

DGWF/AUE AKTUELLE VERÖFFENTLICHUNGEN*

Beiträge/Titel	Preis	ISBN
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
Nr. 47 M. Beyersdorf, B. Christmann (Hrsg.): Strukturwandel der Arbeit –Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung Hamburg 2009	€ 14,00	3-88272-131-6
Nr. 48 F. Sagebiel, J. Dahmen (Hrsg.): Erforschung der Ist-Situation von Studienangeboten für Ältere an deutschen Hochschulen. Hamburg 2009	€ 10,50	3-88272-132-4
WEITERE VERÖFFENTLICHUNGEN		
M. Cordes, J. Dikau, E. Schäfer (Hrsg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Festschrift für Ernst Prokop. Regensburg 2002	€ 25,00 (softcover) € 40,00 (hardcover)	3-88272-121-9
Zeitschrift »Hochschule & 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 2 2009	je € 7,00	

Bestellung: Bernhard Christmann

Ruhr-Universität Bochum, Akademie der Ruhr-Universität
44780 Bochum

Fax: 0234/3214255, publikation@dgwf.net

* alle Preise zuzüglich Versand und Verpackung

DGWF

Beiträge 49

JAHRESTAGUNG 2009
Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre
nach Bologna – alter Wein in neuen Schläuchen
oder Paradigmawechsel
 Ulrike Strate, Peer-Olaf Kalis (Hrsg.)

BEITRÄGE 49 – DGWF-JAHRESTAGUNG 2009

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche
Weiterbildung und Fernstudium e. V.
Vogt-Kölln-Str. 30
22527 Hamburg
Martin Beyersdorf (Vors.)

REDAKTION

Ulrike Strate, Technische Universität Berlin
Peer-Olaf Kalis, Technische Universität Berlin
Hanna Buse, Technische Universität Berlin
Günter Freude, Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer (AWW e. V.)

© DGWF Beiträge 49

ISBN 978-3-88272-133-2

April 2010

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.

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

LANDESGRUPPEN

- Baden-Württemberg, Berlin und Brandenburg (www.dgwf.net/bb),
Nord für die Länder HB, HH, MV, NI und SH sowie Nordrhein-Westfalen

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	5
I GRUSSWORTE	
DR. GABRIELE WENDORF Vizepräsidentin der Technischen Universität Berlin	8
PETER GREISLER Ministerialdirigent, Bundesministerium für Bildung und Forschung	11
DR. THOMAS KATHÖFER Generalsekretär der Hochschulrektorenkonferenz	15
II VORSEMINARE	
PAT DAVIES, INA GRIEB, OLIVER JANOSCHKA BeFlex Plus – Bologna and LLL	19
CORNELIUS KATER, ULRICH WACKER Wissenschaftliche Weiterbildung: Potentiale des Web 2.0	23
III WORLD CAFÉ	
PEER-OLAF KALIS „Café Bologna“, das World Café der DGWF-Jahrestagung 2009	32
IV HAUPTVORTRÄGE	
ADA PELLERT Neue öffentliche und private Institutionalisierungsformen wissenschaftlicher Weiterbildung: Weiterbildung und die Herausforderung des Lebenslangen Lernens	34
ANDRÄ WOLTER Hochschule und Weiterbildung in der nationalen Bildungsberichterstattung	45
ANKE HANFT, MICHAELA KNUST Hochschulstudium, Berufstätigkeit und wissenschaftliche Weiterbildung verzahnen – Neue Rahmenbedingungen durch den Bologna-Prozess	62

V VERZAHNUNG DER WISSENSCHAFTLICHEN WEITERBILDUNG UND DES GRUNDSTÄNDIGEN STUDIUMS

HANS-HENNING KAPPEL	74
Schlüsselqualifikationen. Die Erschließung von Weiterbildungs-kompetenzen macht aus der Bolognese die Hochschule wieder zur Bildungsinstitution	
EVA CENDON	86
Lernergebnis- und Kompetenzorientierung – Annäherungsversuche zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und grundständigen Studien	
MATTHIAS KLUMPP, BURGHARD HERMEIER, RENÉ PEISERT	96
Absolventenstudien als aktive Verbindung zwischen grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung	
HANS-JÜRGEN KAFTAN, KATRIN KAFTAN, DIETER ORZESSEK	108
Ingenieurwissenschaftliche Weiterbildung an der Hochschule Anhalt (FH) als dreistufiges Konzept	
BERND KOCHENDÖRFER, RUDOLF SCHÄFER	114
Der Master an der Schnittstelle von konsekutivem und weiterbildendem Studium – berufsbegleitendes Masterstudium an einer TU?	
VI QUALITÄT DES BOLOGNA-PROZESSES	
HANS-RUDOLF FREY, AHIDIBA DE FRANCHI, MARTIN LIECHTI, RAYK SPRECHER	118
Qualitätskriterien für die universitäre Weiterbildung: Ein multidimensionaler und wirkungsorientierter Ansatz	
SIMONE WANKEN	128
Wissenschaftliche Weiterbildung als berufliche Weiterbildung?!	
EVA EIRMBTER-STOLBRINK	136
Die Wahrung wissenschaftlichen Wissens als Merkmal wissenschaftlicher Weiterbildung	
MANDY SCHIEFNER	143
Didaktik universitärer Weiterbildung – Begründung eines neuen Handlungsfeldes für die Hochschuldidaktik	
JOHANNES W. ERDMANN	151
Generationenübergreifendes forschendes Lernen im Lehramts-BA. Wie reformfähig ist Bologna? Das Projekt „GenerationenDialog“ – Wege zu und in einer neuen Lernkultur / Kultur des Lernens	

ELKE THEILE	166
Der Bologna-Prozess in der Hochschuldidaktik am Beispiel des dreistufigen Weiterbildungsprogramms zur Entwicklung professioneller Lehrkompetenz in NRW	

VII ZIELGRUPPEN UND FORMATE DER WISSENSCHAFTLICHEN WEITERBILDUNG

ACHIM MEHLHORN	172
Akademische Weiterbildung – Bedarf und Bedürfnis	
RENATE KARSTÄDT	178
Wissenschaftliche Qualifizierung für Berufstätige in der Sozialen Arbeit – der grundständige Fernstudiengang basa-online	
REGINA EGETENMEYER, KIRSTEN MÜLHEIMS	184
Europäische Masterstudierende in Beruf und Studium. Adressaten und Format des European Master in Adult Education (EMAE)	
JOHANNA BAUMGARDT	197
Das Projekt Kooperative Fallstudie – Zur Entwicklung von Lehrfallstudien für die wissenschaftliche Weiterbildung an der Leuphana Professional School	
VERONIKA STRITTMATTER-HAUBOLD, TOBIAS BLANK, THOMAS SCHWENK	203
Auf Augenhöhe: Zur Bedeutung von Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschule und Unternehmen	

VIII WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND BERUFSTÄTIGKEIT

THOMAS SCHNEEBERG	210
Transfer von Inhalten und Lehrmethoden aus der Weiterbildung EduKult ³ in Masterstudiengänge	
ANDREA SCHENKER-WICKI, MARIA OLIVARES	219
Wissenschaftliche Weiterbildung: Im Spagat zwischen Angebot und Nachfrage	
MARTIN HENDRIK KURZ	230
Mit Bologna neue Bildungspotenziale erschließen – Über Zugangswege und Anrechnungsmodelle neue Zielgruppen für ein berufsbegleitendes Hochschulstudium gewinnen	
WALBURGA FREITAG	239
Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Eine Standortbestimmung zehn Jahre nach der Ratifizierung der Bologna-Erklärung	

OLAF DÖRNER	251
Berufsorientierte wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Sinnkonstellationen. Oder: Womit hat es pädagogische Professionalität im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung (auch weiterhin) zu tun?	
IX ABSCHLUSSWORT	
MARTIN BEYERSDORF	260
Und was jetzt? Oder: Bologna und Beton	
X EVALUATION	
MARTIN BEYERSDORF	263
Vieles wurde noch verbessert – Herausforderungen für das Theorie-Praxis-Verhältnis!	
AUTORINNEN UND AUTOREN	268

Vorwort

Mit über 200 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus deutschen Hochschulen, der Schweiz und Österreich fand 2009 die DGWF-Jahrestagung an der Technischen Universität Berlin statt. 10 Jahre nach Bologna war klar, dass ein kritischer Blick auf die Auswirkungen dieser immensen Studienreform auf die wissenschaftliche Weiterbildung das Thema für die Jahrestagung sein muss. Denn der Bolognaprozess hat wie wohl kaum eine andere Reform in die Strukturen von Studium und Lehre eingegriffen. Es stellte sich die Frage, welche Rolle die wissenschaftliche Weiterbildung dabei eingenommen hat, und ob sie damit ihrer neuen Kernaufgabe an den Hochschulen gerecht geworden ist. Der Titel der Jahrestagung lautete deshalb auch folgerichtig: Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna – Alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmawechsel.

Allerdings verwies die vorabendliche Dinner-Speech von Peter Spiegel (Leiter des GENISIS Institute for Social Business and Impact Strategies) aber auch darauf, dass angesichts globaler Erfordernisse der Bolognaprozess auch genutzt werden sollte, um im Studium und in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine neue Verantwortlichkeit als Zukunftschance zu vermitteln. Sicherlich ein wichtiges Thema, das auf dieser Jahrestagung nur angerissen werden konnte, aber in einer zukünftigen, den Inhalten der wissenschaftlichen Weiterbildung gewidmeten Jahrestagung vertieft werden sollte.

Im Mittelpunkt dieser Tagung standen die Durchlässigkeit der Bildungssysteme sowie neue Perspektiven und Bildungskonzepte des berufsbegleitenden Studierens in der zweiten Phase des Bolognaprozesses.

In den einleitenden Grußworten betonte die Vizepräsidentin der TU Berlin, Dr. Gabriele Wendorf, die besonderen Chancen der Hochschulen durch Bologna, um Standortvorteile zu schaffen und die Regionalentwicklung zu fördern, während Ministerialdirigent Peter Greisler die anwesenden Experten aufforderte, sich mit Forderungen an die Politik zu wenden bezüglich adäquater Rahmenbedingungen für die wissenschaftliche Weiterbildung. Diese hätten sich an der realen Lebenswirklichkeit und den Bildungsvoraussetzungen Berufstätiger zu orientieren, um Bildungsausschlüsse zu vermeiden. Der Berliner Staatssekretär für Wissenschaft und Forschung, Dr. Hans-Gerhard Husung, verwies darauf, dass sich die Landespolitik mit dem Berliner Masterplan „Wissen schafft Berlins Zukunft“ den aktuellen Herausforderungen in der Lehre stellt. Mit den vielfältigen Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung würden außerdem Grundlagen für die Zukunft Berlins geschaffen. Hierbei betonte er, dass die Politik bundesweit Sorge dafür zu tragen habe, dass Teilnehmende von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten bei gleicher Leistung auch dieselben Abschlüsse erhalten – trotz unterschiedlicher Zugangsvoraussetzungen. Der Generalsekretär der Hochschulrektorenkonferenz, Dr. Thomas Kathöfer, bekräftigte ein Interesse an einer engeren Zusammenarbeit mit der DGWF, um gemeinsame Orientierungen für die wissenschaftliche Weiterbildung und ihre berufliche Verwendbarkeit zu entwickeln.

Diese von den Tagungsteilnehmenden begrüßten politischen Positionierungen fanden ihren inhaltlichen Ausdruck dann auch in den Hauptreden:

- Neue öffentliche und private Formen der Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung, Prof. Dr. Ada Pellert
- Hochschulstudium, Berufstätigkeit und wissenschaftliche Weiterbildung verzahnen – Neue Rahmenbedingungen durch den Bolognaprozess, Prof. Dr. Anke Hanft und Dr. Michaela Knust
- Hochschule und Weiterbildung in der nationalen Berichtserstattung, Prof. Dr. Andrä Wolter

Wie schon auf vergangene Tagungen hatten auch dieses Mal die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich in moderierten Arbeitsgruppen über verschiedenste Aspekte des Tagungsthemas zu informieren und vertiefend zu diskutieren:

- Verzahnung der wissenschaftlichen Weiterbildung und des grundständigen Studiums
- Qualität des Bolognaprozesses
- Zielgruppen und Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung
- Wissenschaftliche Weiterbildung und Berufstätigkeit.

In seinem Resümee freute sich der Vorsitzende der DGWF, Dr. Martin Beyersdorf, über den Erfolg der Jahrestagung, da ein neuer Aufbruch für die wissenschaftliche Weiterbildung und das berufs begleitende Lernen festzustellen sei. Dies zeige sich daran, dass die Hochschulen bereits jetzt anfangen, sich auf die Zeit nach dem „Studienanfängerhoch“ durch den doppelten Abiturjahrgang einstellen. Denn mittlerweile sei es in den Hochschulen aktuell eher eine Frage der zur Verfügung stehenden Kapazitäten und auch der Anreize, in wieweit und in welchem Umfang wissenschaftliche Weiterbildung angeboten wird und weniger eine Frage der Bedeutung hochkarätiger Weiterbildung im lebenslangen Lernprozess.

Es sei deutlich geworden, dass die zweite Phase von Bologna für die Hochschulen ein Prozess sein wird, der mehr Beteiligungs – und Freiheitsformen für das lebenslange Lernen bringen wird. Mit dem Fokus auf Beschäftigungsfähigkeit bekommt die wissenschaftliche Weiterbildung außerdem eine strategische Funktion für die Hochschulentwicklung.

Wie schon bei den beiden letzten Jahrestagungen fand auch diesmal wieder eine Evaluation statt. Die Tagungsevaluation zeigt, dass nicht nur die Hauptrednerinnen und -redner sondern auch die Arbeitsgruppen als inhaltlich anregend gewertet werden. Und dies nicht nur aufgrund ihres hohen wissenschaftlichen Niveaus, sondern auch wegen ihrer Nützlichkeit für die berufliche Praxis.

Als positiv wurde auch die überschaubare Anzahl der Beiträge in den Arbeitsgruppen gesehen, wodurch es mehr Raum für den Austausch untereinander gab. Auch die Vorseminare trafen wieder auf positive Resonanz und sind offensichtlich für Newcomer ein guter Einstieg, der auch weiterhin zum Tagungsangebot gehören sollte.

Da die Tagungsevaluationen der vergangenen Jahre immer wieder deutlich den Wunsch nach einem stärkeren persönlichen Austausch untereinander aufzeigten, wurde 2009 zum ersten Mal zum Einstieg in das

Tagungsthema die Methode des „World Café“ gewählt. An moderierten Thementischen hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre persönlichen Erfahrungen und Sichtweisen zum Bolognaprozess zu diskutieren. Diese ersten, lockeren Diskussionsrunden wurden von vielen Teilnehmenden als ausgesprochen anregend und bereichernd empfunden. Den Moderatorinnen und Moderatoren, die sich für die Thementische zur Verfügung gestellt haben, sei an dieser Stelle noch einmal herzlich gedankt. Allerdings zeigen die Evaluationsergebnisse, dass trotz dieser neuen Tagungsdidaktik immer noch erheblich mehr Raum für den gegenseitigen Austausch und das Kennenlernen gewünscht wird – eine echte Herausforderung für die Planung der nächsten Jahrestagung!

Insgesamt zeigt die Evaluation sowie die vielen positiven Rückmeldungen auch für die Tagungsbetreuung durch die Verwaltungsmitarbeiterinnen Monika Hartwich und Manuela Hakelberg und den Tutoren und Tutorinnen der Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation – ZEWK der TU Berlin, dass dies eine gelungene Tagung war.

Berlin, Januar 2010

Ulrike Strate

Peer-Olaf Kalis

DR. GABRIELE WENDORF

Vizepräsidentin der Technischen Universität Berlin

Sehr geehrter Herr Ministerialdirigent Greisler,
sehr geehrter Herr Dr. Kathöfer,
sehr geehrter Herr Dr. Beyersdorf,
sehr geehrte, liebe Frau Strate,
sehr geehrte Damen und Herren!

Ich freue mich sehr, Sie hier an der Technischen Universität Berlin zur diesjährigen Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium begrüßen zu können. Es ist auch eine Premiere, zu der ich Sie begrüßen darf, denn zum ersten Mal ist die Technische Universität Berlin Gastgeberin der DGWF-Jahrestagung. Das freut mich besonders, da die Technische Universität ein großes Interesse an der wissenschaftlichen Weiterbildung hat, und es freut mich persönlich besonders, weil ich als Vizepräsidentin explizit durch die Nomination des Amtes für die wissenschaftliche Weiterbildung zuständig bin. Die wissenschaftliche Weiterbildung ist das Thema Ihrer Jahrestagung und dies vor der Kulisse von 10 Jahren Bologna-Prozess.

