinere thematisch relevante Einheiten) besser auf die Praxis abzustimmen. Dass dabei die Balance zwischen einer Verwendungsorientierung und jeweils individueller Bedürfnisse der Menschen gewahrt bleibt, liegt im Interesse aller Projektpartner, schließlich geht es in dem Projekt Lern-ZeitAlter nicht um rein zweckorientierte Anpassungsleistungen an die demografische Entwicklung, sondern, wenn man so will, um Bildung.

GINA MÖSKEN, MICHAEL DICK, THEO WEHNER

Freiwilliges Engagement in Sachsen-Anhalt: Wie erleben und bewerten frei-gemeinnützig Tätige verschiedene Arbeitstätigkeiten?

Hintergrund

Sowohl in der gesellschaftlichen, wissenschaftlichen als auch in der politischen Diskussion erfährt freiwilliges Engagement deutlichen Bedeutungszuwachs (vgl. Heinze & Olk 2001). Obwohl von vielen Seiten erkannt wird, welchen Stellenwert Freiwilligenarbeit hat und welche Potenziale hier bereit gehalten werden, ist die wissenschaftliche Begleitung dieses Themas eher lückenhaft. Die vorliegenden, zumeist repräsentativ erhobenen Befunde spiegeln nicht sämtliche Dimensionen freiwilliger Arbeit wieder. Gerade qualitativ angelegte Forschung nahe der Lebenswelt der Akteure ist unterrepräsentiert.

Ausgehend von einem erweiterten Arbeitsbegriff (vgl. Richter 1997; Ulich 2001; Moldaschl 2002; Dunkel & Sauer 2006; Hildebrandt 2008) verstehen wir frei-gemeinnützige Tätigkeit als eine Arbeitstätigkeit, welche sich nach Wehner, Miege & Güntert (2006) folgendermaßen definiert: „Frei-gemeinnützige Tätigkeit ist unbezahlte, organisierte, soziale Arbeit; gemeint ist eine gemeinnützige Leistung, die persönlich und unter Zeitaufwand erbracht wird, die prinzipiell von einer dritten Person geleistet und potenziell bezahlt werden könnte“. Sie gehört damit weder zur Familien- und Hausarbeit, jedoch ist sie mehr als ein persönliches Hobby. Da in der Regel ein zeitlicher Aufwand erbracht wird, kann auch nicht von einer Form der Spenden-tätigkeit gesprochen werden, und da freiwillige Arbeit im Grunde auch von einer anderen Person geleistet werden könnte, handelt es sich nicht um Beziehungsarbeit.

Vorgehen

Die vorliegende Studie hatte explorativen Charakter und folgte einem vergleichenden Ansatz. So wurden die subjektiven Repräsentationen zum Thema Arbeit bei frei-gemeinnützig (ehrenamtlich) tätigen Menschen untersucht. Dabei wurde die Erfahrung frei-gemeinnütziger Tätigkeit mit den Erfahrungen in anderen Formen der Arbeitstätigkeit – etwa Familienarbeit, Nachbarschaftshilfe oder Erwerbsarbeit – kontrastiert.

Auskunftspersonen ($n = 20$) aus verschiedenen Bereichen freiwilligen Engagements wie freiwillige Feuerwehr, Kirche, Gemeinwohlorientierten Organisationen, Kultur, Schöffenamtsamt oder Sport- und Vereinsleben wurden in etwa zweistündigen Interviews befragt. Bei der Auswahl der Interviewpartner war es insbesondere wichtig, dass sie aktuell engagiert waren und bereits Erfahrung mit Erwerbsarbeit hatten.

Forschungsziele

1. Subjektive und biographische Motive freiwilliger Arbeit sollten im Vergleich mit anderen Arbeitstätigkeiten erforscht werden.
2. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Formen von Arbeitstätigkeit sollten aus subjektiver Sicht der Akteure expliziert werden.

Methoden: das narrative Grid-Interview

Das narrative Grid-Interview fragt nach persönlichen Erfahrungen und erhebt gezielt persönliche Konstrukte (vgl. Scheer/Catina 1993; Raeithel 1993; Fromm 1995; Dick 2001; Bannister/Fransella 1981). Durch die Elemente der freien Erzählung und der selbstständigen Formulierung der Konstrukte entsteht Raum für die Darstellung der individuellen Wahrnehmung eines Menschen. Die Methode öffnet den Blick für das subjektive Erleben, für die individuellen Konstruktsysteme und Sinnzusammenhänge sowie intersubjektive Hauptdimensionen bezüglich der frei-gemeinnützigen Tätigkeit.

Im Wesentlichen besteht das Verfahren aus drei Schritten:

1. Narration:

Zu vorgegebenen Elementen (hier: die verschiedenen Tätigkeitsformen, wie frei-gemeinnützige Tätigkeit, Erwerbsarbeit, Hausarbeit, Hobby u. a.) wird jeweils eine freie Erzählung/Darstellung zur persönlichen Erfahrung mit dieser Tätigkeit erhoben.

Die Instruktion für die Auskunftsperson lautet: „Wenn Sie sich nun bitte für jede Karte Zeit nehmen. Bitte erzählen Sie mir zu jeder Tätigkeit etwas aus Ihrer persönlichen Erfahrung. In welcher Situation sehen Sie sich, wenn Sie an die Tätigkeit denken?“

2. Triadenvergleich:

Je drei der Elemente werden in zufälliger Kombination zum Vergleich vorgelegt.