An der TU Berlin wurde dieser Prozess frühzeitig und mit Engagement aller Disziplinen vorangetrieben. Zum vergangenen Wintersemester waren bereits 93 % der Studiengänge auf Bachelor und Master umgestellt. In diesem Wintersemester gibt es nur noch einen – aufgrund des Staatsexamens – nicht umgestellten Studiengang. Die TU Berlin bietet außerdem mehrere weiterbildende Masterstudiengänge, darunter z. B. Urban Management, Global Production Engineering und Real Estate Management an. Darüber hinaus engagieren sich die Fakultäten der TU hinsichtlich der verschiedensten Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung. So findet in jedem Semester eine Vielzahl von Summerschools, Workshops und Tagungen an der TU statt. Auch die überfachlichen Kompetenzen sind der TU Berlin sehr wichtig. Die Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation (ZEWK ehemals ZEK) ist vor Ort zuständig für die überfachliche Weiterbildung und bietet ein großes Angebotsspektrum an, um durch die Schulung dieser Kompetenzen die Qualität in der Lehre zu steigern (Hochschuldidaktik). Daher freue ich mich besonders, dass diese Tagung aufgrund der guten Kooperation zwischen der Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation (ZEWK) und der DGWF zum ersten Mal an der TU Berlin stattfinden kann, und möchte an dieser Stelle schon einmal meinen Dank an alle Beteiligten für die hervorragende Organisation und Zusammenarbeit richten.

Wie ich von den Organisatorinnen und Organisatoren erfahren habe, ist die diesjährige Jahrestagung diejenige mit den meisten Anmeldungen in der Geschichte der DGWF – über 200. Auch aus dem deutschsprachigen Ausland – der Schweiz und Österreich – sind nicht nur Tagungsteilnehmende sondern auch Referentinnen und Referenten angereist. Das zeigt, dass das Thema wissenschaftliche Weiterbildung zunehmend an Bedeutung gewinnt. Innerhalb des Bologna-Prozesses ist die wissenschaftliche Weiterbildung als 3. Säule zu verstehen. Neben dem Bachelor und dem Masterabschluss ergänzt sie den Prozess des lebenslangen Lernens und ermöglicht den Hochschulen ihr Wissen in die Gesellschaft hinein zu transferieren. Um dies erfolgreich zu tun, ist auch eine gute didaktische Grundlage erforderlich. Die TU Berlin hat daher in den vergangenen Jahren ein 10 Millionen Euro Programm zur Förderung innovativer Projekte in der Lehre aus eigenen Mitteln aufgelegt. Und auch berlinweit geht es voran in Sachen Qualität der Lehre: Ausdruck davon ist das Anfang dieses Jahres eröffnete Berliner Zentrum für Hochschullehre, das von den

13 staatlichen und konfessionellen Hochschulen des Landes kooperativ getragen wird. Es stellt ein systematisches und flächendeckendes Angebot zur hochschuldidaktischen Qualifizierung zur Verfügung und ist mit seiner Geschäftsstelle an der TU Berlin verortet. Diese Verortung ist nicht zuletzt Resultat der seit vielen Jahren systematisch entwickelten wissenschaftlichen Weiterbildung an der TU Berlin.

Neben der zweifellos hohen Aktualität des Tagungsthemas wissenschaftliche Weiterbildung hoffe ich, dass Ihnen Berlin auch als attraktive Stadt mit ihrer spannenden kulturellen und städtebaulichen Vielfalt den passenden Rahmen für eine anregende und gleichzeitig entspannte Tagung bietet. Sie werden ja heute Abend die Stadt vom Wasser aus genießen können – bei hoffentlich schönem Wetter. Ich wünsche Ihnen dabei viel Vergnügen.

Nun, auch wenn unsere Stadt etwas Besonderes ist, bin ich davon überzeugt, dass es Ihnen doch zu allererst um das Thema dieser Jahrestagung ging, das Sie dazu bewogen hat, nach Berlin zu kommen. Berlin zeichnet sich durch die Vielfalt an wissenschaftlichen Einrichtungen aus. In keiner anderen deutschen Stadt ist eine solche Konzentration von Hochschulen und Forschungseinrichtungen vorhanden wie hier. Neben den vier Universitäten (FU, HU, TU und Universität der Künste) bereichern neun staatliche und konfessionelle Hochschulen sowie die über 70 außeruniversitären, öffentlich finanzierten Forschungseinrichtungen mit ihren mehr als 50.000 Beschäftigten, wie z. B. die Fraunhofer Gesellschaft, die Helmholtz Gesellschaft, die Leibniz Gemeinschaft und die Max-Planck-Gesellschaft, das wissenschaftliche Leben in der Hauptstadt. Etliche der genannten Berliner Hochschulen sind wie die TU Berlin auch Mitgliedsinstitutionen in der DGWF. Damit kommt der Wissenschaft eine wichtige, insbesondere auch ökonomische Bedeutung für Berlin zu. Als eine der größten Technischen Universitäten nimmt die TU Berlin eine wichtige Rolle sowohl in der regionalen und nationalen Forschungsgemeinschaft als auch im Innovationsprozess ein. Um in diesen funktionalen Zusammenhängen den Prozess des Wissenstransfers zu beschleunigen, hat die TU Berlin strategische Allianzen mit vielfältigen Industriepartnern und ein sehr aktives Kooperationsnetzwerk mit anderen bedeutenden Wissenschaftseinrichtungen wie Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen aufgebaut. Die TU Berlin ist als Arbeitgeberin von rund 7.400 Beschäftigten ein wichtiger Wirtschaftsfaktor in Berlin Charlottenburg. In einer vom Präsidenten der TU Berlin in Auftrag gegebenen Studie zum Einfluss der Universität auf die Berliner Wirtschaft errechnete das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung die direkten, indirekten und induzierten Effekte, die von den gesamten Ausgaben der Universität auf die Berliner Wirtschaft ausgehen. Danach lösen die 370 Millionen € Ausgaben der Universität eine zusätzliche Wertschöpfung von 550 Millionen Euro und Nachfrageeffekte von insgesamt 450 Millionen Euro in Berlin aus, schaffen bzw. sichern so über 11.500 Arbeitsplätze in der Region und generieren hohe Steuereinnahmen für Berlin.

Neben diesen zweifellos wichtigen ökonomischen Effekten trägt und bekennt sich die TU Berlin aber auch zu ihrer gesellschaftlichen Verantwortung und hat im Sinne eines Technologietransfers aus der Forschung in die Praxis ein positives Gründungsklima für Unternehmensgründungen geschaffen. Bisher sind 614 TU-Ausgründungen bekannt, von denen 78 % in Berlin ansässig sind. Mit einem speziellen Beratungsangebot sowie günstigen Konditionen für infrastrukturelle und organisatorische Leistungen fördert die TU Berlin Ausgründungen. Dazu gehört auch, dass es in vielen Bereichen und Fakultäten so genannte Gründungsbotschafterinnen und Gründungsbotschafter gibt. Es handelt sich dabei um Professorinnen und Professoren, die mit ihrem besonderen persönlichen Einsatz mithelfen, das Thema Unternehmertum / Entrepreneurship nachhaltig in den Fakultäten zu verankern und dazu beitragen, die Verwertungspotenziale von Forschungsergebnissen optimal auszuschöpfen. Einer dieser Gründungsbotschafter, Professor Dr. Ru-

dolf Schäfer, wird morgen gemeinsam mit dem TU-Kollegen, Prof. Dr. Bernd Kochendörfer, zum Thema weiterbildendes Studium referieren.

Wissenschaftliche Weiterbildung und damit der Transfer von neuesten Forschungserkenntnissen in die Gesellschaft bezieht sich jedoch nicht nur auf die unmittelbare Verwertbarkeit im Beruf und in Unternehmensgründungen, sondern umfasst alle Lebensbereiche und stärkt damit auch die regionale Verankerung der TU in Berlin. Der Bolognaprozess hat wohl wie kaum eine andere Reform in die Strukturen von Studium und Lehre eingegriffen.

→ Ein wichtiges Ziel ist und muss sein, dass der Bolognaprozess die Durchlässigkeit für Weiterbildungsinteressierte sicherstellt, auch für einen späteren Rückgang an die Universität nach Bachelor-Abschluss und Berufstätigkeit. Dazu gehört die Teilnahme von erfahrenen Berufstätigen ohne Hochschulabschluss. Hier ist die derzeitige KMK-Regelung, dass an einem Weiterbildungsmaster nur teilnehmen kann, wer einen ersten Hochschulabschluss und eine entsprechende Berufserfahrung vorweisen kann, ein Signal in die entgegengesetzte Richtung, weil diese Regelung eher zu Bildungsausschlüssen und nicht zu Anschlüssen führt.

→ Erwähnenswert ist, dass die TU Berlin die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht nur berufsorientiert versteht. Die allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung hat seit 1984 eine gute Tradition an der TU Berlin. Das „Berliner Modell: Ausbildung für nachberufliche Aktivitäten – BANA“ ist ein wissenschaftliches Weiterbildungsangebot für Menschen, die nicht mehr berufstätig sind. Das Besondere dieses Angebotes ist, dass junge Studierende gemeinsam mit Älteren lernen und dass BANA den Teilnehmerinnen und Teilnehmern verschiedenste Möglichkeiten für ein bürgerschaftliches Engagement aufzeigt. Damit hat die TU Berlin ein hochaktuelles Weiterbildungsangebot für eine älter werdende Gesellschaft geschaffen, in der noch viel zu wenig interessante Perspektiven für eine gesellschaftlich aktive Partizipation von älteren Menschen aufgezeigt werden. Aus eigener Erfahrung möchte ich hinzufügen, dass das gemeinsame Lernen für alle Beteiligten (die älteren, die jüngeren und für mich als Dozentin) großartige und vielschichtige Lern- und Interaktionsprozesse ermöglicht: ein Gewinn für die Universitäten und die Gesellschaft.

→ Bei allem Engagement für die wissenschaftliche Weiterbildung muss jedoch auch erwähnt werden, dass an den Universitäten vorhandene Kapazitäten durch den Bolognaprozess stark gebunden werden. Wissenschaftliche Weiterbildung setzt jedoch gewisse zeitliche und personelle Kapazitäten voraus, so dass es eine Frage der personellen und finanziellen Ressourcen ist, wie neben exzellenter Forschung auch noch die zunehmenden Anforderungen des Multi-Taskings von den Lehrenden bewerkstelligt werden können.

Hier könnten sich jetzt viele Überlegungen zur Weiterführung des Bologna-Prozesses anschließen. In Anbetracht der Zeit bleibt mir jedoch nur noch, mich ganz herzlich für Ihre Aufmerksamkeit zu bedanken. Ich wünsche Ihnen und uns, dass von der Tagung viele innovative Impulse für die zukünftige Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung und ebenso für die TU Berlin ausgehen.

Vielen Dank!

PETER GREISLER

Ministerialdirigent, Bundesministerium für Bildung und Forschung

Sehr geehrte Frau Dr. Wendorf,
sehr geehrter Herr Dr. Kathöfer,
sehr geehrter Herr Dr. Beyersdorf,
sehr geehrte Frau Prof. Pellert,
liebe anwesende Gäste,

es freut mich außerordentlich, am heutigen Tage gemeinsam mit Ihnen die diesjährige Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium zu eröffnen. Die DGWF repräsentiert bundesweit Hochschulen, hochschulnahe Einrichtungen und Einzelpersonen, die sich der wissenschaftlichen Weiterbildung widmen. Die DGWF und ihre Mitglieder verstehen sich dabei als Vordenker, Seismograph für neuere Entwicklungen und Vorreiter für Innovationen in allen Facetten der wissenschaftlichen Weiterbildung. Für dieses beispielhafte Engagement möchte ich Ihnen seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ausdrücklich danken.

Meine sehr verehrten Damen und Herren,

10 Jahre nach der Bologna-Erklärung soll auf dieser Jahrestagung eine Zwischenbilanz dieses Reformprozesses in Bezug auf die wissenschaftliche Weiterbildung gezogen werden, eines Prozesses, der das gesamte Hochschulwesen nachhaltig verändert.

Mit fortschreitender Einführung der gestuften Studienstruktur hätte der Bologna-Prozess selbst dann erhebliche Auswirkungen auf die Weiterbildung an deutschen Hochschulen, wenn er zur Weiterbildung selbst gar nichts sagte. Viele Bachelorabsolventen/innen werden nach dem ersten berufsqualifizierenden Studienabschluss zunächst erwerbstätig, werden später jedoch akademische Weiterbildung nachfragen und dabei berufsbegleitende Studienangebote bevorzugen.

Der Bologna-Prozess hat somit neue Rahmenbedingungen für die wissenschaftliche Weiterbildung geschaffen. Berufsbegleitende Master-Studienangebote werden in Zukunft an Bedeutung gewinnen. Solche, auf die Bedürfnisse von Berufstätigen ausgerichtete Master-Studienangebote in ausreichender Anzahl bereitzustellen, ist daher eine immer wichtiger werdende Aufgabe der Hochschulen.

Der Bologna-Prozess fordert aber darüber hinaus auch explizit – zuletzt wieder in Leuven -, dass wir das Lebenslange Lernen fördern. In Leuven haben wir dem Thema ein ganzes Kapitel gewidmet, das sogar in einem mutigen finanziellen Bekenntnis gipfelt: „Lifelong learning will be supported by adequate organisational structures and funding.“

Das ist unter 46 Wissenschaftsministern leichter gesagt, als alleine zu Hause beim Finanzminister. Aber ich finde, Sie dürfen uns daran erinnern – das war ja keine Geheimsitzung in Leuven und wir haben im Kabinett und im Parlament darüber berichtet – und Weiterbildung ist ja auch ein Mittel zur effizienten Nutzung des schon vorhandenen Humankapitals. Besonders, wenn wir es schaffen, die flexiblen Lernwege zu organisieren, die der Bologna-Prozess fordert. Das müssen auch Finanzminister verstehen.

Aufgrund der technologischen Entwicklung und des internationalen Wettbewerbs ergeben sich aber auch steigende qualitative Anforderungen an die wissenschaftliche Weiterbildung. Die Erneuerung und Erweiterung der Qualifikationen von bereits ausgebildeten Hochschulabsolventen wird somit nicht nur zu einer quantitativen, sondern auch zu einer qualitativen Herausforderung künftiger Hochschulpolitik.

Will man dem veränderten Bildungsverhalten mit stärker individualisierten Bildungs- und Berufsbiographien sowie dem Fachkräftebedarf der Wirtschaft Rechnung tragen, darf sich der Ausbau entsprechender Studienangebote nicht nur auf die wissenschaftliche Weiterbildung im engeren Sinne – also weiterbildende Masterstudiengänge für berufserfahrene Akademiker – beziehen. Konsekutive und nicht-konsekutive Masterstudiengänge wie auch Bachelorstudiengänge gilt es berufs-, familienphasen- oder ausbildungsbegleitend auszubauen.

Übrigens: „Nicht-konsekutive Masterstudiengänge“ – haben Sie einmal versucht, einem Engländer „nicht-konsekutive Studiengänge“ und die Relevanz des Begriffs zu erklären?

Gerade wenn wir über wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext von Bologna und die daraus ableitbaren künftigen Herausforderungen nachdenken, sollten wir uns nicht im Dickicht der deutschen Definitionen und Regelungen verirren, die ja alle einen verständlichen Hintergrund haben, aber trotzdem nicht immer helfen. Wir sollten vielmehr pragmatisch vorgehen und uns an den gesellschaftlichen Erfordernissen orientieren.

Mit dem europäischen Bezugsrahmen werden Differenzierungen wie grundständig und weiterbildend, konsekutiv und nicht-konsekutiv, Zugang und Zulassung in Frage gestellt. Sie erhalten ihre Relevanz nicht aus bildungspolitischen Fragestellungen, sondern aus Zuständigkeitsfragen oder historischen Zusammenhängen. Ob Studiengebühren sinnvoll sind oder nicht, sollte man z. B. an der sozialen Situation der Studierenden festmachen und nicht am Lehrinhalt oder der Struktur eines Studiengangs. Umgekehrt geraten andere Begriffe, die international diskutiert werden, stärker in den Mittelpunkt der Debatte: Teilzeit, ältere Studierende, berufsbegleitend, nachfrageorientiert. Das Letzte wiederhole ich noch einmal: Nachfrageorientiert, vom Studierenden her gedacht – die Änderung des Blickwinkels ist einer der Verdienste des Bologna-Prozesses.