Die Instruktion für die Auskunftsperson lautet zunächst: „Bitte sortieren Sie zwei Elemente (Tätigkeiten) zueinander, die etwas gemeinsam haben, also sich ähnlich sind und vom dritten unterscheiden.“

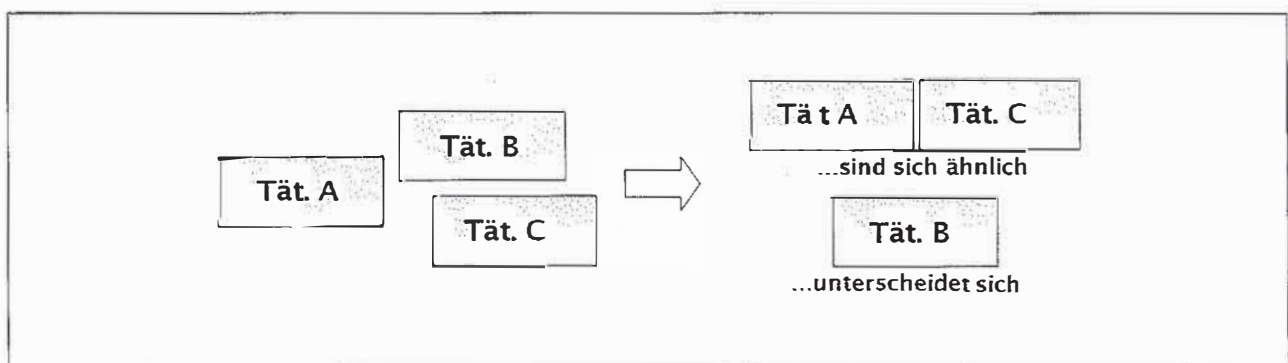


Abbildung 1: Beispiel Triadenvergleich im narrativen Grid-Interview

Nach dem Sortieren durch die Auskunftsperson erfolgt die Konstruktbildung, die Instruktion dazu lautet: „Bitte benennen Sie die Gemeinsamkeit und den Unterschied.“

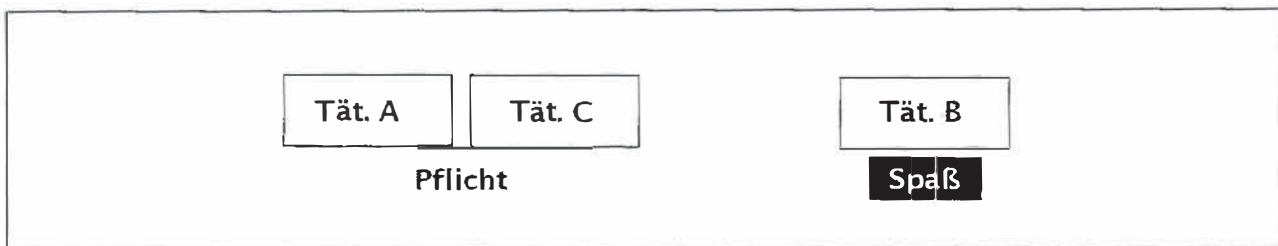


Abbildung 2: Beispiel Konstruktbildung im narrativen Grid-Interview

3. Rating:

Alle Elemente (hier Tätigkeiten) werden nun mit dem entstandenen Konstruktpaar (in unserem Beispiel: Pflicht vs. Spaß) auf einer Skala mit fünf Stufen eingeschätzt.

Die Instruktion zu diesem Schritt lautet: „Bitte ordnen Sie nun alle übrigen Tätigkeiten mit Hilfe der Skala zu. Elemente auf die „beides“ zutrifft ordnen Sie in der Mitte der Skala an. Falls Sie ein Element nicht zuordnen können, lassen Sie es einfach außerhalb der Skala liegen.“

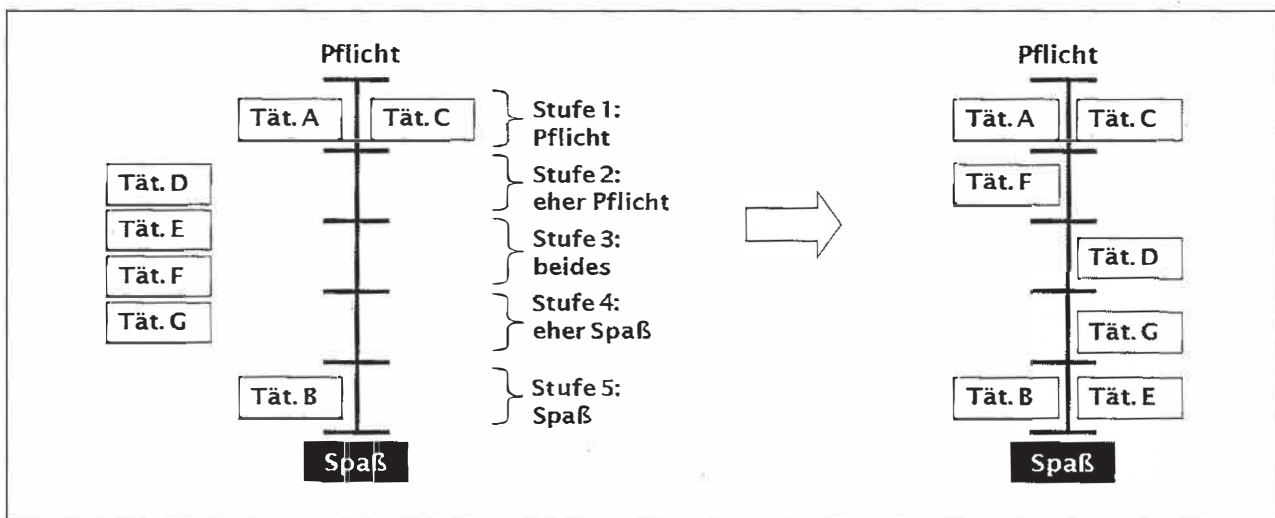


Abbildung 3: Beispiel Rating im narrativen Grid-Interview

Auswertung

Der narrative Teil der Interviews wird transkribiert, und auf Basis des Ratings im Grid-Teil des Interviews wird computergestützt errechnet, welche Konstrukte und Elemente sich rechnerisch ähnlich sind, also ähnlich bewertet wurden. Es schließt sich eine formale Beschreibung durch Clusteranalyse und Hauptkomponentenanalyse an. Durch eine Verdichtung der Inhalte entsteht für jedes Interview ein subjektives Modell, welches die Wahrnehmungsdimensionen der frei-gemeinnützig Tätigen abbildet.

Über Grid-Interviews können die Eigenschaften und Merkmale der verschiedenen Arbeitstätigkeiten differenziert expliziert werden. Als kooperatives Modell (Raeithel, 1998) setzt das narrative Grid-Interview

hermeneutisches und rekonstruierendes Vorgehen voraus. Der Mehrwert liegt in der Freiheit der Interviewpartner, eigene Kategorien (persönliche Konstrukte) bilden zu dürfen, denn die einzige Vorgabe sind die Tätigkeiten, zu welchen sie Aussagen treffen sollen.

Ergebnisse

Um anschaulich zu machen, welche besondere Form von Daten bei einem narrativen Grid-Interview entsteht, wird zunächst ein Einzelfall mit subjektivem Modell und schließlich eine Tabelle zur Auswertung mehrerer Interviews vorgestellt. Die hier gezeigten Ergebnisse stellen lediglich einen Bruchteil des gesamten Datensatzes dar.

1. Einzelfallebene

Beispiel: Sonja „Zwischen innerer Öffnung und professioneller Distanz“ – Sonja ist etwa 50 Jahre alt und erwerbstätig als Referentin im öffentlichen Dienst. Beruflich hat sie hohe Verantwortung und beschreibt ihre Arbeit als erfüllend und anspruchsvoll. Sie ist politisch ehrenamtlich in verschiedenen Projekten tätig. Sowohl ihre Erwerbsarbeit, als auch ihre freiwillige Arbeit gestalten sich strukturell ähnlich als Projektarbeit. Im Bereich des freiwilligen Engagements übernimmt sie häufig die Rolle der Initiatorin und macht sich für unterschiedlichste Problembereiche (bspw. Opfer häuslicher Gewalt) stark. So erzählte sie im Interview von zahlreichen Projekten, welche sie ins Rollen gebracht hat, nun aber nicht mehr betreut. Sobald ein Projekt erfolgreich angeschoben ist, widmet sie sich dem nächsten.

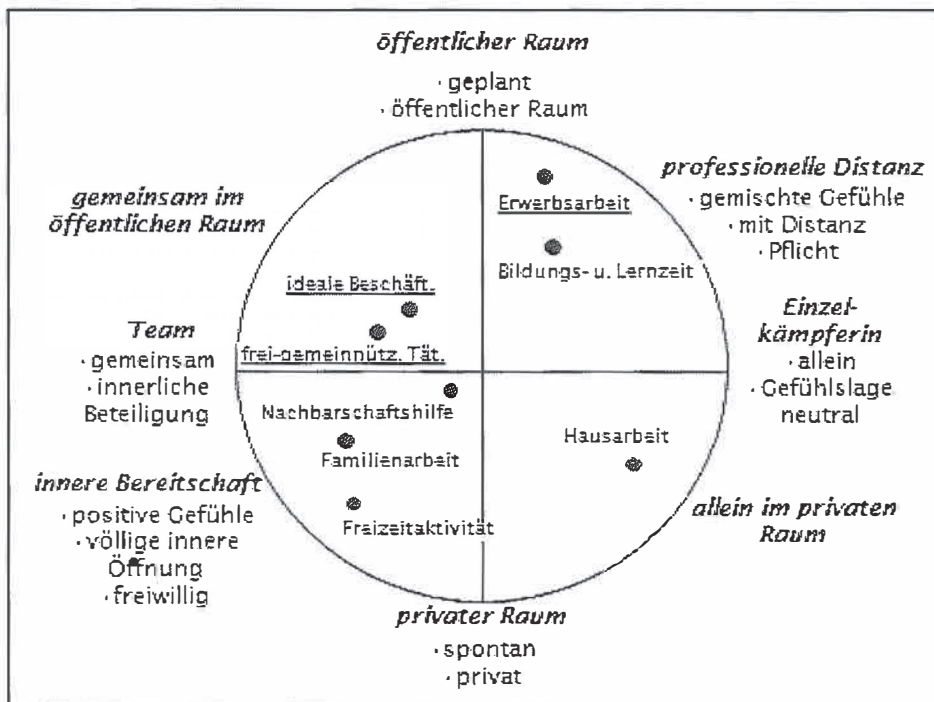


Abbildung 4: Subjektives Modell (Sonja)

In Abbildung 4 ist das subjektive Modell zum Interview mit Sonja zu sehen. Im Inneren des Kreises befinden sich die Elemente, also die verschiedenen Tätigkeiten, welche Sonja vergleichen sollte. Außen sind die persönlichen Konstrukte zu sehen, welche Sonja im Interview formuliert hat. Kursiv über den Konstrukten befindet sich jeweils die Interpretation des Forscherteams, hier werden die wesentlichen Themen und Spannungsfelder des Interviews formuliert (z.B. Team vs. Einzelkämpferin). Elemente, welche nahe beieinander stehen, wurden ähnlich bewertet, z.B. ideale Beschäftigung und frei-gemeinnützige Tätigkeit.