Meine sehr verehrten Damen und Herren,

die deutsche Wirtschaft ist auf hochqualifizierte Fachkräfte angewiesen und zwar mit steigender Tendenz: Gleichzeitig zeichnet sich ein demographischer Wandel ab, der zumindest mittelfristig das Fachkräfteangebot reduzieren wird. Allein in den nächsten Jahren werden über 300.000 Akademiker aus Altersgründen aus dem aktiven Erwerbsleben ausscheiden.

Besonders wichtig für die Sicherung der Fachkräftebasis von morgen ist daher die Erschließung zusätzlicher Bildungspotenziale. Die Regierungschefs von Bund und Ländern haben in der Dresdner Erklärung vom 22. Oktober 2008, der „Qualifizierungsinitiative für Deutschland“, aus diesem Grund nicht nur die Fortführung und Weiterentwicklung des Hochschulpaktes sowie der Exzellenzinitiative beschlossen, sondern auch neue gemeinsame Maßnahmen, die unter dem Leitmotiv „Aufstieg durch Bildung“ zusammengefasst

wurden. Ein wesentliches Ziel dieser Maßnahmen besteht in einer signifikanten Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung.

Ansatzpunkte, diesem Durchlässigkeitsziel näher zu kommen, gibt es viele. Nur am Rande erwähnen möchte ich hier die mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. März 2009 erheblich verbesserten Hochschulzugangsregelungen für beruflich Qualifizierte, verbesserte Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf eine akademische Höherqualifizierung (vgl. ANKOM) und das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung aufgelegte Aufstiegsstipendium, durch das beruflich besonders begabte Menschen einen zusätzlichen Anreiz zur Aufnahme eines Studiums erhalten.

Um den Anteil der Studierenden aus der beruflichen Praxis auf deutlich mehr als die gegenwärtig rund 0,5 Prozent der Studierenden¹ zu erhöhen, bedarf es darüber hinaus attraktiver, differenzierter und flexibler hochschulischer Bildungs- und Weiterbildungsangebote, die sich nicht nur an die klassische Zielgruppe junger Abiturientinnen und Abiturienten richten, sondern vor allem den Spielraum an Möglichkeiten für die Verbindung von Studium, beruflicher Tätigkeit, Familienpflichten und individueller Lebensplanung erhöhen. Anzustreben ist letztlich – auch im Einklang mit den Absprachen im Bologna-Prozess – eine strategische Ausrichtung des Hochschulwesens auf lebenslanges Lernen.

Um dies zu erreichen, bedarf es einiger Anstrengungen:

- die Hochschulleitungen müssen Studienangebote im Sinne des lebenslangen Lernens als attraktives Geschäftsfeld begreifen,
- die Studienangebote müssen nachfrage- und bedarfsorientiert konzipiert werden, d.h. sowohl dem öffentlichen Bildungsauftrag der Hochschulen folgen als auch auf den Bedarf der Arbeitgeber aus Wirtschaft und Verwaltung zugeschnitten sein,
- die Hochschulen müssen sich verstärkt auch Unternehmen, Forschungseinrichtungen und öffentlichen Einrichtungen gegenüber öffnen und Kooperationen aufbauen,
- eine intensive Studienberatung vor und Studienbetreuung während des Studiums müssen als neue Dienstleistung einen besonders hohen Stellenwert einnehmen,
- es müssen Vorbereitungs- und Brückenkurse angeboten werden, die Defizite hinsichtlich des wissenschaftlichen Arbeitens oder spezieller Inhalte (z. B. im naturwissenschaftlichen Bereich) ausgleichen helfen,
- damit Studierende mit unterschiedlichen Vorqualifikationen und Lebensumständen die Studien- und Weiterbildungsangebote mit ihrem Alltag vereinbaren können, müssen vermehrt ausbildungs-, berufs- und familienphasenbegleitende Angebote geschaffen werden (z. B. Teilzeit- und Fernstudienangebote), dies gilt sowohl für Zertifikatsangebote, einzelne Studienmodule als auch für Studiengänge,

¹ Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes betrug die Zahl der Studierenden an deutschen Hochschulen mit Hochschulzugang auf Basis beruflicher Qualifikationen (= Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, die ohne zusätzliche Aufnahmeprüfungen das Studium begonnen haben) im WS 2007/8 10.778, was 0,56 % aller Studierenden entspricht.

- zudem gilt es, die didaktischen Konzepte und Lehrmethoden sowie die Studienorganisation auf berufserfahrene und berufstätige Zielgruppen auszurichten,
- schließlich muss das inhaltliche Spektrum der Studien- und Weiterbildungsangebote mit Blick auf die neuen Zielgruppen erweitert werden.

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

bereits diese unvollständige und Ihnen wohl bekannte Liste der Bestandteile einer zukunftsweisenden wissenschaftlichen Weiterbildung macht deutlich, dass noch erheblicher Handlungsbedarf besteht. Mit den eingeleiteten Maßnahmen zur Verbesserung der Aufstiegswege in ein Studium und zur Schaffung von Aufstiegsanreizen haben wir begonnen, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu erhöhen. Es bleibt aber noch viel zu tun, denn zu sichtbaren Ergebnissen werden wir erst gelangen, wenn uns im Kontext von Bologna eine engere Verknüpfung der Reform der Erstausbildung und des nötigen Ausbaus der akademischen Weiterbildung gelingt.

Ich wünsche mir von Ihnen, dass Sie klar formulieren, was Sie von der Politik erwarten. Begründet und auf die Lebenswirklichkeit der Menschen bezogen. Je näher die Forderungen an den Menschen sind, desto eher überzeugen sie. Das haben Sie im Sommer am Beispiel Bologna gesehen. Die abstrakten und theoretischen Forderungen haben gar keine Aufmerksamkeit gefunden. Die konkreteste Forderung, die nach Entrümpelung der Studiengänge, ist bei Ministern und Hochschulen angekommen und wird konkrete Folgen haben.

Ich wünsche Ihnen fruchtbare Diskussionen und einen guten Verlauf der Jahrestagung.

Danke

DR. THOMAS KATHÖFER

Generalsekretär der Hochschulrektorenkonferenz

Sehr geehrte Damen und Herren,

zunächst möchte ich nicht versäumen, mich nochmals herzlich für die Einladung zu bedanken, die ich als ehemaliger TU'ler natürlich außerordentlich gern angenommen habe.

Als Thema der Tagung die wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb des Bologna-Prozesses aufzugreifen, ist angesichts der täglichen Präsenz des Bologna-Prozesses in den Medien nahe liegend und richtig.

Was verbirgt sich hinter dem Schlagwort „Bologna“? Das Jahr 2010 war ursprünglich als Zielmarke für den Bologna-Prozess anvisiert. Viele grundlegende Reformmaßnahmen sind seither durchgeführt oder in Angriff genommen worden. Vielerorts sind positive Ergebnisse – beispielsweise im Bereich der Studienstrukturreform und der Qualitätssicherung – bereits sichtbar. Aber es wurden auch entscheidende Ziele des Bologna-Prozesses bislang nicht erreicht – z. B. im Hinblick auf grenzüberschreitende akademische Mobilität oder die Anerkennung von Studienabschlüssen bzw. Studienleistungen. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass die Reformen auf rechtliche, organisatorische, finanzielle und mentale Barrieren gestoßen sind. Sowohl die Umsetzung als auch die Akzeptanz der Reformen wurden hierdurch behindert.

Heute – knapp zehn Jahre nach Beginn des Bologna-Prozesses und nach einer Phase der überwiegend strukturellen Reform an den Hochschulen – stehen wir vor neuen Herausforderungen: So müssen die Hochschulen ihre Studiengänge noch konsequenter am individuellen Kompetenzerwerb und an den Chancen auf einem veränderten Arbeitsmarkt der Zukunft orientieren. Studienangebote sind mit Blick auf wachsende und zunehmend differenzierte Gruppen von Studierenden in internationaler Perspektive weiterzuentwickeln. Zugänge zum Studium müssen transparenter und offener werden. Schließlich muss auch die wissenschaftliche Weiterbildung strategisch in das System der gestuften Studienstruktur eingebettet werden.

Aber warum ist die Einbettung der wissenschaftlichen Weiterbildung in die Hochschulen überhaupt so bedeutend?

Die Relevanz der wissenschaftlichen Weiterbildung ergibt sich im Wesentlichen aus drei Entwicklungen:

1. Durch immer kürzere Innovationszyklen findet eine Beschleunigung des wissenschaftlichen und technologischen Fortschritts statt. Als Folge entsteht die Notwendigkeit der Erhaltung von Qualifikationen und Fertigkeiten, um mit dem Tempo des Fortschritts standhalten zu können.
2. Im Rahmen der demographischen Entwicklung sinkt ab 2020 die Zahl der Studierenden. Innovatives akademisches Wissen kann dann nicht mehr alleine durch Neueinstellungen junger Hochschulabsolventen in den Betrieb geholt werden. Künftig muss verstärkt auf die Weiterqualifizierung von Personen gesetzt werden, die bereits im Arbeitsleben stehen.

Und:

3. Im Rahmen der bereits erwähnten gestuften Studienstruktur ermöglichen Bachelorstudiengänge breite fachwissenschaftliche, methodische und überfachliche Kompetenzen sowie einen frühen Berufseinstieg. Spezialisierungen erfolgen unmittelbar nach dem Bachelorstudium oder auch später, nach einer Phase der ersten Berufstätigkeit.

Hinzu kommt, dass durch die eben genannten kürzer werdenden Innovationszyklen und die gegenwärtige demographische Entwicklung, ein für die Wirtschaft brisanter Fachkräfte- und Akademikermangel entsteht. Dieser Mangel an hoch qualifizierten Arbeitskräften führt zu einer Beschäftigungs- und Wachstumsbremse für die gesamte Wirtschaft. Um dem entgegenzuwirken, benötigt Deutschland den Einsatz gut ausgebildeter und den Innovationen gewachsener Fachkräfte. Das Humankapital gewinnt als Standortfaktor zunehmend an Bedeutung. Daher muss auf eine hohe Zahl von Hochschulabsolventen hingewirkt werden. Hier kann die wissenschaftliche Weiterbildung ein Angebot an diejenigen Berufstätigen sein, die sich aufgrund eines ersten Hochschulabschlusses bzw. anrechenbarer Berufserfahrung weiterbilden möchten.

Betrachtet man die potenziellen Träger der wissenschaftlichen Weiterbildung, stellt sich natürlich sofort die Frage nach den Besonderheiten der Hochschulen. Die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen zeichnet sich dadurch aus, dass sie auf der Basis von Forschung und Lehre entwickelt wird, d.h., dass das innovative Potenzial von Hochschulen unmittelbar in die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten einfließen kann. Und genau das macht wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen für hoch qualifizierte Berufstätige mit und ohne Hochschulabschluss so attraktiv und entspricht den gegenwärtigen Arbeitsmarktanforderungen im Kontext eines lebenslangen Qualifizierungserfordernisses.

Insbesondere die berufsorientierte wissenschaftliche Weiterbildung definiert sich dabei durch:

- Qualifizierte Angebote nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss (wobei alternative Zugangswege zu berücksichtigen sind),
- sie setzt Berufserfahrung voraus,
- sie findet sowohl inhaltlich als auch didaktisch auf Hochschulniveau statt und
- sie berücksichtigt das Zeitbudget von Berufstätigen.

Dieser enge Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung bedeutet aber keinesfalls eine Vernachlässigung der Durchlässigkeit. Im Gegenteil: Die Sicherstellung von Durchlässigkeit und Anrechenbarkeit früher erworbener Kompetenzen wird als eine wichtige Aufgabe der Hochschulen verstanden. Durchlässigkeit soll den Aufstieg durch Bildung ermöglichen. Das bedeutet, dass jeder, der eine berufliche Ausbildung absolviert hat, sich einem Zulassungsverfahren für das angestrebte Studienfach stellen darf. Dies kann z. B. eine Prüfung oder eine Probezeit sein. Problematisch hierbei ist jedoch, dass es kein einheitliches Bundesgesetz gibt, sondern jedes Bundesland seine eigenen Regeln zur Durchlässigkeit hat. Auch die derzeitige Regelung der KMK, wonach für einen weiterbildenden Masterstudiengang ein erster Hochschulabschluss Voraussetzung ist, führt leider eher zu Bildungsausschlüssen als zu Bildungsanschlüssen. Vielmehr sollten die Zugangsvoraussetzungen und Kompensationsmöglichkeiten für fehlende Bildungsabschlüsse durch die

Hochschulen selbst geregelt werden. Die Qualitätsgewährleistung der jeweiligen Masterstudiengänge wird ohnehin durch das obligatorische Akkreditierungsverfahren und die Re-Evaluation sichergestellt.

Trotz der Aktualität des Themas der wissenschaftlichen Weiterbildung und der Brisanz des Akademikermangels auf dem Arbeitsmarkt stehen viele Hochschulen der wissenschaftlichen Weiterbildung zurzeit noch zurückhaltend gegenüber. Dafür gibt es verschiedene Gründe: Zum einen sehen sie Hindernisse und Unklarheiten in den Rahmenbedingungen, zum anderen fehlt es an Anreizen. Hinzu kommt, dass durch die zahlreichen Reformvorhaben, die die Universitäten zurzeit zu bewältigen haben, die wissenschaftliche Weiterbildung nicht an erster Stelle steht. Außerdem ist die Entwicklung und Durchführung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten innerhalb der einzelnen Fachdisziplinen auch eine Frage der zur Verfügung stehenden Kapazitäten und Kompensationsmöglichkeiten für das erforderliche Lehrdeputat. Und oftmals sind diejenigen Fachgebiete, die sich aufgrund ihrer vielleicht geringeren Belastung in Lehre und Forschung verstärkt in der Weiterbildung engagieren könnten, nicht unbedingt diejenigen, die auf dem Weiterbildungsmarkt gefragt sind.

Um den Hochschulen die Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung zu erleichtern, hat die HRK Empfehlungen veröffentlicht, die sich sowohl an die Politik als auch an die Hochschulen richten.

An die *Länder* richtet die HRK die Empfehlung, das Erststudium weiterhin ohne kostendeckende Gebühren zu ermöglichen, so wie es auch die KMK-Strukturvorgaben vorsehen. Somit bleibt die primäre Verpflichtung des Staates zur Finanzierung des Erststudiums erhalten.

Auch die Grundfinanzierung für die Infrastruktur der wissenschaftlichen Weiterbildung sollte durch die Länder bereitgestellt werden. So kann z. B. eine zentrale Serviceeinrichtung Beratung und Programmentwicklung, das Marketing, die Organisation sowie die Finanzabwicklung übernehmen. Entsprechende Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit den Hochschulen müssen durch die Länder rechtssicher fixiert werden. Schließlich müssen länderübergreifende, einheitliche rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen werden.

An den *Bund* richtet sich die Empfehlung, Förder- und Wettbewerbsprogramme als Impulse und Anschubfinanzierungen zu initiieren. Dadurch sollen sowohl kurzfristige Effekte als auch Voraussetzungen für nachhaltige Strukturen geschaffen werden, deren Verstetigung allerdings auch ausreichend finanziell gesichert sein muss.

An die *Hochschulen* richtet sich die Empfehlung, die wissenschaftliche Weiterbildung weiter zu etablieren, indem ihr Mehrwert kommuniziert wird. Mehrwerte ergeben sich dabei z. B. durch die Einbeziehung der beruflichen Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, durch gemeinsame Praxisprojekte von Unternehmen und Hochschulen oder durch die Etablierung von marktfähigen Honoraren. Durch die Einnahme eines entsprechenden Overheads über die Teilnehmergebühren kann eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen im Hinblick auf die personelle und sächliche Ausstattung erfolgen.

Dass bei weiterbildenden Studiengängen die Qualität der Programme in der Akkreditierung geprüft und durch fortlaufende Evaluation weiterentwickelt werden muss, habe ich schon erwähnt. Für die Prüfung von Angeboten unterhalb der Studiengangsebene, wie z. B. Zertifikatskurse, einzelne Module oder Einzelveranstaltungen, kann die Systemakkreditierung als Gütesiegel herangezogen und für das Marketing genutzt werden.

Die Hochschulen müssen gezielt unterschiedliche Angebotsformate je nach Adressatenkreis vorhalten – wie Studiengänge, Zertifikatskurse oder Einzelveranstaltungen. Durch eine fachliche Spezialisierung entsprechend ihres Lehr- oder Forschungsschwerpunktes können sie dann die Angebote in eine schlüssige Gesamtstrategie integrieren.

Meine Damen und Herren, es ist ganz offensichtlich, dass diese identifizierten Handlungsfelder intensive Arbeit erfordern. Da das „Lebenslange Lernen“ für eine Wissensgesellschaft unumgänglich ist, müssen wir uns diesen Herausforderungen stellen. Für die Hochschulen bietet sich dabei die Chance, wissenschaftliche Weiterbildung zu einem Bestandteil ihrer Profilierungsstrategie zu machen!