Die frei-gemeinnützige Tätigkeit und die ideale Beschäftigung werden auf ähnliche Weise durch die persönlichen Konstrukte beschrieben. Merkmale für diese beiden Elemente sind das Zulassenkönnen von Emotionen, die Arbeit im Team, persönliche Entwicklung, aber auch das Wirken im öffentlichen Raum. Gut zu erkennen ist hier eine Abgrenzung dieser beiden Elemente zur Erwerbsarbeit: Hier kommt Sonja auch in die Situation einer Einzelkämpferin, sie muss Probleme allein bewältigen und eine neutrale Gefühlslage behalten.

Frei-gemeinnützige Tätigkeit	
Themen	persönliche Konstrukte der APs
Freude/Spaß/Wohlbefinden	macht Spaß, angenehm, gern erfüllte Pflicht, entspannt, macht froh, kraftgebend, Gelassenheit, positive Gefühle, innere Ruhe, ...
Arbeit	Arbeit, Pflichtbewusstsein, Teamarbeit, Planung, soziale Arbeit, Aufwand, 100% geben, ...
persönliche Entwicklung/ Lernen	weiterkommen, eigener Gewinn und Lerneffekt, Wissenszuwachs, Weiterbildung, Selbstentwicklung, geistig schöpferisch, ...
Gesellschaft/Gemeinschaft	in Gemeinschaft, für andere, Zusammensein, öffentlicher Bereich, Kontakt zu anderen, soziale Ader, gemeinsames Erleben, Nützlichmachen, ...
sonstige	Vertrauen aufbauen, organisieren, immer was Neues, Anerkennung, innerliche Beteiligung, Jugend, nach außen wirken, Ordnung und Sauberkeit, Freizeit, Herausforderungen, spontan, emotionale Verbindung, sinnvolle Tätigkeit, Moral, aktive Bewegung, ich kann variieren, geistige Ablenkung, auf Interessen eingehen, völlige innere Öffnung, wollen, angreifbar, Stress, ...

Tabelle: Merkmale frei-gemeinnütziger Tätigkeit aus subjektiver Sicht

Interessant in diesem Interview ist das Konstruktpaar mit Distanz vs. völlige innere Öffnung. Sich öffnen hat mit sich anvertrauen zu tun. „Vertrauen“ ist in diesem Zusammenhang ein wichtiges Thema. Das Konstrukt innerliche Beteiligung meint bei Sonja hingegen ein gefühlsmäßiges Nachdenken über Situationen, d.h. Distanz auch mal nicht wahren können, etwas an sich heran lassen, obwohl man es nicht persönlich nehmen sollte.

Sonja beschreibt im Interview, dass sie im Bereich der Erwerbsarbeit bereits gut mit einem „Schutzschild“ arbeitet, jedoch Schwierigkeiten hat, wenn sich ihr privater Bereich (also auch die frei-gemeinnützige Tätigkeit) und ihr beruflicher Bereich miteinander vermischen. Es kommt vor, dass sie Projekte aus ihrem

freiwilligen Engagement mit ihrer Erwerbsarbeit verknüpft und genau an dieser Schnittstelle ergeben sich für sie Probleme. Sie hat dann u.U. Schwierigkeiten, professionelle Distanz zu wahren und kann eine innerliche Beteiligung nicht vermeiden.

2. Auswertung mehrerer Interviews

Es wurden 20 Interviews vergleichend ausgewertet, wobei anhand der persönlichen Konstrukte und der Erzählungen deutlich wurde, dass das Phänomen der freiwilligen Tätigkeit vielfältiger ist als zunächst erwartet. Die subjektive Perspektive offenbarte eine Vielzahl von Themen in den persönlichen Konstrukten, siehe Tabelle vorherige Seite „Frei-gemeinnützige Tätigkeit“:

Diskussion

Über narrative Grid-Interviews können die Eigenschaften und Merkmale von verschiedenen Arbeitsformen differenziert expliziert werden. Der Mehrwert dieser Methode liegt in der Freiheit der Interviewpartner, eigene Kategorien bilden zu dürfen, denn die einzige Vorgabe sind die Tätigkeiten, zu welchen sie Aussagen treffen sollen.

Es zeigt sich, aus welchen subjektiven und biographischen Motiven heraus Menschen einer frei-gemeinnützigen Arbeit nachgehen. Auch das Verhältnis verschiedener Arbeitstätigkeiten zu den Idealvorstellungen von Arbeit war interessant. So konnten wir feststellen, dass freiwillige Arbeit eine eigenen Motiv- und Sinnstruktur aufweist, wobei diese in vielen Interviews ähnlich der Vorstellung einer idealen Beschäftigung bewertet wurde.

Die Auskunftspersonen nehmen frei-gemeinnützige Tätigkeit als eine Form von Arbeit war, in dieser Hinsicht wurde die freiwillige Arbeit ähnlich wie z.B. Erwerbsarbeit bewertet. Dennoch weist die freiwillige Arbeit besondere Qualitätsmerkmale auf, welche sie von der Erwerbsarbeit abgrenzt, etwa wenn es um das Zulassen von Emotionen oder Selbstbestimmung bei der Arbeit geht.

Bei der vergleichenden Auswertung mehrerer Interviews wurde deutlich, welches Facettenreichtum sich in Bezug auf die Bewertung freiwilliger Arbeit eröffnet. Die freie, qualitative Herangehensweise offenbarte eine Vielzahl persönlicher Konstrukte, welche individuell freiwillige Arbeit charakterisieren. Im Vergleich zu Erwerbsarbeit, Hausarbeit oder auch Familienarbeit wurde überraschend deutlich, dass freiwillige Arbeit von den Menschen auf sehr persönliche, individuelle Weise wahrgenommen und beschrieben wird. Es braucht mehr Kategorien, um diese Form von Arbeit zu beschreiben als bisher angenommen.

Literatur

- Bannister, D. & Fransella, F. (1981): *Der Mensch als Forscher. Die Psychologie der persönlichen Konstrukte*. Münster, Aschendorff.
- Dick, M. (2001): *Die Situation des Fahrens. Phänomenologische und ökologische Perspektiven der Psychologie*. Hamburg: Harburger Beiträge zur Psychologie und Soziologie der Arbeit, Sonderband 3.
- Dunkel, W. & Sauer, D. (Hg.) (2006): *Von der Allgegenwart der verschwindenden Arbeit. Neue Herausforderungen für die Arbeitsforschung*. Berlin: Edition sigma
- Fromm, M. (1995): *Repertory Grid Methodik: Ein Lehrbuch*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Heinze, R. & Olk, T. (2001): *Bürgerengagement in Deutschland – Zum Stand der wissenschaftlichen und politischen Diskussion*. In: Heinze, R. & Olk, T. (Hg.): *Bürgerengagement in Deutschland. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich
- Hildebrandt, E. (2008): *Erweiterter Arbeitsbegriff und Entgrenzung*. In: *BBE Engagement und Erwerbsarbeit. Dokumentation der Fachtagung (8.–9. Nov. 2007, Berlin)*
- Moldaschl, M. (2002): *Zukunftsfähige Arbeitswissenschaft*. In: M. Moldaschl (Hg.): *Neue Arbeit – Neue Wissenschaft der Arbeit?* Heidelberg: Asanger.
- Raeithel, A. (1993): *Auswertungsmethoden für Repertory Grids*. In: J. Scheer; A. Catina (Hg.): *Einführung in die Repertory Grid-Technik. Band 1: Grundlagen und Methoden (S. 41–67)*. Bern: Huber.
- Raeithel, A. (1998): *Kooperative Modellproduktion von Professionellen und Klienten – erläutert am Beispiel des Repertory Grid*. In: *ders., Selbstorganisation, Kooperation, Zeichenprozess. Arbeiten zu einer kulturwissenschaftlichen, anwendungsbezogenen Psychologie (S. 209–254)*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Richter, P. (1997): *Arbeit und Nicht-Arbeit: Eine notwendige Perspektivenerweiterung in der Arbeitspsychologie*. In: I. Udrys (Hg.): *Arbeitspsychologie für morgen. Herausforderungen und Perspektiven (S. 17–36)*. Heidelberg: Asanger.
- Scheer, J. W. & Catina, A. (Hg.) (1993): *Einführung in die Repertory Grid-Technik. Band 1: Grundlagen und Methoden*. Bern: Huber.
- Ulich, E. (2001): *Zur Bedeutung und Bewertung nicht erwerbsbezogener Arbeitstätigkeiten*. In: *ders.: Arbeitspsychologie, 5. Aufl., Zürich & Stuttgart: vdf & Schäffer-Poeschel*.
- Wehner, T.; Mieg, H. & Günthert, S. T. (2006): *Frei-gemeinnützige Arbeit – Einschätzungen und Befunde aus arbeits- und organisationspsychologischer Perspektive*. In: S. Mühlpfordt & P. Richter (Hg.): *Ehrenamt und Erwerbsarbeit (S. 19–39)*. München: Hampp.

Vieles wurde noch verbessert – Herausforderungen bleiben!

Zusammenfassung

Auch die Jahrestagung 2008 an der Ruhr-Universität Bochum wurde evaluiert. Von 112 zu einer Online-Befragung eingeladenen Personen antworteten 93 (83 %). Damit ist die Beteiligungsquote gegenüber dem Vorjahr leicht angestiegen.

Zentraler Zweck der Tagungsevaluation ist es, eine Grundlage zu schaffen, um die Jahrestagungen als ein zentrales Ereignis des Verbandes systematisch zu verbessern.

Die Tagung 2008 wird von den weitaus meisten Teilnehmenden positiv bewertet: bezüglich thematischer Ausrichtung, Zusammenstellung der Hauptbeiträge, Präsentation inhaltlich neuer Aspekte. Gleiches gilt für den Tagungsort, die Tagungsvorbereitung, die lokale Organisation und das Rahmenprogramm.

Die Arbeitsgruppen werden überwiegend als inhaltlich sehr anregend, auf hohem wissenschaftlichem Niveau und nützlich für die berufliche Praxis eingestuft. Auch die Vorseminare treffen auf positive Resonanz. Gewürdigt wurde die überschaubare Anzahl der Beiträge in den Arbeitsgruppen, die mehr Raum für den Austausch gaben.

Ein Drittel der Befragten nutzte die offenen Fragen des Evaluationsbogens für Kommentare. Es werden Verbesserungsvorschläge gemacht (z. B. mehr Poster und Praxisbeispiele, erweitertes Handout), und Positives wird nochmals gelobt.

Zahlreiche Rückmeldungen betonen die verbesserten Chancen des Austauschs durch „mehr Platz“ in der Tagungsdidaktik. Dennoch gibt es vereinzelte Stimmen, die noch mehr Raum für den Austausch wünschen.

Nach wie vor gibt es die – inzwischen kleiner gewordene – Herausforderung, die Themen der Vorträge und der Arbeitsgruppenbeiträge noch enger an das Thema der Tagung zu binden. In der Vorbereitung der Tagung wurden klare Kriterien für die Auswahl der Beiträge festgelegt – das hat die Passung erheblich verbessert, wenngleich es auch bei den Personen, deren Beiträge abgelehnt wurden, zu Verstimmungen führte. Weitere Anstrengungen sind notwendig für eine noch abwechslungsreichere Tagungsdidaktik und Präsentationsformen der Beiträge im Einzelnen.