Ich hoffe, dass die Diskussionen auf dieser Tagung dazu beitragen werden, die Besonderheiten und Chancen der wissenschaftlichen Weiterbildung zu erkennen. Denn nur dann können auch die notwendigen Schritte für die weitere Etablierung im Bildungssystem eingeleitet werden.

Ich bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit und wünsche Ihnen und uns allen interessante und erfolgreiche Diskussionen!

PAT DAVIES, INA GRIEB, OLIVER JANOSCHKA

BeFlex Plus – Bologna and LLL

1. Presentation of the BeFlex Plus projects results

In the beginning Ina Grieb (University of Oldenburg) welcomed as chair of the workshop and German project partner the participants and introduced Pat Davies, the BeFlex Plus Director and Oliver Janoschka, EUCENS Projects Director. Pat Davies provided with her presentation a brief overview on the projects methodology, its objectives and the partners involved. The key focus is put on the impact and the main results of the BeFlex Plus Project:

BeFlex Plus – Introduction

The first *BeFlex Project* broke new ground – it was the first attempt to map the state of play in University LLL in Europe and one of the most visible results was a strong influence on the University Charter for LLL produced by EUA (www.eucen.org/BeFlex/index.html).

The follow-up project – *BeFlex Plus* has been producing important results which will impact on the policy making process at European level. The full reports of that project, an executive summary and a Training Manual covering five key LLL-issues are available on the website (see <http://www.eucen.org/BeFlexPlus/index.html> for further information).

Beflex Plus – Objectives

- Update our knowledge about how ULLL is developing in Europe
- Promote the development of policy and practice in ULLL and the use of the Bologna tools
- Support universities in the development and implementation of regional strategies for ULLL

Beflex Plus – Activities

- 150 questionnaires – 100 from universities involved in the first survey and 50 new ones
- 40 case studies – 30 follow-ups of experimental actions and 10 new ones
- 15 visits to universities with interesting examples of ULLL and regional involvement
- 5 regional seminars/workshops
- 4 training events
- A conference in Leuven/Louvain (Belgium) 26-29 March 2009: <http://www.uclouvain.be/242847html>
- Training materials for staff development
- Papers and recommendations to inform the Bologna ministerial meeting in May 2009

Beflex Plus – Partners

The project was managed by EUCEN; the project director was Pat Davies. The partners were: the Universities of Louvain-la-Neuve (BE), Oldenburg (DE), Deusto (ES), Helsinki (FI), Lille 1 (FR), Kaunas Technical (LT), Aveiro (PT), Lund (SE), the London Metropolitan University (UK) and the Hogeschool van Amsterdam (NL).

Beflex Plus – Outputs

- A *Thematic Report* addressing themes that emerged from the data collected and the fieldwork, with recommendations.
- A short version of this thematic report as an *Executive Summary*.
- A Technical Report which comprises an analysis of the three different data sources: the questionnaire, the case studies and the visits.
- A *Training Pack* based on these themes is also available, targeted at practitioners and managers concerned with developing their universities as Lifelong Learning Universities. The pack contains materials drawn from the questionnaire survey, the case studies and other project activities; it follows the themes of this report and is designed to be used as a basis for short staff development sessions or combined into longer programmes.

2. Recommendations from the Leuven Conference & BeFlex+-Project

In a second step Pat Davies introduced a set of 10 recommendations out of the project which were discussed and finalized during the last EUCEN conference in March 2009 in Leuven/Louvain (Belgium).

According to this, Universities should:

1. Intensify the reflection at all levels in HEIs on what it means to become a lifelong learning organisation in practice. Each HEI is invited:
 - to recognize and integrate LLL as an aspect of its institutional mission and culture;
 - to elaborate its own dynamic definition of a LLLU (Lifelong Learning University);
 - to develop a comprehensive and coherent strategy offering opportunities to ensure continuity in a time of more and more fragmented individual and professional lives and an increasingly fragmented knowledge society and social environment;
 - to implement its strategy in a participative, collective and cooperative way.
2. Participate in the development of a LLL culture for all students and staff, offering comprehensive frameworks to re-structure fragmented knowledge, to create bridges and to promote – internally and externally – a learning attitude, fulfilling the special mission of universities in promoting reflection, tradition and innovation.
3. Develop intensive and comprehensive scientific research in the field of LLL in order to support, feed and guide implementation of a LLLU.
4. Build a learner centred educational model integrating pedagogical, organisational and financial dimensions.

5. Exploit the opportunities offered by the Bologna Process (e.g. credit system, learning outcomes, recognition of prior learning and non formal and informal learning,...) to provide flexible learning paths and continuous guidance for the learners, to avoid fragmentation, to allow and encourage trans-disciplinarity and to ensure continuity and progression without dead ends.
6. Increase the investment in services provided to learners: guidance and counselling, validation of non formal and informal learning, support programmes, e-learning, etc.
7. Invest in staff development: managers (to guide the change), teachers (to elaborate the adapted provisions) and staff (in particular for those in charge of reception, guidance and counselling), involving stakeholders in these activities.
8. Ensure quality assurance procedures take into account the diversity of “learners”, of the pedagogical objectives, and of the modes of participation.
9. Communicate – internally and externally – their decisions and their results.
10. Develop the concept of a “networked university” involving different stakeholders (other educational sectors, trade unions, professional bodies, companies and local authorities) in sharing knowledge and sharing teaching, in a cross-fertilizing approach developing a common language, belonging to the learners with no monopoly on knowledge activities.

3. Ranking of the recommendations

After a first presentation of the recommendations Oliver Janoschka, EUCENS Projects Director introduced as the next step a group exercise. In teams of two persons the participants needed to discuss the recommendations on the basis of their own experiences and to relate them to their “institutional state of play”. The teams exchanged their arguments in order to build their own TOP 5 recommendations by providing up to five points for those recommendations they considered particularly relevant. The results of this ranking can be seen on the following Mindmap¹:

¹ During the last EUCEN conference in Jönköping (Sweden) in November 2009 the same exercise was applied with a completely different workshop group. Most interestingly that group considered (with a slightly different ranking) the same five recommendations (out of 10) as their TOP 5

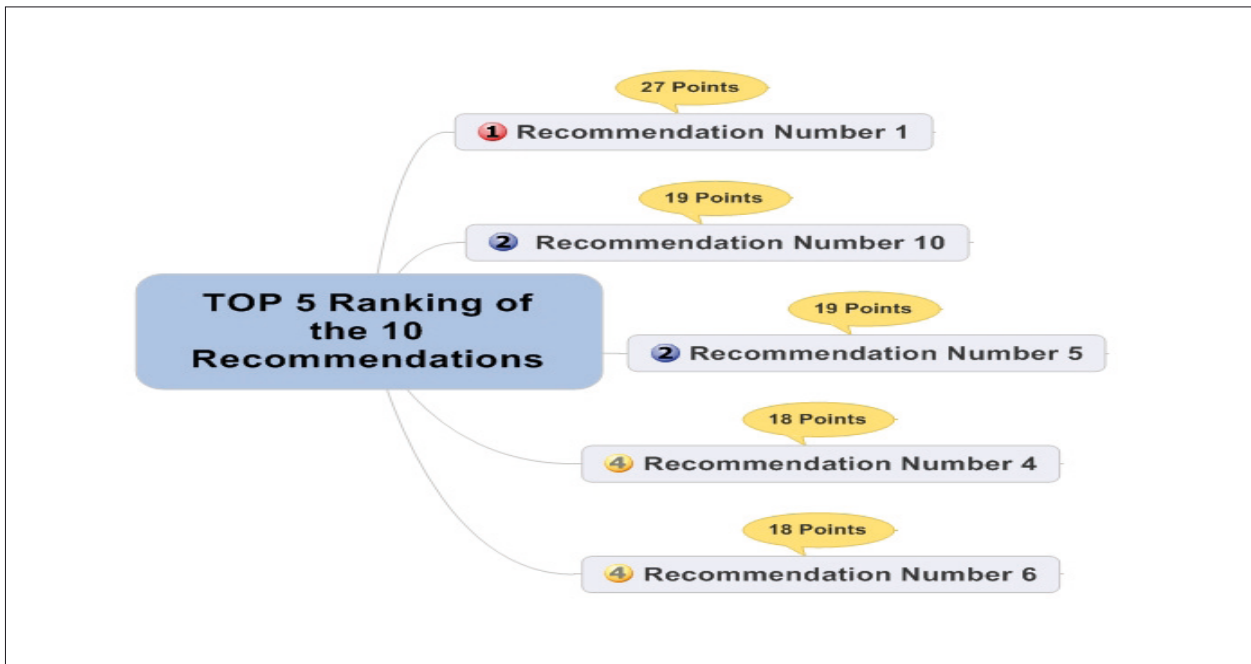


Abbildung 1: Results of the ranking during the BeFlex+ Workshop

4. Discussion

The results of this selection process and the potential impact on different stakeholders lead to the final discussion in the plenary group. As a concluding remark Ina Grieb pointed out that the interest and the level of participation during the workshop has provided evidence that an English speaking workshop program during a DGWF conference can work without any problems whatsoever.

CORNELIUS KATER, ULRICH WACKER

Wissenschaftliche Weiterbildung: Potentiale des Web 2.0

Neben der Interaktion in der Präsenzlehre ist in der wissenschaftlichen Weiterbildung synchrone und asynchrone virtuelle Kommunikation ein wichtiger Bestandteil effektiver Lehr- und Lernszenarien, nicht nur im Fernstudium. Web 2.0 steht für eine neue, partizipative Dimension des Internets mit Blick auf Text, Ton und Bild. Nutzerinnen und Nutzer erzeugen selbst Inhalte, kommunizieren diese und passen Kommunikationswerkzeuge bei Bedarf selbst an. Soziale Netzwerke im Internet erzeugen neue Formen der Gruppendynamik, insbesondere durch sich selbst organisierende Strukturen.

Der folgende Beitrag skizziert in einem ersten Teil Charakteristika des Web 2.0 und analysiert sowohl dessen Mehrwert als auch Friktionen, Probleme und potentielle Kosten. Auf der konzeptionellen Ebene werden in einem zweiten Teil dann Impulse, Potentiale und Effekte des Web 2.0 in der wissenschaftlichen Weiterbildung diskutiert. In diesem Zusammenhang werden Schnittstellen systematisiert, die beispielhaft die instrumentelle Logik von Web 2.0-Konzepten in der wissenschaftlichen Weiterbildung aufzeigen.

1. Web 2.0 – Partizipation und Vernetzung

1.1 Das „neue“ Internet

Die Identifikation dessen, wofür der Begriff Web 2.0 steht, gewinnt Kontur durch eine systematische Abgrenzung vom Internet in einer früheren Phase. Während die vorangegangene Phase der Popularisierung und der sich dynamisierenden Nutzung der Kommunikationsmöglichkeiten des Internets durch Lesen von statisch bereitgestellten Inhalten, den Informationsabruf, die Dominanz von Spezialistinnen und Spezialisten, ein hohes Maß an Anonymität der Nutzerinnen und Nutzer, ein eigentumsrechtlich auf das Individuum oder die Institution zentriertes Verständnis von Copyright und ein Primat des „Owning“, so zum Beispiel von Anwendungssoftware, charakterisiert war, treten jetzt Aspekte des kollektiven Handelns und der kollektiven Selbstorganisation in den Vordergrund. So bricht sich der Versuch kollektiver Weisheit beispielsweise in Gestalt einer Online-Enzyklopädie wie Wikipedia Bahn. Die Informationsbereitstellung wird nicht mehr durch Spezialistinnen und Spezialisten dominiert. Vielmehr wird sie ergänzt oder sogar abgelöst durch Communities, die individuelle Beiträge ermöglichen, denen keine wesentlichen technologischen Hürden mehr entgegenstehen.

Die partizipative Dimension des „neuen“ Internets bildet sich auch ab im aktiven Informationsaustausch, in der persönlichen Sichtbarkeit und des Teilens von Ressourcen. Natürlich ist diese Entwicklung mit „Kosten“ verbunden: So lässt sich eine einmal aufgegebene Anonymität mit problematischen Signalen beispielsweise für Arbeitgeber oder preisgegebenes persönliches Bildmaterial, wenn überhaupt, nur unter sehr großem Aufwand, wieder aus dem Gedächtnis des Webs tilgen. Auch Selbstorganisation und Kommunikation in sozialen Netzwerken bringt neben Vorteilen der Vernetzung als möglichen Nachteil Druck in Gestalt von sozialem Anpassungsdruck oder permanenter Erreichbarkeit.

Wesentliche Aspekte der Netzwerkdimension des Web 2.0 – im Folgenden wird aufgrund der Offenheit des Ansatzes, der partizipativen Dimension und der sich aus kollektivem Handeln ableitenden Akzeptanz der jeweiligen Instrumente von Web 2.0 Konzepten gesprochen – sind positive Externalitäten, das heißt, der Gruppennutzen oder gesellschaftliche Nutzen einer Aktivität ist größer als der individuelle Nutzen.

Zudem ist die individuelle Nachfrage umso größer, desto größer die Zahl der Nutzerinnen und Nutzer: Die Nachfrage nach der Nutzung beispielsweise eines sozialen Netzwerks, das große Kongruenz mit dem eigenen Kommunikations- und Informationsbedarf aufweist, ist umso größer, desto größer die Zahl der erwarteten weiteren Nutzerinnen und Nutzer ist. Dies erklärt auch, warum am Ende einer Entwicklung oft nur wenige interessensspezifische Netzwerke stehen wie beispielsweise soziale Netzwerke für eine bestimmte Zielgruppe wie Studierende.

1.2 Der Nutzer im Mittelpunkt: Prinzipien, Instrumente und konkrete Eigenschaften ausgewählter Web 2.0 Konzepte

Das zentrale Element aller Web 2.0 Konzepte ist der nutzerzentrierte Ansatz, der für ganz unterschiedliche Formen der Kommunikation unter Nutzerinnen und Nutzern aber auch der Distribution von Medien angewandt wird. Gute Beispiele für solche Angebote sind die Videoplattform YouTube, die Fotocommunity Flickr, die Textverwaltungsplattform Scribd oder die (PowerPoint-)Foliensammlung Slidestar. Alle diese Angebote verbindet eine Reihe von Merkmalen:

- Beschränkung auf das Wesentliche: Jede dieser Web 2.0 Plattformen beschränkt sich auf genau eine Funktion bzw. ein Medium. In einer Fotocommunity wie Flickr werden nur Bilder verwaltet und keine anderen Medien. Im Mittelpunkt steht diese Funktion und die Darstellung bietet alle – auch und gerade für Nutzerinnen und Nutzer mit großer Kompetenz – relevanten Funktionen. So können direkt auf der Web-Oberfläche Bilder beschnitten, gedreht oder auf andere Art und Weise bearbeitet werden.
- Einfache Bedienung: Alle diese Funktionen – insbesondere die Bereitstellung von Beiträgen – sind einfach zugänglich und verlangen kein Expertenwissen. Die Beschränkung auf wesentliche aber für das jeweilige Medium spezifische Funktionen ermöglicht ein intuitives Vorgehen. Diese einfache Herangehensweise motiviert in hohem Maße Nutzerinnen und Nutzer, selbst erstellte Inhalte bereitzustellen. Denn Web 2.0 Konzepte kennzeichnet eine Absenkung der individuellen Kosten – auch im Sinne einer „Hemmschwelle“ – selbst Medien oder Informationen mit anderen zu teilen.
- Tagging, Gruppen und Pools: Aus den ersten beiden Eigenschaften ergibt sich ein weiteres Kennzeichen. Eine niedrige „Hemmschwelle“ und eine einfache Bedienung schaffen Anreize, zur Verfügung gestellte Medien mit weiteren Metadaten auszuzeichnen. So erhält ein Foto die Zuordnung zu einem Ort (z. B. getaggt als „Berlin“) oder bestimmten Eigenschaften (z. B. „Natur“, „schwarzweiß“ oder „Panorama“), die anderen NutzerInnen und Nutzern die Suche erleichtern. Auch die Zuordnung zu übergreifenden Gruppen oder Pools (z. B. „Symmetrie in der Architektur“ oder „rot und rund“) ermöglicht später das einfachere Auffinden bestimmter Bilder.
- Kommentare, Bewertung und Nutzerprofil: Neben der Zuordnung und Auszeichnung durch die Autorinnen und Autoren können andere Nutzerinnen und Nutzer textuelle Kommentare abgeben und Objekte bewerten. Diese sozialen Komponenten sind ein wichtiger Bestandteil der Web 2.0 Konzepte: Schnell ergeben sich Beziehungen zu anderen Nutzerinnen und Nutzern mit ähnlichen Interessen.
- Exploration und Ranking: Alle diese Möglichkeiten befähigen Web 2.0 Plattformen, ihren Bestand auf vielfältige Weise zur Exploration anzubieten. Sehr leicht lassen sich besser bewertete Bilder selektieren oder sogar die interessantesten neuen Bilder eines Zeitraumes automatisch zusammenstellen. Bei Flickr wird diese Funktion beispielsweise als „Interestingness“ bezeichnet.

Auch wenn die Kriterien für „Interessantheit“ zuerst einmal vom Plattformbetreiber festgelegt werden, zeigt sich hier die interaktive Stärke der Web 2.0 Konzepte. Die von den Nutzerinnen und Nutzern generierten Inhalte, Meinungen und Bewertungen bilden das Zentrum der gespeicherten Informationen. Zunächst einmal werden alle Nutzerinnen und Nutzer beziehungsweise deren Beiträge gleich bewertet. Die Herausstellung einzelner Objekte oder Personen ist dann Ergebnis der Bewertung durch andere Nutzerinnen und Nutzer. Dieses System ist demokratisch in dem Sinne, dass keine Form von „Gatekeeper“ die zur Verfügung gestellten Medien kontrolliert. Wo vor einigen Jahren ein Zugang zu Fotopools nur über zahlungspflichtige und oft teure Bilddatenbanken möglich war, ist nun der Zugriff auf eine Fülle qualitativ durchaus hochwertiger, aktueller und vor allem frei verfügbarer Fotos möglich.

Dieses Beispiel kann mit Blick auf wissenschaftliche Weiterbildungsangebote auf Aspekte wissenschaftlicher Publikationen sowie von Lehr- und Lernmaterialien übertragen werden. Wissenschaftliche Veröffentlichungen können zukünftig wesentlich schneller erfolgen und die Bewertung könnte über eine partizipative (Fach-)Community erfolgen. Natürlich impliziert dies in gewissem Maße einen Paradigmenwechsel, wie (wissenschaftliche) Qualität gemessen wird. Da jedoch nach wie vor die Reputation, die Erfahrung und das Ansehen der bewertenden Nutzerinnen und Nutzer eine zentrale Rolle spielen, schließt Web 2.0 eine gesicherte Kontrolle der Qualität eines Objektes auch im Vergleich mit einem Peer Review Verfahren nicht aus. Hinzu tritt ein potentiell positiver Effekt: Nutzerinnen und Nutzer können sich im Web 2.0 System je nach Operationalisierung gegenseitig bewerten oder gewinnen an Reputation durch größere Aktivität. Dieses Korrektiv macht die Community zu einem demokratischen Richter auf Grundlage von Aktivität und Gehalt der jeweils abgegebenen Kommentare und Bewertungen einer Nutzerin oder eines Nutzers. Kollektive Weisheit ergänzt als Aggregat individuelle Weisheit. Für Lehr- und Lernmaterialien ergibt sich dieselbe Perspektive, wenn auch mit anderer inhaltlicher Zielsetzung.

Dass solch ein Community-basiertes Bewertungssystem durch Nutzerinnen und Nutzer effektiv und effizient funktionieren kann, zeigt das etablierte eBay-Bewertungssystem: Als ein besonders zuverlässiger Verkäufer gilt derjenige, der die meisten Verkäufe zur Zufriedenheit des Kaufenden realisiert hat. Auf die gleiche Weise fördert ein Web 2.0-System die Reputation derjenigen Beiträge, die am besten von denjenigen Nutzerinnen und Nutzern bewertet werden, die unter allen Nutzerinnen und Nutzern das höchste Ansehen genießen. Die Analogie zum „Markt für Forschungsergebnisse“ und zu dessen Reputationsmechanismen ist offensichtlich, natürlich unter Berücksichtigung anderer semantischer Zusammenhänge und anderer Eigenschaften des Produzierten. Zugleich tragen Web 2.0 Konzepte dazu bei, die Grenzen zwischen professionellen Nutzerinnen und Nutzern einerseits und „Amateuren“ andererseits durchlässiger zu gestalten. Denn – wie erläutert – die „Hemmschwelle“, sich mit eigenen Inhalten zu beteiligen, ist im Vergleich technologisch niedrig, mithin also die Partizipationskosten gering. Gleichzeitig müssen natürlich negative Effekte auf die Konsistenz und Qualität von Debatten, an denen sich Nutzerinnen und Nutzer mit stark heterogenen Kompetenzen beteiligen, im Auge behalten werden. Insofern stellt sich die Frage der Instanz bei Web 2.0 Konzepten neu, wie die Debatte um die Qualität der Einträge in Wikipedia zeigt.

Eine weitere Stärke, der Web 2.0 Konzepte ist, der Gedanke des Mashup. Idee ist die Wiederverwendung und Weiterentwicklung des von anderen Nutzerinnen und Nutzern bereitgestellten Inhalts zu etwas Neuem, zu einem Objekt, das – um die Inhalte anderer Nutzerinnen und Nutzer angereichert – erneut zur Verfügung gestellt wird. Ein Beispiel ist das Musikstück beziehungsweise Musikvideo, das ein israelischer Künstler auf Grundlage vieler kurzer Videoaufnahmen von Nutzerinnen und Nutzern, die ein Musikinstrument spielen, optisch und akustisch zu einem neuen Musikstück kombiniert hat. Während das Ausgangsmaterial noch amateurhafte Aufnahmen waren, die von oft kläglichen Versuchen, ein Instrument zu

spielen zeugten, werden die Bestandteile im Mashup zu einem vollwertigen Musikstück, das ohne Weiteres als professionell bezeichnet werden kann.

Auch hier liegt ein struktureller Vergleich zum wissenschaftlichen Arbeiten nahe – denn, was ist es anderes als ein Mashup, wenn die veröffentlichten Ergebnisse anderer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler angereichert um den eigenen wissenschaftlichen Beitrag zu einer neuen Erkenntnis führen? Die Zukunft wird zeigen, ob Web 2.0 Konzepte geeignete Plattformen bieten, etablierte wissenschaftliche Austauschprozesse zu ergänzen oder gegebenenfalls sogar zu ersetzen.

Ein einflussreiches Web 2.0 Konzept ist schließlich der Blog bzw. Web-Log, der sich in verschiedenen Varianten etabliert hat. Hierbei ist Twitter ein sogenannter Mikroblog-Dienst, der es seinen Nutzerinnen und Nutzern ermöglicht, bis zu 140 Zeichen lange Nachrichten zu veröffentlichen. Dabei verfolgen die Nutzerinnen und Nutzer die Nachrichten anderer Personen, mit denen sie sich verknüpft haben. Auf diese Weise entsteht eine so genannte Timeline, die alle Nachrichten der Nutzerinnen und Nutzer einer bestimmten Gruppe für eine Person darstellt. Diese Person kann so mitlesen, was andere Personen zum Beispiel im Freundes- oder Bekanntenkreis oder in einer inhaltlich motivierten Gruppe mit spezifischem Interesse gerade beschäftigt.

Das Informationsupdate geschieht in der Regel öffentlich. In Twitter kann deshalb über alle bereitgestellten Nachrichten gesucht werden. Dadurch können Trends identifiziert, Themen gruppiert oder auch Neuigkeiten rasant schnell verbreitet werden, indem Nachrichten von Nutzer zu Nutzer kopiert werden. Da Nachrichten oft Links auf andere Internetseiten wie etwa News, Videos, Blogeinträge oder andere Inhalte enthalten, kann Twitter schneller als andere Suchmaschinen einen Überblick über eine aktuelle Diskussion und mit den mit dieser verknüpften Themen liefern. Die erstaunliche Macht dieses noch sehr jungen Dienstes zeigte das Beispiel der Präsidentschaftswahlen im Iran 2009: Hier etablierte sich Twitter schnell als Kommunikationsorgan der Protestbewegung. Und zwar gleichermaßen zum Austausch untereinander wie auch als Informationskanal zum Rest der Welt.

Twitter vereint viele der konstitutiven Kennzeichen von Web 2.0 Konzepten: Twitter ist einfach und intuitiv bedienbar, stellt den Nutzer in den Mittelpunkt und ermöglicht mittels verschiedenen Mechanismen, bisher ungehörten Stimmen Gehör zu verleihen. Auch hier fehlt ein Gatekeeper, lediglich das Maß der „Interessanz“ und Reputation eines Nutzers bestimmt den Wert einer Nachricht in Twitter.

1.3 Web 2.0 Ökonomie

Der Wegfall von Gatekeepern hat ökonomische Implikationen: Web 2.0 Konzepte eröffnen einen direkten Distributionskanal vom Sender zum Empfänger, vom Autor zum Konsumenten. Wertschöpfungsketten werden „verkürzt“. „Klassische Industrien“ wie Tonträgerunternehmen, Filmstudios oder Printverlage stehen vor neuen Marktstrukturen. Insbesondere bisher etablierte Vertriebskanäle verlieren ihre Nachfrage, weil die Verbreitung von Inhalten über Web 2.0 Plattformen stattfindet, einschließlich innovativer Bezahlssysteme. So hat etwa der Internet-Händler Amazon angekündigt, dass zukünftig Autorinnen und Autoren ihre Werke direkt über Amazon vertreiben können. Diese Angebote finden sich dann neben der „klassischen“ Verlagsproduktion. Gleichzeitig bewerten, kommentieren und explorieren die Nutzerinnen und Nutzer die Angebote mit Hilfe der oben skizzierten Web 2.0 Mechanismen.

Vor diesem Hintergrund wird sich auch der Prozess des wissenschaftlichen Publizierens verändern. Bereits jetzt stellt eine Diskussion, die unter dem Schlagwort „Open Access“ geführt wird, die Rolle des wissenschaftlichen Fachverlages in Frage. Dies ist aus ökonomischer Perspektive umso interessanter, als dass auf den Märkten für wissenschaftliche Publikationen in verschiedenen Disziplinen Oligopole erhebliche Renten abschöpfen. In Frage gestellt wird, dass ein wissenschaftlicher Artikel gegen eine Gebühr in einer wissenschaftlichen Zeitschrift veröffentlicht wird und die Hochschulen für dessen Nutzungslizenz später erneut zahlen müssen. Ergebnis dieser Entwicklung ist auch eine aktuelle Petition im Bundestag, die für den kostenlosen Erwerb wissenschaftlicher Publikationen streitet.

Web 2.0 Konzepte zeigen also, dass sich zu den etablierten Distributionslösungen Alternativen abzeichnen, die neue Formen des Wettbewerbs induzieren und die Kosten des Zugangs zu öffentlich finanzierten Forschungsergebnissen und Bildungsgütern senken könnten. Daneben eröffnet das Konzept der Bewertung durch Wissenschafts-Communities Ergänzungen und Alternativen zu etablierten Begutachtungsverfahren auf der Basis der von den Herausgeberinnen und Herausgebern einer Zeitschrift ausgewählten Gutachterinnen und Gutachtern.

2. Wissenschaftliche Weiterbildung: Schnittstellen zu Web 2.0 Konzepten

2.1 Lehre aus Forschung

Wissenschaftliche Weiterbildung in einer weiten, zielgruppenorientierten Definition, umfasst Angebote der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung – verstanden als Vermittlungskonzepte wie Studium Generale oder auch Angebote für das dritte Lebensalter – und der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung. Im Folgenden liegt der Fokus auf berufsbegleitender wissenschaftlicher Weiterbildung. Aus den weiteren Überlegungen ergeben sich allerdings systematisch keine grundsätzlich anderen Schlüsse für die allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung. Wobei natürlich das Spektrum von Unterschieden in den Anreizen der Teilnehmenden bis hin zu den Besonderheiten der relevanten Zielgruppen für die allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung berücksichtigt werden müssen.

Ein Alleinstellungsmerkmal wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote verstanden als Angebot wissenschaftlicher Hochschulen ist „Lehre aus Forschung“. Ein Wettbewerbsvorteil von Hochschulen ist das Potential, für eine identifizierte Nachfrage Angebote zu entwickeln, die auf neusten wissenschaftlichen Entwicklungen fußen. Herausforderung bei der Programmentwicklung ist dann, neben der wissenschaftlichen Fundierung die Transferorientierung zu leisten, die für Berufstätige meist ein zentrales Argument für oder gegen die Teilnahme an einem weiterbildenden Angebot ist. Eine spezifische Dimension von berufsbegleitender wissenschaftlicher Weiterbildung sind deshalb Inhalte, die im Vergleich zu den Inhalten im grundständigen Bachelor- und Master-Studium unmittelbar transferorientiert oder tätigkeitsbezogen sind.

Dies ist mit besonderen Anforderungen bei der Programmentwicklung und besonderen pädagogischen und didaktischen Anforderungen an die Lehrenden verbunden. Gleichzeitig bietet das Paradigma „Lehre aus Forschung“ beziehungsweise „weiterbildende Lehre aus Forschung“ besondere Potentiale für die Vernetzung von Wissenschaft und angewandter praktischer Tätigkeit in einer wissenschaftsbasierten Gesellschaft und Wirtschaft. Dies gilt nicht nur auf der Ebene der Teilnehmenden selbst, sondern auch auf der Ebene der Vernetzung von Hochschulen mit der Unternehmenspraxis. So induzieren berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildungsangebote beispielsweise themenbezogene Netzwerke oder programmbe-

zogene Arbeitsmärkte, auch mit Blick auf die Signaleigenschaften eines berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildungsabschlusses.

Dieser Hintergrund motiviert die Frage, an welchen Schnittstellen und in welchen Kontexten Web 2.0 Konzepte zu Lerneffektivität und Lerneffizienz, zur Angebotskommunikation, zur Angebotstransparenz, zum passgenauen Marketing oder auch zur langfristigen Vernetzung einerseits der Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander und andererseits mit den Dozenten und Dozentinnen beitragen können.

2.2. Web 2.0 Konzepte und wissenschaftliche Weiterbildung – Kontextualisierung

Um für die Nutzung von Web 2.0 Konzepten schlüssige Kontexte in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu skizzieren, bilden die folgenden Fragen als nicht systematischer, aber logisch beispielhafter Bezugsrahmen eine Basis für die Konkretisierung von Bezügen:

- a. Induziert die Nutzung von Web 2.0 Konzepten Netzwerkeffekte in der wissenschaftlichen Weiterbildung?
- b. Tragen Web 2.0 Konzepte zum besseren Matching von Angebot und Nachfrage in der wissenschaftlichen Weiterbildung bei?
- c. Induzieren Web 2.0 Konzepte neue Formen der Gruppendynamik in der wissenschaftlichen Weiterbildung – zum Beispiel mit Blick auf Alter und biographische Phase stark heterogene Gruppen?
- d. Leisten Web 2.0 Konzepte Beiträge zum effizienteren und effektiveren selbstgesteuerten Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung?
- e. Eröffnen Web 2.0 Konzepte Potentiale in den Bereichen Qualitätssignale, Angebotskommunikation und Marketing?

Diese Fragen motivieren die folgenden Konkretisierungsskizzen. Diese Konkretisierungsskizzen sind natürlich in keiner Weise erschöpfend oder vollständig, sondern sollen vielmehr mögliche Ansatzpunkte für die Nutzung der im ersten Teil dieses Beitrags erläuterten Ansätze, Konzepte und Mechanismen des Web 2.0 aufzeigen.

- a. Induziert die Nutzung Web 2.0 Konzepten Netzwerkeffekte in der wissenschaftlichen Weiterbildung?

Für die Kommunikation mit den Alumni von Weiterbildungsangeboten bieten bewegte Bilder, die beispielsweise über YouTube oder MySpace kommuniziert werden, die Möglichkeit, neben thematischen Updates auch über andere Hochschulaktivitäten in Form von Interviews oder Statements sowie über neuere Entwicklung in Bild und Ton zu informieren. Akteure innerhalb der Hochschulen, die Services auch für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Weiterbildungsangeboten liefern, wie zum Beispiel Bibliotheken können per RSS Feed effizient zu zielgruppenspezifischen Themen und Neuigkeiten informieren.

- b. Tragen Web 2.0 Konzepte zum besseren Matching von Angebot und Nachfrage in der wissenschaftlichen Weiterbildung bei?

Informationsinstrumente wie Blogs und RSS Feeds, vernetzt mit weiteren Informationsquellen, bieten beispielsweise die Möglichkeit, die Inhalts- und Angebotstransparenz zu steigern, so auch mit Blick auf wichtige Aspekte wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote wie die Anschlussfähigkeit im Verständnis des Bologna-Prozesses. Die Möglichkeit der einfachen Online-Zusammenarbeit mit vereinfachter Erreichbarkeit von Dozentinnen und Dozenten, zum Beispiel über Kommunikationswerkzeuge wie Skype, kann ebenfalls zum besseren Matching von Angebot und Nachfrage beitragen.