Gegenstand, Zweck und Vorgehen der Online-Befragung

Nach der Jahrestagung 2007 in Bern wurde nach dem Konzept von Wolfgang Beywl nun ein zweites Mal die Jahrestagung evaluiert (zum Konzept vgl. Beywl, Wolfgang unter Mitarbeit von Andreas Fischer und Peter Senn (2007): KWB-Studiengänge begleiten und bewerten. Leitfaden zur Evaluation von Weiterbildungsstudiengängen. Bern: Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung). Vorrangiger Zweck der Evaluation ist es, Optimierungsmöglichkeiten für künftige Tagungen herauszuarbeiten.

Es haben sich 93 Personen an der Befragung beteiligt; die Quote liegt leicht über der des Vorjahres. Etwa zwei Drittel der Antwortenden hat den gesamten Fragebogen bearbeitet. Somit sind verlässliche Aussagen möglich.

Die antwortenden Tagungsteilnehmenden

Stichwortartig lassen sich die Antwortenden wie folgt charakterisieren:

- Die beiden stärksten Altersklassen sind die 31- bis 40- und die 41- bis 50-Jährigen; sie machen jeweils ein Drittel der Teilnehmenden aus. Die nächst stärkste Gruppe ist die der unter 30-Jährigen mit 19 Prozent; die Gruppe der über 50-Jährigen macht 14 Prozent aus.
- Gegenüber dem Vorjahr hat sich das Alter der Teilnehmenden deutlich vermindert auf nunmehr durchschnittlich 38 Jahre.
- Der Frauenanteil hat sich von 57 auf 67 Prozent erhöht. Wie im Vorjahr sind die teilnehmenden Frauen deutlich jünger als die Männer.
- Fast alle Teilnehmenden kommen aus Deutschland – eine Person kam aus Österreich.
- Wie im Vorjahr sind gut zwei Drittel Mitglied einer Vereinigung für wissenschaftliche Weiterbildung.
- Ein Viertel der Antwortenden hatte eine weitergehende Aufgabe während der Tagung (Moderation, Vortrag usw.). Hier sind es eher die älteren Teilnehmenden.
- Fünf der Antwortenden sind Mitglied des Vorstandes, des Beirates oder der Programmkommission der DGWF. Diese Quote ist gering – offenbar haben es nicht alle hier Zugehörigen bis zum Ende des Fragebogens geschafft.
- Nahezu alle Befragten sind in der Hochschule tätig. Fast zwei Drittel haben ihren Arbeitsschwerpunkt beim Management (wissenschaftlicher) Weiterbildung; ein Viertel beschäftigt sich vorrangig wissenschaftlich mit Weiterbildung; hier gibt es einen höheren Frauenanteil; ca. zehn Prozent sind hauptsächlich lehrend tätig.
- 15 Personen haben sich eingetragen, um an der Verlosung des Teilnahmebeitrags für die nächste Jahrestagung teilzunehmen.

Die Bewertung der Tagung durch die Teilnehmenden

Erwartungen und Gesamteinschätzung

Wie man die Tagung bilanziert, hängt von den Erwartungen ab, die man mitbringt. Für die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden (71 %) ist der inhaltlich thematische Austausch sehr wichtig, gefolgt von je ca. 51 Prozent, denen der Nutzen für die eigene berufliche Praxis sehr wichtig ist. Für weniger als 40 Prozent ist der soziale Austausch sehr bedeutsam.

Für Frauen, die sich stärker wissenschaftlich mit der wissenschaftlichen Weiterbildung befassen, ist die unmittelbare Umsetzung der Tagungsergebnisse in die Praxis etwas weniger wichtig.

Das Gesamturteil zu einer Tagung setzt sich zusammen aus vielen Faktoren. Hierzu finden sich Hinweise in den Antworten auf geschlossene und offene Fragen: Einen ersten Hinweis gibt die Frage nach dem Preis-Leistungsverhältnis. Für sehr beachtliche 70 Prozent (Vorjahr 57,5 %) stimmt die Aussage „völlig“, dass für den Tagungspreis viel geboten wurde. Eine besonders hohe Zustimmung gibt es bei denen, die den sozialen Austausch besonders schätzen, Bochum als Tagungsort gut gewählt finden und eher forschend orientiert sind.

Mit dem Tagungsthema hat die Leitung auf ein aktuelles Thema gesetzt (59 % antworteten „stimmt völlig“), was aber auch viele bereits beschäftigt (zwei Drittel). Da sich die überwiegende Mehrheit vorrangig inhaltlich-thematischen Austausch wünschte, hat die Aktualität und Bekanntheit des Themas eine hervorragende Basis gelegt für diesen Austausch.

Hauptbeiträge im Plenum

Im Plenum fanden verschiedene Formen von Hauptbeiträgen statt. Die Auswahl der Referierenden für die Hauptreden wird durchweg positiv beurteilt, wobei sich 44 Prozent zu einem „stimmt völlig“ entscheiden (Vorjahr ein knappes Drittel).

Die Meinungen über abwechslungsreiche Didaktik der Hauptreden schwingt leicht ins Positive (60 pro / 40 contra); das ist schon besser als im Vorjahr (50 / 50).

Zehn Kommentare gibt es zu den Hauptreden; sie beziehen sich auf:

- die Abstracts der Hauptreden; sie sollten als Handout zur Verfügung stehen,
- den Einsatz von mehr und unterschiedlichen Medien und Methoden,
- den (noch) engeren Bezug auf das Titelthema und mehr Zeit für Diskussionen im Plenum.

In der Planung hatten wir in Erwartung von Selbstdarstellungsbeiträgen im Plenum jedoch beschlossen, die Diskussionszeit in den Arbeitsgruppen massiv zu erhöhen.

Nicht wie im Vorjahr bemängelt wurde die geringe Repräsentanz von Frauen bei Hauptreden – obwohl es diese Mal nicht viel mehr waren als 2007 in Bern.

Arbeitsgruppen

Auf der Jahrestagung 2008 wurde der Zeitrahmen für die Arbeitsgruppen deutlich erweitert. Die Anzahl der Antwortenden zu den AGs ist sehr unterschiedlich, so dass hier nur Aussagen über alle Arbeitsgruppen hinweg gemacht werden. Insgesamt bekommen die Arbeitsgruppen durchweg Lob:

- Sie waren inhaltlich sehr anregend: 83 Prozent pro.
- Es stand genug Zeit zur Verfügung: 81 Prozent pro.
- Sie waren wissenschaftlich auf einem hohen Niveau: 75 Prozent pro.

- Sie waren nützlich für die berufliche Praxis: 66 Prozent pro.
- Sie waren immerhin zu 50 Prozent didaktisch-methodisch abwechslungsreich.
- Fast ein Fünftel der Befragten hat Anregungen für die Arbeitsgruppen:
- (noch) kleinere Gruppen, (noch) mehr Diskussionszeit,
- die Themen der AGs (noch) enger an das Tagungsthema binden,
- das wissenschaftliche Niveau vorab (noch) besser prüfen und
- die Verbindlichkeit für die Vortragenden erhöhen (es gab „unentschuldigtes Fehlen“).

Vorseminare

Knapp die Hälfte der Teilnehmenden bejaht die Frage, ob sie das besuchte Vorseminar weiterempfehlen würde. Die Bewertung der Vorseminare ist unabhängig von Gruppenmerkmalen und weiteren Bewertungen. Am besten angenommen wurde die übergreifende Einführung (50 %); darauf folgten „Second Live“ (28 %) und „EU-Programm zum lebenslangen Lernen“ (20 %). Die etwas schlechtere Bewertung als im Vorjahr kann mit technischen Widrigkeiten begründet werden – erst am Ende des Vorseminars war es möglich, „Second Live“ auch via Netz und Beamer zu präsentieren. Angeregt wird, die Folien als Handout zur Verfügung zu stellen und mehr Platz für die Diskussion der zukünftigen Ausrichtung der DGWF zu geben.

Posterpräsentationen

Um den Fragebogen kompakt zu halten, wurden Fragen zu diesem Format auf der DGWF-Tagung nicht mit aufgenommen. Prinzipiell sollte jedoch aufgrund einiger weniger Hinweise und der niedrigen aktiven Resonanz (geringe Anzahl der Poster) grundsätzlich über dieses Format nachgedacht werden.

Rahmenprogramm und Atmosphäre, Verpflegung und Service

Zum Rahmenprogramm in Bochum gehörten der Willkommensempfang, die „Dinner-Speech“ und das gemeinsame Abendessen (mediterranes Buffet) am Mittwochabend sowie der Empfang der Stadt Bochum im Rathaus und der Besuch der Zeche Zollern (Abendessen und geplanter Rundgang) am Donnerstag.

Es gibt neben allen positiven Stellungnahmen nur eine Antwort, dass das Rahmenprogramm den Erwartungen „eher nicht“ entsprochen habe. Gelobt wird der gute und fürsorgliche Rahmen für den informellen Austausch. Mehrere Teilnehmende bedauern, dass die Besichtigung der Zeche ausgefallen ist – und hätten sich einen „Ersatzplan“ gewünscht.

Vorinformationen, Tagungsmappen und Anreiseinformationen finden große Zustimmung: Mehr als drei Viertel antworten, es stimme völlig, dass sie eindeutig, klar und orientierend sind. Nur sehr wenige machen sehr kleine Einschränkungen. Die Antworten auf die offenen Fragen bestätigen das Bild aus den drei Einschätzungsfragen. Mehrfach werden die Organisation allgemein und die Versorgung mit Essen und Trinken sehr gelobt. Dies gilt nahezu ebenso für die Vorinformationen und die Ausschilderung. Letztere fand nur eine Person nicht ganz optional. Hier kann es kaum noch besser werden.

AUTORINNEN UND AUTOREN

- Althaus, Marco, Dr.** Technische Fachhochschule Wildau (Brandenburg)
Fachbereich Wirtschaft Verwaltung und Recht
althaus303@web.de
- Bertram, Thomas** Leibniz Universität Hannover
Zentrale Einrichtung für Weiterbildung
lernzeitalter@zew.uni-hannover.de
- Beyersdorf, Martin, Dr.** Leibniz Universität Hannover
Zentrale Einrichtung für Weiterbildung
m.beyersdorf@zew.uni-hannover
- Christmann, Bernhard** Akademie der Ruhr-Universität gGmbH
bernhard.christmann@ruhr-uni-bochum.de
- Dick, Michael, Prof. Dr.** Universität Magdeburg
Institut für Erziehungswissenschaft
Michael.Dick@ovgu.de
- Faulstich, Peter, Prof. Dr.** Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen
faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de
- Gnahn, Dieter, Prof. Dr.** Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn
gnahn@die-bonn.de
- Hengsbach, Friedhelm, Prof. Dr., SJ** Philosophisch-Theologische Hochschule Sankt Georgen
Nell-Breuning-Institut, Frankfurt/Main
hengsbach@jesuiten.org
- Klumpp, Matthias, Prof. Dr.** Fachhochschule für Oekonomie und
Management – FOM, Essen
matthias.klumpp@fom.de
- Kondratjuk, Maria** Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
WiWA – Wissenschaftliche Weiterbildung und
Absolventenvermittlung
maria.kondratjuk@gmx.de
- Kottmann, Marcus** Ruhr-Universität Bochum
Institut für Arbeitswissenschaft
marcus.kottmann@ruhr-uni-bochum.de