- c. Induzieren Web 2.0 Konzepte neue Formen der Gruppendynamik in der wissenschaftlichen Weiterbildung – zum Beispiel mit Blick auf Alter und biographische Phase stark heterogene Gruppen?

Web 2.0 Konzepte tragen zur Vereinfachung der Kontaktaufnahme in heterogenen Gruppen bei, wenn Gruppenmitglieder beispielsweise bereits in sozialen Netzwerken wie Facebook oder XING aktiv sind. Gruppendynamik entsteht auch durch Gruppenarbeit: Die virtuelle Zusammenarbeit wird ohne aufwändige Infrastruktur und Einarbeitung zwischen Präsenzphasen beispielsweise mit Hilfe von Instrumenten wie CmapTools, der Textverwaltungsplattform Scribd oder der Foliensammlung Slidestar möglich, indem auch Kompatibilitätsprobleme bei der kollaborativen Arbeit an Dokumenten verringert werden.

- d. Leisten Web 2.0 Konzepte Beiträge zum effizienteren und effektiveren selbstgesteuerten Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung?

Bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten kann aufgrund eines Erststudiums oder besonders qualifizierter Berufserfahrung eine fortgeschrittene Methoden- und Lernkompetenz vorausgesetzt werden. Web 2.0 Konzepte wie Wikis, eingesetzt beispielsweise für ein Online-Glossar, eignen sich für diese Zielgruppe in besonderer Weise als Beitrag zur Selbstorganisation des Lernens in der Gruppe. Entsprechendes gilt für das Web 2.0 Konzept des Blogs, der für die Reportfunktion in kooperativen Projekten oder im Kontext von Abschlussarbeiten eingesetzt werden kann.

- e. Eröffnen Web 2.0 Konzepte Potentiale in den Bereichen Qualitätssignale, Angebotskommunikation und Marketing?

Exemplarisch sollen entsprechende Potentiale mit Hilfe eines „XING-Szenarios“ illustriert werden: Ein universitärer Weiterbildungsanbieter gewinne seine Dozentinnen und Dozenten dafür, sich im Professional Netzwerk XING zu präsentieren. Anreiz für Dozentinnen und Dozenten, die noch nicht Mitglied von XING sind, kann die Vernetzung der eigenen Person mit anderen Dozentinnen und Dozenten sein. Die XING-Steckbriefe werden über die Homepage der Einrichtung verlinkt und Informationen über XING kommuniziert. Über die Vernetzung der Dozentinnen und Dozenten mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern im sozialen Netzwerk XING entsteht eine mittelbare Kommunikationsbeziehung zwischen dem Weiterbildungsanbieter als Institution und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Der Kontakt und die Kontaktaufnahme werden durch einen standardisierten Rahmen – dessen grundsätzliche Akzeptanz auf beiden Seiten vorausgesetzt – vereinfacht mit der Möglichkeit, Angebote zu kommunizieren oder über Marketing Interessierte zu adressieren.

Vorteile auf Seiten des Weiterbildungsanbieters entstehen zudem, weil dieses Netzwerk überwiegend von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen selbst gepflegt wird, die Technologiekosten durch die Nutzung eines halb-offenen Systems niedrig sind und eine größere Identifikation Anbieter/Nachfrage durch das Vertrauensgut Netzwerk entsteht.

Das „XING-Szenario“ zeigt auch potentielle Nachteile: So entstehen spezifische Login-Effekte. Auch könnte die Akzeptanz des Netzwerks aufgrund der Werbefinanzierung von XING oder der von XING vorgegebenen Spielregeln niedrig sein. Zudem sind möglicherweise zu wenige Teilnehmerinnen und Teilnehmer oder auch Dozentinnen und Dozenten zur Selbstorganisation im Netzwerk motivierbar, weil die individuellen Kosten den individuellen Nutzen überwiegen. Strukturell wohnt dieser Zielkonflikt natürlich jedem sozialen Netzwerk inne. Insofern sollte XING hier lediglich als konkretisierendes Beispiel dienen. Dies gilt natürlich auch für die Datenschutzproblematik, die die Nutzung jedes sozialen Netzwerks impliziert.

Globaler Informationsraum, digitale Kluft...

Ohne Zweifel werden sich Web 2.0 Konzepte in der beschriebenen oder in ähnlichen Formen in den nächsten Jahren stark entfalten. Dem erläuterten Nutzen stehen jedoch auch gleichermaßen Kosten gegenüber, die bei der Beurteilung der Effekte von Web 2.0 Konzepten berücksichtigt werden müssen. Wachsen wird der Druck auf alle Personen, die nicht bereit sind, sich den digitalen Medien zu öffnen. Bereits jetzt zeichnet sich eine Kluft zwischen versierten Nutzerinnen und Nutzern des Internets und einer Gruppe ab, die keinen Zugang zu diesen Medien findet – sei es aus Unsicherheit, fehlenden technischen Möglichkeiten, finanziellen Ressourcen oder auch Datenschutzbedenken. In diesem Zusammenhang wird vom „Digital Divide“ gesprochen, einer Kluft, die größer werden wird und sich neben anderen Brüchen in der Gesellschaft möglicherweise verfestigend auf Exklusions- und Inklusionsprozesse auswirken wird.

Hier gilt es, durch geeignete Förderung und Regulierung des Marktes – in den Dimensionen Infrastruktur, Preis und Verfügbarkeit von Netzzugängen – und der Vermittlung der Fähigkeiten sowohl bereits in der Schule als auch für Studierende, Lehrende und Forscherinnen und Forscher an den Hochschulen ein Umfeld zu schaffen, in dem sich für möglichst viele die nutzenbringenden Möglichkeiten des jetzigen und auch des zukünftigen Internets eröffnen – bei gleichzeitigem kritischem Diskurs, der vom Datenschutz bis hin zu Fragen der gesellschaftlichen Implikationen der Durchdringung des Alltags durch das Internet reicht.

...und wissenschaftliche Weiterbildung

Web 2.0 Konzepte im Sinne von partizipativen Kommunikations-, Informations- und Kollaborationsinstrumenten, haben keine spezifischen, nur wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten immanente Effekte. Vielmehr bieten Web 2.0 Konzepte neue Spektren im Angebot von Teilhabe- und Interaktionsmöglichkeiten auch in der weiterbildenden Lehre. Web 2.0 als Umschreibung vielfältiger Konzepte und Instrumente mit partizipativer Dimension ersetzt keine Inhalte – und würde in diesem Sinne in seiner Logik als Instrument kollektiven und vernetzten Handelns auch völlig missverstanden. Web 2.0 Konzepte können als Instrumente die gemeinsame Arbeit an Inhalten, die Informationsvermittlung und den Informationstransport, den kooperativen und diskursiven Aufbau von Informationsspeichern oder die Vernetzung von Akteuren mit bestimmten Interessen – wie beispielsweise soziale Netzwerke mit unterschiedlichem Zielgruppenfokus – vereinfachen.

Der Erfolg der Implementierung von Web 2.0 Konzepten hängt letztlich von der Akzeptanz des jeweiligen Instruments durch eine ausreichend große Zahl von Nutzerinnen und Nutzern ab. Hierbei ist die Einstiegschwelle für die Nutzung aufgrund von Standardisierung und Kompatibilität im Vergleich niedrig, dasselbe gilt aber auch für die Frustrationstoleranz der Nutzerinnen und Nutzer. Kollektives Handeln entscheidet in einem Trial- und Error-Verfahren über den Nutzen eines Instruments und dessen längerfristigen Erfolg. In diesem Sinne sind Web 2.0 Konzepte offen, partizipativ und demokratisch – natürlich auch im Kontext des Lehrens und Lernens in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Literatur

Tom Alby (2008): Web 2.0. Konzepte, Anwendungen, Technologien, 3. Auflage, München

Economides, N. (1996): The Economics of networks, *International Journal of Industrial Organization*, 14(2), P. 673–699

Cyganski, P. (2008): Soziale Netzwerke im Web 2.0 – Chancen, Risiken und Veränderungen für Organisationen, in Becker, J., R. Knackstedt und D. Pfeiffer (Hrsg.): *Wertschöpfungsnetzwerke Konzepte für das Netzwerkmanagement und Potenziale aktueller Informationstechnologien*, S. 305–324, Heidelberg

Grodecka, K., F. Wild and Barbara Kieslinger (2009) [Eds.]: »How to Use Social Software in Higher Education«, Wien

Palfrey, J. und U. Gasser (2008): *Generation Internet. Die Digital Natives: Wie sie denken. Wie sie arbeiten*, München

„Café Bologna“, das World Café der DGWF-Jahrestagung 2009

Das World Café ist eine einfache und wirkungsvolle Methode, um eine größere Gruppe von Menschen in ein fachliches Gespräch miteinander zu bringen. Gleichzeitig fördert sie das Kennenlernen und die Vernetzung unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Das World Café bekam auf dem Thema der Jahrestagung entsprechend den Namen „Café Bologna“ und sollte in erster Linie dem kollegialen Austausch und der teilnehmerorientierten Einführung in das Thema dienen. Die Teilnehmenden konnten sich an insgesamt 21 Tischen in drei Runden zu den folgenden Themen austauschen:



1. *Welche Auswirkungen hat der Bologna-Prozess auf den eigenen Arbeitszusammenhang?*

Die Frage zielte darauf, inwieweit der Bolognaprozess in den Einrichtungen, die sich mit wissenschaftlicher Weiterbildung beschäftigen, schon angekommen ist. Stichworte waren die Vergabe von ECTS-Punkten, die Akkreditierung von wissenschaftlicher Weiterbildung oder auch Auswirkungen bzw. Einschränkungen des Angebots von nicht abschlussbezogenen Kursen gegenüber weiterbildenden Masterstudiengängen.

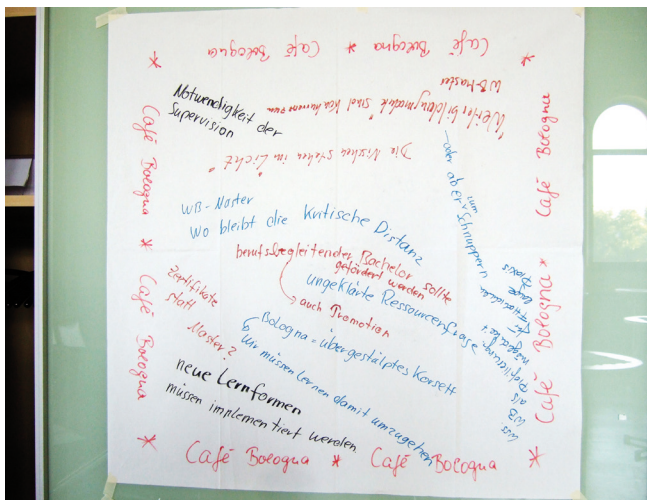
2. *Kompetenzorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung – ein Problem?*

Stichworte waren hier, wie Kompetenzen in der wissenschaftliche Weiterbildung formuliert und gemessen werden können und ob dies schon zur Arbeit der Einrichtungen gehört.

3. *Modularisierung – berufsbegleitendes Studium – digitale Medien!*

Stichworte waren hier, inwieweit die Modularisierung schon für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote umgesetzt wird oder ob andere Verfahren bevorzugt werden. Weiterhin stand die Relevanz von E-Learning / Blended Learning für berufsbegleitende Formate zur Debatte und ob dies in den konkreten Arbeitszusammenhängen der Teilnehmenden eingesetzt wird.

Das Ziel des World Cafés war nicht die Erarbeitung konkreter Maßnahmen, sondern es diente dem persönlichen Austausch und damit auch einer Erweiterung eigener Handlungsmöglichkeiten. Die Dokumentation der Diskussionsrunden fand in Form von Notizen auf den Tischdecken statt, die anschließend als Poster aufgehängt wurden. Bei den lebhaften Tischdiskussionen kristallisierten sich folgende Schwerpunkte zu den einzelnen Themen heraus:



Bei den Themen 1 und 3 wurden die immer fließender werdenden Grenzen zwischen grundständigem Studium und Weiterbildung diskutiert und der Bedeutungszuwachs, den die wissenschaftliche Weiterbildung mit der zunehmenden Orientierung auf akademische Abschlüsse erlangt hat. Allerdings ist ein großer Teil der Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen zurzeit wenig mit weiterbildenden Masterstudiengängen befasst. Ebenso wurde auch hingewiesen auf die Bedeutung und Erfordernis von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten jenseits von abschlussbezogenen Studiengängen. Dis-

kutiert wurde auch die Bedeutung eines berufsbegleitenden weiterbildenden Bachelorstudiums für beruflich qualifizierte Personen, das derzeit offiziell nicht zugelassen ist. Die Nutzung von digitalen Medien (E-Learning / Blended-Learning) scheint in der wissenschaftlichen Weiterbildung noch nicht weit verbreitet zu sein. Ein Stichwort war hier: „So wenig wie möglich, so viel wie nötig“. Es wurde auch der Gegensatz von persönlichem Austausch und Entmenschlichung diskutiert.



An den Tischen, die sich mit dem Thema „Kompetenzorientierung“ beschäftigten, wurde die Unschärfe des Begriffs „Kompetenz“ diskutiert sowie die Schwierigkeit, entsprechende Prüfungsformen zu etablieren.

Das „Café Bologna“ wurde von den Teilnehmenden als ausgesprochen anregende und bereichernde Neuerung auf der Jahrestagung 2009 angenommen.

Neue öffentliche und private Institutionalierungsformen wissenschaftlicher Weiterbildung:

Weiterbildung und die Herausforderung des Lebenslangen Lernens

1. Persönliche Ausgangsthesen

Die wissenschaftliche Weiterbildung sucht im deutschsprachigen Raum seit vielen Jahren nach einer adäquaten Institutionalisierung. Die 2008 von Hanft und Knust herausgegebene, international vergleichende Studie belegt fundiert, dass dabei interessante und vielfältige Organisationsformen entstanden sind. Die in der Studie vorgenommene Einbettung der deutschen Situation in einen übersichtlichen internationalen Vergleich zeigt, dass die Suche nach neuen öffentlichen und privaten Institutionalierungsformen in den derzeit dominanten hochschulischen Strukturen in Deutschland nicht gut aufgehoben ist. Zwar wurde das Thema Weiterbildung innerhalb des von der Politik an die Universitäten herangetragenen Aufgabenkatalogs verstärkt, dennoch konkurriert die Aufgabe Weiterbildung mit vielen anderen Hochschulaufgaben, die mehr Aufmerksamkeit auf sich ziehen (müssen) und auch strukturell und ressourcenmäßig viel mehr Kapazitäten binden.

Die Europäische Universitätenkonferenz (EUA) hat 2008 eine Charta zum Lebenslangen Lernen¹ (LLL) veröffentlicht – ein Zeichen dafür, dass die Leitungen europäischer Universitäten immer stärker die Anforderung berücksichtigen, ihre Hochschulen perspektivisch stärker in Richtung von Life Long Learning-Institutionen zu entwickeln. Angesichts demografischer, kultureller, politischer, sozialer und ökonomischer Dimensionen der gesellschaftlichen Entwicklung, auch und gerade in Europa ist die Anpassung der Universitäten an diese neuen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erforderlich, wenn sie einen prominenten Platz in der wissens- und kompetenzbasierten Netzwerkgesellschaft des 21. Jahrhunderts einnehmen wollen.

Die EUA-Charta stellt auch fest, dass der Begriff des Lebenslangen Lernens sehr viele unterschiedliche Konzepte umfasst. Dies reicht von der Basisqualifikation benachteiligter, bildungsferner Gruppen, über Weiterbildung und Qualifizierung für sehr gut ausgebildete Hochschulabsolventinnen und -absolventen, bis hin zu Konzepten der kulturellen Bereicherung für Seniorenstudierende. Darüber hinaus unterliegt LLL, je nach Region, unterschiedlichen Interpretationen.

Im deutschsprachigen Raum scheint derzeit der Hauptfokus auf der wissenschaftlichen Weiterbildung für Hochschulabsolventinnen und -absolventen zu liegen, wobei selbst der Bereich der Weiterbildung in Deutschland – siehe oben – die für ihn geeigneten Rahmenbedingungen sucht. Dennoch ist das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung in Hinblick auf diese Entwicklungen eine ganz wichtige „Erfahrungswelt“. Im Folgenden sollen daher die Grundannahmen und Leitlinien des europäischen Konzepts des Lebensbegleitenden Lernens skizziert werden, um daran anschließend die Voraussetzungen für eine intensivere Verankerung dieses Konzepts – das dann auch der wissenschaftlichen Weiterbildung enormen Rückenwind geben wird, zu diskutieren. Des Weiteren wird beschrieben, welche der Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Weiterbildung besonders hilfreich für einen intensiveren Einstieg in eine Philosophie

¹ Siehe: EUA 2008.

des Lebenslangen Lernens sein werden, wobei auch immer wieder kurz auf die Ansätze der Deutschen Universität für Weiterbildung² verwiesen werden wird.