- Ludwig, Joachim, Prof. Dr.** Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Fakultät
Profilbereich Bildungswissenschaften
ludwig@uni-potsdam.de
- Maier, Iris** Fernfachhochschule Schweiz, Brig
Departement Informatik
imaier@fernfachhochschule.ch
- Mösken, Gina** Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut für Erziehungswissenschaft
gina.moesken@gmx.de
- Richter, Christian** Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH
Projektgruppe Betriebliche Weiterbildung, Nürnberg
richter.christian@f-bb.de
- Rybnikova, Irma** Technische Universität Chemnitz
Fakultät für Wirtschaftswissenschaft
irma.rybnikova@wirtschaft.tu-chemnitz.de
- Smykalla, Sandra** gleichstellung concret, Berlin
smykalla@gleichstellung-concret.de
- Teichert, Jörg, Dr.** Technische Universität Dortmund
Zentrum für Weiterbildung
joerg.teichert@tu-dortmund.de
- Wehner, Theo, Prof. Dr.** ETH Zürich
Zentrum für Organisations- und
Arbeitswissenschaft (ZOA)
twehner@ethz.ch
- Wilkens, Uta, Prof. Dr.** Ruhr-Universität Bochum
Institut für Arbeitswissenschaft
Uta.Wilkens@rub.de
- Wilkesmann, Uwe, Prof. Dr.** Technische Universität Dortmund
Zentrum für Weiterbildung
Lehrstuhl für Organisationsforschung, Weiterbildungs-
und Sozialmanagement
uwe.wilkesmann@tu-dortmund.de

Zelewski, Stephan, Prof. Dr.

Universität Duisburg Essen
Institut für Produktion und industrielles
Informationsmanagement
stephan.zelewski@pim.uni-due.de

DGWF/AUE AKTUELLE VERÖFFENTLICHUNGEN*

Beiträge/ Titel	Preis	ISBN
Nr. 37 H. Vogt/B. Christmann (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung in neuer Umgebung – Internationalisierung, gestufte Abschlüsse, moderne Strukturen. Regensburg 2000	€ 10,12	3-88272-120-0
Nr. 39 U. Strate, M. Sosna (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele. Regensburg 2002	€ 10,10	3-88272-123-5U
Nr. 40 B. Lehmann, H. Vogt (Hrsg.): Weiterbildungsmanagement und Hochschulentwicklung – Die Zukunft gestalten! Hamburg 2003	€ 10,10	3-88272-124-3
Nr. 41 B. Christmann, V. Leuterer (Hrsg.): Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Hamburg 2004	€ 14,50	3-88272-125-1B.
Nr. 42 Ch. Fischer, H.-J. Bargel (Hrsg.): Didaktik des E-Learning. Pädagogische und produktionstechnische Patterns des E-Learning. Hamburg 2004	€ 10,10	3-88272-126-X
Nr. 43 H.-J. Bargel, M. Beyersdorf (Hrsg.): Wandel der Hochschulkultur? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kultur und Kommerz. Hamburg 2005	€ 11,50	3-88272-127-8
Nr. 44 E. Cendon, D. Marth, H. Vogt (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Hamburg 2006	€ 15,50	3-88272-128-6
Nr. 45 J. Klaus, H. Vogt (Hrsg.): Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung. Hamburg 2007	€ 15,50	3-88272-129-4
Nr. 46 H. Vogt, K. Weber (Hrsg.): Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS. Hamburg 2008	€ 16,00	3-88272-130-8

WEITERE VERÖFFENTLICHUNGEN

M. Cordes, J. Dikau, E. Schäfer (Hrsg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Festschrift für Ernst Prokop. Regensburg 2002	€ 25,00 (softcover) € 40,00 (hardcover)	3-88272-121-9
Zeitschrift »Hochschule & Weiterbildung« Hefte 1 2001, 2 2001, 1 2002, 1 2003, 2 2003, 2 2004, 1 2005, 2 2005, 2 2006, 1 2007, 2 2007, 1 2008, 2 2008	je € 6,50	

Bestellung: Bernhard Christmann

Ruhr-Universität Bochum, Akademie der Ruhr-Universität
44780 Bochum

Fax: 0234/3214255, publikation@dgwf.net

* alle Preise zuzüglich Versand und Verpackung

DIE AKTUELLEN THEMENSCHWERPUNKTE

- Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung
 - Wissenstransfer durch Weiterbildung
 - Fernstudium und neue Medien
 - Konzepte lebenslangen Lernens
 - Qualitätssicherung, Akkreditierung, Zertifizierung
 - Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft
 - Zukunft der Einrichtungen für Weiterbildung und Fernstudium
- Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa

DIE ZIELE

- Forschung und Lehre fördern
- Konzepte entwickeln, Stellung beziehen, Richtungen weisen, Empfehlungen geben
- Hochschule und Politik beraten
- Kooperation von Hochschule, Wirtschaft und Arbeitswelt unterstützen
- Netzwerke bilden und den Erfahrungsaustausch organisieren

DIE ORGANISATION

- DGWF
www.dgwf.net

SEKTIONEN

- Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E)
www.dgwf.net/age
- Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F)
www.dgwf.net/agf
- Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA)
www.dgwf.net/bagwiwa

LANDESRUPPEN

- Baden-Württemberg, Berlin und Brandenburg (www.dgwf.net/bb), Nord für die Länder HB, HH, MV, NI und SH sowie Nordrhein-Westfalen