2. Life Long Learning: Annahmen und Dimensionen

Laut einer Definition der Europäischen Kommission beinhaltet Life Long Learning „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient“ (Europäische Kommission 2001, 9). So wird es aufgrund der demografischen Entwicklung für alle Menschen im erwerbsfähigen Alter zunehmend notwendig, wiederkehrende Bildungsphasen zu durchlaufen. LLL ist daher ein zentrales Instrument für den Erhalt eines hohen Qualifikationsniveaus. Zudem macht die wissensbasierte Entwicklung der Wirtschaft die Anforderungen an die Arbeitskräfte immer komplexer.

Die wirtschaftspolitische Dimension des Lebensbegleitenden Lernens umfasst die Schaffung adäquater Rahmenbedingungen, damit die Beschäftigungsfähigkeit auch tatsächlich erhalten bleibt bzw. erhöht wird. Gleichzeitig ist es ein wichtiges Ziel der Europäischen Kommission, damit die aktive Teilhabe des Individuums an der Gesellschaft zu erhöhen. Es geht um die aktive Bürgerschaft, um Chancengleichheit und Lebenslanges Lernen als Grundlage der sozialen Inklusion. Denn die Kluft zwischen jenen, die ausreichend qualifiziert sind und jenen, die gering qualifiziert sind, wird stetig größer. Besonderes Augenmerk ist daher auf die Förderung sozial oder auch geografisch benachteiligter Gruppen und Personen mit niedrigen Basisqualifikationen zu richten. Ziel ist der Aufbau einer integrativen Gesellschaft, die allen Menschen gleiche Zugangs- und Teilnahmekancen zum Lernen bietet.

Die gesellschaftlichen Entwicklungen, die das Konzept des Lebenslangen Lernens notwendig machen, haben somit eine demografische Dimension (immer mehr Menschen müssen länger erwerbsfähig bleiben), eine (inter-)kulturelle Dimension (die gesellschaftliche Integration von Migranten kann so begleitet werden), eine (bildungs-)ökonomische Dimension (Humanressourcen werden zu den wichtigsten ökonomischen Ressourcen) und eine (sozial-)politische Dimension (mit dem Ziel, die Bildungsschere zu schließen). Damit Lebenslanges Lernen funktioniert, müssen verschiedene Kriterien erfüllt sein (vgl.: Donau-Universität Krems 2007, 8 ff.):

Lebensphasenorientierung

Jeder Mensch muss in jeder Phase seines Erwerbs- und Lebenszyklus wieder in Lern- und Bildungsprozesse einsteigen können. Denn das traditionelle Verständnis „zuerst Ausbildung, dann Berufstätigkeit“ passt nicht mehr zur modernen Gesellschaftsentwicklung, in der sowohl Individuen als auch die Gesellschaft immer wieder gefordert sind, in unterschiedlichen Lebensphasen Umorientierungen und Anpassungsleistungen vorzunehmen. Die Lebensphasenorientierung impliziert aber auch, nicht mehr von den Institutionen und ihrem Angebot her zu denken, sondern von den Personen und ihrer Nachfrage. Das impliziert auch den Abschied vom Bild des traditionellen Schülers oder Studierenden. Gefordert sind differenzierte Lernangebote, die unterschiedliche Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen.

² Die Deutsche Universität für Weiterbildung ist die erste private staatlich anerkannte Weiterbildungsuniversität in Deutschland. Träger sind die Freie Universität Berlin und die Suttgarter Klett-Gruppe. Das Lehr- und Forschungsprofil der DUW fokussiert die Bereiche, in denen sich gesellschaftliche und arbeitsmarktrelevante Veränderungen zurzeit am schnellsten vollziehen: Wirtschaft und Management, Bildung, Gesundheit und Kommunikation. In diesen vier Departements bietet die DUW berufsbegleitende Programme an, forscht und betreibt den kontinuierlichen Austausch mit der Arbeits- und Unternehmenswirklichkeit. Die DUW bietet weiterbildende Masterstudiengänge und Zertifikatsprogramme an.

Das Studienangebot muss sich dabei an den unterschiedlichen Phasen der Berufstätigkeit orientieren. An der Deutschen Universität für Weiterbildung bemühen wir uns, über individuelle Beratung herauszufinden, ob das Weiterbildungsmotiv eher in der Vorbereitung des nächsten Karriereschritts (Aufstieg) besteht, in einer beruflichen Neuorientierung (Umstieg) begründet ist oder aber darin, nach einer Phase ohne Berufstätigkeit wieder gezielt in das Berufsleben einzusteigen (Wiedereinstieg). Berufstätigkeit wird dabei nicht als Hindernis für (Weiter-)Bildungsbemühungen gesehen, sondern als inhaltlicher Ausgangspunkt verstanden und auch zum Gegenstand des Studiums gemacht (in Form von Case Studies, Projektarbeiten, Einzeldarstellungen, Reflexionsgegenstand, etc.). Das bedeutet, dass auch in den Organisationsformen des Studiums Rücksicht genommen werden muss, dass die nicht immer einfache Mischung zwischen Berufs-, Privat- und Bildungsleben auch durch entsprechende Flexibilität, das Bestimmen des eigenen Lerntempos und eine hoch individualisierte Beratung ermöglicht wird.

Lernende in den Mittelpunkt stellen

Wenn es darum geht, in einzelnen Lebensphasen wieder Lern- und Bildungsprozesse aufzugreifen, dann ist auch das Individuum gefordert, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen und sein (Bildungs-)Leben aktiv zu gestalten. Dazu braucht es transparente Angebotsformen und neue Beratungsdienstleistungen. Beratungsmöglichkeiten müssen damit im Sinne eines normalen Bestandteiles des modernen Lebens zur Verfügung gestellt werden, anstatt wie derzeit nur an sichtbaren Schnittstellen (wie etwa dem Übergang von der Schule ins Studium oder vom Studium in den Beruf). Außerdem sollte die Weiterbildungsberatung eine Mischung aus Bildungs-, Karriere- und Berufsberatung sein, da die Motivlage für die einzelne Person zunächst noch nicht klar „sortiert“ ist und gerade dafür Unterstützung notwendig ist.

Das stellt die Bildungsinstitutionen vor große Herausforderungen, da es einen Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen beinhaltet. Damit verbunden ist eine grundlegende Veränderung der Rolle der Lehrenden, der stärker als „Learning Facilitator“ und Begleiter von Lernprozessen agieren muss. Darüber hinaus sind auch Veränderungen in der Aus- und Weiterbildung der Lehrenden sowie die (Weiter-)Entwicklung didaktischer Konzepte und neue Formen der Verschränkung von formalen und nicht-formalen Lernorten (zum Beispiel Arbeitsplatz, Haushalt, Freizeit- und Sozialaktivitäten) erforderlich. Dabei gilt es, diese Orte lernförderlich zu gestalten und miteinander in Verbindung zu bringen.

Die Angebote der Deutschen Universität für Weiterbildung entstehen beispielsweise in einem engen Zusammenspiel mit der Nachfrage von Individuen, die merken, dass bestimmte Kompetenzerweiterungen zwar in der beruflichen Praxis sehr gefragt wären, aber nicht als Weiterbildungsangebote angeboten werden. Ebenso gibt es einen engen Austausch mit Verbands- und Unternehmensvertretern, die Qualifizierungsbedarf haben, diesen aber nicht selbst decken können oder wollen und diese Lücken durch die Kooperation mit Weiterbildungsspezialisten schließen wollen.

Wenn jemand ein wichtiges berufliches Projekt zum Gegenstand seiner Weiterbildungsbemühungen macht und (ebenfalls berufstätige) Studienkollegen und -kolleginnen zur kollegialen Beratung nutzen kann, entsteht – unterstützt durch die neuen Kommunikationsmedien – eine inhaltlich ertragreiche, beruflich wichtige „Community of Practice“, die zeit- und ortsunabhängig zugänglich ist.

Life Long Guidance

Angebote von Bildungs-, Berufs- und Karriereberatung sind in diesem Sinne besonders niedrigschwellig, vor allem aber Institutionen unabhängig und Anbieter übergreifend zur Verfügung zu stellen. Eine stärkere Verschränkung der unterschiedlichen Formen der Beratung, sowie eine weitere Professionalisierung der Berater/innen sind vonnöten. Life Long Guidance müsste auch dabei unterstützen, Lernen zu lernen, Orientierungshilfe anzubieten, Potentiale der Lernenden zu erheben und gleichzeitig deren Motivation zu fördern.

Kompetenzorientierung

Die Kompetenz eines Individuums zeigt sich daran, inwieweit es einer Person gelingt, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten sowie ihre Fertigkeiten in unterschiedlichen Kontexten zu bündeln. Eine wesentliche Herausforderung für LLL besteht daher darin, nicht-formales und informelles Lernen, Erfahrungslernen und soziale Kompetenzen transparent zu machen. Gleichzeitig sollten die an unterschiedlichen Orten erworbenen Zertifikate auch von den verschiedenen Institutionen des Bildungsbereiches anerkannt werden.

Die Studierenden der Deutschen Universität für Weiterbildung legen zum Beispiel onlinegestützt persönliche Kompetenzportfolios, mit den Dimensionen fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenz, an. Damit erzeugen sie ein differenziertes Ausgangsbild ihrer eigenen Kompetenzen. Der Kompetenzzuwachs während des Studiums wird anhand dessen auch laufend dokumentiert und insbesondere durch kollegiale Rückmeldung gespiegelt.

Förderung der Teilnahme

Die Barrieren für die Teilnahme am Lebenslangen Lernen müssen identifiziert und abgebaut werden. Das erfordert ein besseres Schnittstellenmanagement zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen. Zudem bedarf es eines Abbaus von sozialen und wirtschaftlichen Barrieren, Informationsdefiziten und der Herstellung entsprechender institutioneller Rahmenbedingungen.

Volkswirtschaftlich ist die Fokussierung in Deutschland noch zu sehr auf die private finanzielle Initiative (Individuen und Unternehmen) beschränkt. Dies hat zur Folge, dass bestimmte Zielgruppen, insbesondere bildungsferne Gruppen, kaum erreicht werden – obwohl gerade sie besonders niedrigschwellig angesprochen werden müssten.

Die EUA-Leitlinien gelten für die Implementierung eines Konzepts des Lebenslangen Lernens auf der bildungspolitischen Ebene, sie können aber auch für das „Screening“ von Institutionen herangezogen werden als handlungsleitend. So lässt sich überprüfen, wie stark eine Bildungseinrichtung an den Paradigmen des LLL orientiert ist: Kenne ich meine unterschiedlichen Zielgruppen und ihre Lebens- und Berufssituation? Bin ich als Institution in der Lage, auf ihre unterschiedlichen Bedürfnisse zu reagieren? Kann ich sie individuell unterstützen und individuelle Lernpläne ermöglichen?

Um diesen Wandel zu unterstützen, sind vor allem auch finanzielle Anreizstrukturen von besonderer Bedeutung. Ein Finanzierungsmodell, an dem der Staat, die Unternehmen und die Individuen beteiligt sind, ist eine essentielle Voraussetzung für eine größere LLL-Aktivität eines Landes. Zwischen der erfolgreichen Etablierung des Lebenslangen Lernens und der Neugestaltung der finanziellen Unterstützungsmodelle be-

steht ein wesentlicher Zusammenhang. Höhe, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Investitionen sind dabei entscheidende Faktoren. Viele Staaten experimentieren bereits mit neuen Instrumenten und Anreizen für private Investitionen, die sich u. a. an Einzelpersonen, Haushalte und Arbeitgeber richten. Wenn – neben der Förderung spezieller Zielgruppen und Institutionen – Individuen Bildungsgutscheine erhalten, vom Arbeitgeber durch Zeit und/oder finanzielle Zuwendungen unterstützt werden und eine Vielfalt an Angeboten, die auf ihre spezielle Lebenssituation zugeschnitten sind, bestehen kann Lebenslanges Lernen Realität werden. Diese Anstrengungen müssen verstärkt werden. Der Integration des Lernens am Arbeitsplatz und einem entsprechend lernförderlichen Unternehmensklima kommt dabei ein großer Stellenwert zu.

3. Wissenschaftliche Weiterbildung und die neuen europäischen Bildungskonzepte

Wissenschaftliche Weiterbildung erfüllt im Bereich der Hochschulen vorrangig zwei Funktionen. Zum einen dient sie der Weiterbildung von Absolvent/innen, die nach oder während Phasen von Berufstätigkeit wieder an die Hochschule zurückkehren, um sich aus der Praxis inspiriert neu zu orientieren und beruflich weiter zu qualifizieren. Zum anderen gilt wissenschaftliche Weiterbildung als „Einfallstor“ für jene Berufssparten, die neu entstanden sind bzw. in denen die Akademisierung noch nicht eingesetzt hat. Wissenschaftliche Weiterbildung agiert dabei als Signalsystem und zeichnet sich durch ein hohes Maß an Flexibilität und ein rasches Reagieren auf Bildungsnachfragen und Bedürfnisse aus. Berufliche und außeruniversitär erworbene Vorkenntnisse werden explizit gefordert, um die Verbindung von Berufspraxis und Forschungsbezug zu gewährleisten (vgl. Pellert/Cendon 2007).

Dem Ziel der Förderung des lebenslangen Lernens wird an Hochschulen vor allem über Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung nachgekommen. Wissenschaftliche Weiterbildung bietet dabei eine wichtige Übergangsmöglichkeit für Personen mit Berufserfahrung. Für die Zulassung wird dabei nicht zwingenderweise ein Hochschulabschluss vorausgesetzt, berufliche Vorerfahrungen werden bei den Aufnahmeverfahren eine wesentliche Rolle eingeräumt. Grundsätzlich ist die Anerkennung beruflicher Vorerfahrungen im Hochschulsektor allerdings keineswegs unumstritten und tendenziell ist ein restriktiverer Umgang mit der Anerkennung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die außerhalb formaler Bildungswege erworben werden, zu erkennen. Darüber hinaus fehlen derzeit noch entsprechende und verbindliche Standards und Kriterien, die eine Validierung von nicht formalem und informellem Lernen ermöglichen (vgl. Lassnigg/Vogtenhuber/Pellert/Cendon 2006).

Die Verknüpfung mit der Forschung, die Verbindung von Theorie und Praxis und die besondere Form der Reflexivität sind ein wesentliches Element wissenschaftlicher Weiterbildung. Wissenschaftliche Weiterbildung agiert als Verbindungsglied zwischen dem aktuellen wissenschaftlichen Forschungsbezug und außeruniversitären Erfahrungen. Einerseits fließen außeruniversitäre Erfahrungen und Sichtweisen in besonderem Maße in die Wissenschaft ein, andererseits kann die Hochschule in den verschiedensten Berufs- und Lebensbereichen verstärkt wirksam werden. Damit leistet die wissenschaftliche Weiterbildung neben der Qualifizierung von Einzelpersonen einen Beitrag zur Herstellung von Berufs- und Interessensgemeinschaften, von Netzwerken und damit zur Handlungsfähigkeit der Gesellschaft (vgl. AUCEN 2002 sowie Pellert/ Cendon 2007).

Bildungspolitische Kontexte wie der Bologna-Prozess und das Konzept des lebenslangen Lernens werfen für die Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung bisher mehr neue Fragen auf, als sie beantworten können. Obwohl das Bekenntnis zum lebenslangen Lernen zu den Eckpfeilern der europäischen und auch deutschen Bildungspolitik gehört, sind die meisten tertiären Bildungsinstitutionen vor allem le-

diglich mit der Erstausbildung befasst. Jedenfalls fällt es vielen Universitäten, aber auch Fachhochschulen, insbesondere im deutschsprachigen Raum schwer, eine umfassende und aktive Rolle als institutionelle Anbieterin von Weiterbildung und lebensbegleitendem Lernen einzunehmen. Im angelsächsischen Raum werden 40 % aller Masterangebote berufsbegleitend, zum Teil auch im Fernstudium, angeboten (vgl. Wolter 2006.) In den ihre Studienarchitektur und -struktur betreffenden, konzeptionellen Überlegungen der meisten deutschsprachigen Universitäten wird dies noch nicht ausreichend beachtet. Auch werden die konzeptionellen, strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen, die die Entwicklung qualitätsvoller Weiterbildungsangebote benötigt, systematisch unterschätzt. Die durch den Bologna-Prozess und die Entstehung eines europäischen Hochschulraumes forcierte Neugestaltung der Studienarchitektur in international zunehmend vergleichbare Abschlüsse macht eine Neugestaltung des Verhältnisses zwischen Erstausbildung und Weiterbildung notwendig. Mit Perspektive auf die Weiterbildung sind die Reform der Erstausbildung und der Ausbau der Weiterbildung nicht unabhängig voneinander zu betrachten. Die Realisierung eines lebensbegleitenden Lernens erfordert die Neuverteilung von Lernzeiten im Lebenszyklus, die Koordination der aufeinanderfolgenden Bildungssysteme und neue Lehr- und Lernformen. Auch die Gestaltung der Übergänge zwischen den einzelnen Phasen der Bildungssysteme (Lehre – Studium; Fachhochschulen – Universitäten; Schule – Hochschule; Ausbildung – Beruf; Ausbildung – Forschung; etc.) findet bislang nicht genügend Aufmerksamkeit an den Hochschulen. Zu Recht werden Hochschulen bei der Gestaltung dieser Übergänge die Frage nach der Qualität der Ausbildungen und Institutionen stellen. Für Studienangebote der wissenschaftlichen Weiterbildung stellen Qualitätsnachweise im Hinblick auf die Aufnahme von Studierenden, deren Bildungsbiographie nicht dem linearen Modell einer akademischen Ausbildung entspricht, eine vordringliche Forderung an die zu verstärkende Durchlässigkeit des Bildungssystems dar. Gleichzeitig müssen Institutionen, die wissenschaftliche Weiterbildung anbieten, sich selbst als eine Station zwischen potenziellen Übergängen im akademischen System ernst nehmen.

Im Zuge der Implementierung des Bologna-Prozesses müssen bildungspolitische Vorstellungen darüber entwickelt werden, wie der Übergang zwischen Bakkalaureats- und Magisterstudiengängen quantitativ und qualitativ zu gestalten ist. Sonst entstehen angesichts von „Bologna“ schnell elitäre Vorstellungen: Die Masse schließt mit dem Bakkalaureat ab und nur wenige – wissenschaftlich – Auserwählte gelangen ins Magister-Studium. Die Diskussion um die Neugestaltung des Hochschulzugangs müsste in eine Richtung weitergetrieben werden, in der die traditionelle Kopplung von studienberechtigendem Gymnasialabschluss und Studienzugang gelockert und um individuelle Kompetenzprüfungen für ein bestimmtes Studienangebot durch die aufnehmende Hochschule erweitert wird. Dies sollte sich dahingehend auswirken, dass es zu einer verstärkten Öffnung der Hochschulen kommt, was wiederum verbesserte Zugangswege für Berufstätige und die Anerkennung von „prior learning“ im Sinne der in der beruflichen Ausbildung und Arbeit erworbenen Qualifikationen und Erfahrungen nach sich ziehen würde. Eine Verkürzung der Studiendauer ist in einer Wissensgesellschaft nur sinnvoll, wenn sie kombiniert wird mit einem konsequenten Ausbau der Weiterbildung bzw. des Lifelong Learnings. Der Bologna-Prozess kann also eine zukunftssträchtige Strategie sein – allerdings nur dann, wenn er flexibel umgesetzt und mit einem überzeugenden und finanziell abgesicherten Einstieg in das lebenslange Lernen kombiniert wird.

Neben der Frage der Gestaltung des Hochschulzugangs und der Übergänge zwischen verschiedenen Ausbildungswegen wird auch die Frage des didaktischen Grundmodells im Zuge des Bologna-Prozesses virulenter: Die didaktischen Grundüberlegungen „from teaching to learning“, Orientierung an Kompetenzen und Outcomes, die charakteristisch für Bologna-Studienarchitekturen und Leistungspunktesysteme wie ECTS sind, stehen wie in den meisten deutschsprachigen Ländern in einem krassen Gegensatz zum bisher gewohnten „Laissez-faire-Modell“ der Lehre, entsprechen aber den modernen Prinzipien erwachsenge-

rechten Lehrens und den strategischen Leitlinien des lebensbegleitenden Lernen (vgl. Carstensen/Pellert 2006).

4. Widersprüche im tertiären Sektor

Die Leitlinien des Lebensbegleitenden Lernens prallen in einem gewissen Sinne auf die den Hochschulreformen zugrunde liegenden Paradigmen wie Wettbewerb der Institutionen, Abgrenzung, Profilbildung, Schwerpunktsetzung, die von den Hochschulen eher im Sinne einer Verringerung der Durchlässigkeit interpretiert werden. Zusammen mit der Tatsache, dass im Rahmen der Rezeption des Bologna-Prozesses eine überwiegende Konzentration auf das grundständige Studium festzustellen ist, ergibt sich der Befund einer Grundspannung zwischen der von europäischer Seite empfohlenen Offenheit, Durchlässigkeit, Steigerung der Partizipationsraten und der jeweiligen nationalen hochschulpolitischen Interpretation, die eher in Richtung Schließung, verstärkte Selektion und abschnittsweise Verringerung der Partizipationsraten deutet. Auch die europäisch inspirierte Vorstellung, ausgehend von einem europäischen Qualifikationsrahmen nationale Qualifikationsrahmen zu definieren, die den Wechsel und die Anerkennung erbrachter Studienleistungen nicht nur innerhalb der Sektoren des Bildungssystems erleichtern soll, sondern vor allem zwischen den betrieblichen Aus- und Weiterbildungssystemen und den formalen Bildungssystemen, stößt auf den Widerstand der historisch gewachsenen nationalen Bildungssysteme und –kulturen, die in andere Richtungen weisen. Diese Tendenzen sind insgesamt für die dynamische Entwicklung der akademischen Weiterbildung hinderlich.

Eine durchgängige Ambivalenz der durch die europäischen Initiativen inspirierten Diskussion über Lebensbegleitendes Lernen und der national realisierten Bildungspolitik liegt in der doppelten Botschaft: „Bilde ein besonderes Profil heraus, profiliere dich, zeige deine Besonderheiten“ versus „Sei mobil, standardisiere, löse Anerkennungsfragen auf breiter Basis und mit Hilfe allgemeiner Währungen wie ECTS.“ Diese Botschaften lösen bei den einzelnen Institutionen oft einen „double bind“ aus und führen in der realen Umsetzung auch tatsächlich zu widersprüchlichen Anforderungen.

Die in unterschiedlichem Maße vorhandenen Parallelstrukturen zwischen den alten und den neuen Studienarchitekturen im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess, bzw. auch die in bestimmten Bereichen (wie z. B. den Lehrerbildungsstudien, Medizin oder Rechtswissenschaften) nicht umgesetzten Bologna-Studienarchitekturen, führen auf struktureller Ebene zu Doppelgleisigkeiten und zu einer Belastung für die Gesamtorganisation des tertiären Sektors.

Eine große und für die Entwicklung einer kohärenten LLL-Strategie zentrale Herausforderung besteht vor allem in der Lernergebnis- und Kompetenzorientierung. Schon der Bologna-Prozess und seine Umsetzung zeigen, dass die Perspektive der Lernergebnisse – was bewirkt eine Ausbildung oder ein Bildungsvorgang an Kompetenzzugewinn bei den Lernenden? – für die bislang sehr input-orientierten Bildungssysteme eine ungewohnte Blickrichtung ist. Beim Thema Kompetenzorientierung ist sofort auch die Frage der Definition der Ergebnisse und ihres Nachweises von Bedeutung: Was wird unter den verschiedenen Formen von Lernergebnissen verstanden? Was wird unter fachlichen Kompetenzen subsumiert, wie werden soziale und personale Kompetenzen abgebildet? Wie werden sie gemessen? Wie werden sie in den Studiengängen explizit gefördert? Wie wird Handlungsfähigkeit geschult?

Eine stärkere Wahrnehmung der didaktischen „Bologna-Tiefendimension“ würde den Paradigmenwechsel von der Lehr- zur Lernorientierung, sowie eine tatsächliche Umsetzung des Workload-Denkens und

eine konsequente Modularisierung nach sich ziehen. Zu diesen Tiefendimensionen gehört es aber auch, zu Grunde liegende Leitbilder wie das Bild der „klassischen Studierenden“ und das Verhältnis der Institutionen zu „non-traditional students“ kritisch zu überprüfen.

Die Frage des Zugangs und der Übergänge erhielt während der nationalen Umsetzung der Bologna-Struktur eine andere Interpretation als in einer Gesamtstrategie von LLL. Während die Life-Long-Learning-Strategie die Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen stark betont und Zugänge auch von außerhalb des formalen Bildungssystems möglich sein sollen, setzt die Bologna-Struktur die drei Zyklen zumeist in einen konsekutiven Zusammenhang.

5. Ansatzpunkte im Bereich der Hochschulen

Die Umstellungsprozesse auf die Bologna-Struktur im tertiären Sektor eröffnen – trotz der im Moment noch teilweise fehlenden „Bologna-Tiefendimensionen“ – neue Möglichkeiten, insbesondere unter Berücksichtigung einer konsequenten Lifelong-Learning Strategie. Es fällt allerdings auf, dass die berufsbegleitenden Studien und auch die hochschulische Weiterbildung in den aktuellen Bologna-Diskussionen noch nicht wirklich integriert sind, bzw. möglicherweise sogar mit Schließungstendenzen zu kämpfen haben. Wenn es im Master-Bereich aber um eine tatsächliche „Schließung“ des Systems gehen soll, ist das der Förderung des lebenslangen Lernens abträglich. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass wissenschaftliche Weiterbildung als parallele und mit der Bologna-Struktur unverbundene Schiene verstanden wird, die zwar für den Beschäftigungssektor weiterqualifiziert, aber in Bezug auf Durchlässigkeit und Übergänge in den Bildungssektor eine Sackgasse darstellt. Vor dieser Herausforderung sind, in einem Zusammendenken von wissenschaftlicher Weiterbildung und Bolognastruktur, folgende Aspekte im Rahmen einer integrativen Politik des lebenslangen Lernens zu berücksichtigen:

Lebensphasenorientierung

Bislang spielt die Orientierung an Zielgruppen in unterschiedlichen Lebensphasen in den grundständigen Studiengängen der Hochschulen eine relativ geringe Rolle. Die Organisation und der Inhalt der meisten Studiengänge sind noch vom Leitbild des 18-jährigen Vollzeitstudenten geprägt. Eine Ausnahme bilden dabei die Fachhochschulen mit berufsbegleitenden und zielgruppenorientierten Angeboten im Regelstudium. Dagegen ist Angeboten universitärer Weiterbildung inhärent, dass sie sich vorrangig an den Bedürfnissen unterschiedlicher Gruppen von Lernenden und damit unterschiedlicher Zielgruppen in vielfältigen Arbeits- und Lebenszusammenhängen orientieren. Gerade hier ließen sich Erfahrungen und auch Know-how aus der Weiterbildung für Hochschulen nutzbar machen, da sie eine Erweiterung um den Blick insbesondere auf „non-traditional students“ und ihre Bedürfnisse ermöglichen (vgl. Pellert/Cendon 2007).

Förderung der Teilnahme

Lebenslanges Lernen an den einzelnen Hochschulen wird stark davon geprägt sein, inwieweit die Leistungsindikatoren und Leistungsvereinbarungen dieses Thema in sich aufnehmen und die Themen Durchlässigkeit, Partizipationsraten, Erhöhung von Zugangschancen und Zugänglichkeit als Parameter in den Entwicklungsplänen vorkommen oder nicht. Es ist etwa in Finnland sehr beeindruckend, welche klaren Vorstellungen die Universitäten in Bezug auf regionale Entwicklungspläne haben, weil sie hierzu über die Vereinbarungsstruktur zwischen Staat und Hochschule „ermuntert“ werden. Wichtig sind skandinavische und angelsächsische Erfahrungen auch hinsichtlich eines unverkrampfteren Verhältnisses zu „mass educa-

tion“. „Massenhochschulsystem“ ist im deutschen Sprachraum eigentlich immer noch ein eher pejorativer Begriff und es scheint so, als könnte man die Erhöhung der Partizipationsraten und meritokratische Selektions- und Auswahlverfahren bzw. Elitenbildung nicht wirklich in Übereinstimmung miteinander bringen (vgl. Pellert/Cendon 2007).

Im gesamten tertiären Bereich des deutschsprachigen Raumes wäre eine Systematisierung der Erfassung und Validierung nicht-formalen und informellen Lernens eine wichtige Erfahrungsvoraussetzung für ein Fortschreiten der LLL-Diskussion. Diese könnten auf einer systematischen Erfassung und Analyse der gegenwärtigen Praktiken und der Verarbeitung von Erfahrungen in anderen Ländern als einem ersten Schritt aufbauen.

Bei den in Entstehung begriffenen Qualitätsmanagementsystemen an Universitäten – sollte im Sinne eines multidimensionalen Zugangs ein Bezug zu den im Rahmen der EQF-Diskussion thematisierten Dimensionen hergestellt werden. Insbesondere der Zusammenhang zwischen Qualitätssicherung und der Entwicklung von Systemen der Selbstzertifizierung wäre hier als wichtiges Element zu beachten.

Kompetenz heißt, Wissen und Fertigkeiten in unterschiedlichen Kontexten selbst gesteuert zu bündeln und ist Voraussetzung für eine gelingende work-life-education Balance. Dies erfordert, sich stark an den schon vorhandenen Kompetenzen der Lernenden zu orientieren und diese entsprechend zu berücksichtigen und anzuerkennen. Das Zugangsthema muss somit neu gestaltet und Anerkennungsfragen zeitgemäß bewältigt werden. In Bezug auf Anerkennungsfragen von vorherigem Lernen verfügt die wissenschaftliche Weiterbildung über langjährige Erfahrungen und entsprechende Instrumente für die Gestaltung des Zugangs. Bezogen auf LLL kann das heißen, diese Erfahrungen und Instrumente bei einer verstärkten Umsetzung der strategischen Leitlinie „Kompetenzorientierung“ mitzudenken.

An den genannten Ansatzpunkten mit Veränderungen zu beginnen, könnte geeignet sein, sowohl die Umsetzung des Bologna-Prozesses, als auch die Entwicklung einer Life-Long-Learning Policy und eines nationalen Qualifikationsrahmen zu unterstützen. Damit wirken die Reformbemühungen gegenseitig verstärkend und verhindern „Parallelaktionen“ die gerade für reformorientierte Hochschulmitglieder demotivierend wirken (vgl. Lassnigg/Vogtenhuber/Pellert/Cendon 2006).

6. Fazit

Wenn es gelingt, die Differenzierung des Hochschulsystems und die aktive Gestaltung der Aufnahme mit einer Politik der Öffnung zu kombinieren, dann könnte eine umfassende Life-Long-Learning-Strategie im tertiären Bereich erfolgreich sein. Die Einbeziehung von Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Weiterbildung könnte eine innovative und der Politik des Lebensbegleitenden Lernens zuträgliche Gestaltung der Zulassung und der Durchlässigkeit ermöglichen. Zudem zeigt sich auch vor der Herausforderung einer stärkeren Verzahnung der hochschulischen und der betrieblichen Ausbildung, dass in vielen Befragungen die Wünsche innovativer Betriebe an das Bildungssystem ziemlich deckungsgleich mit den Anforderungen sind, die die moderne Erwachsenenpädagogik an lustvolles und qualitativvolles Lehren und Lernen formuliert. Das sollte – zusätzlich zum europäischen bildungspolitischen Rückenwind – stützend für eine stärkere Verankerung von Life Long Learning im tertiären Sektor wirken.

In der wissenschaftlichen Weiterbildung wurden in den letzten Jahrzehnten wertvolle Erfahrungen in Bezug auf alle zentralen Herausforderungen und Leitlinien von Life Long Learning gesammelt. Die Siche-

zung dieser Erfahrungen und ihr Transfer in den Alltagsbetrieb von Hochschulen wird eine wichtige Vorbedingung für ein erfolgreiches LLL-Engagement deutschsprachiger Hochschulen sein. Mittelfristig wird sich auch in Europa die Grenze zwischen grundständigen und weiterbildenden Studien auflösen, es werden Studienangebote für Studierende in unterschiedlichen Lebens- und Berufsphasen entwickelt werden, die alle vom Leitbild erwachsener Lerner didaktischer und organisatorisch geprägt sein werden und Hand in Hand mit einem geänderten Rollenverständnis der Lehrenden gehen werden.

Literatur

AUCEN (2002): Mission Statement universitäre Weiterbildung. Beschlossen im Zuge des 12. AUCEN-Meetings am 11. März 2002. <http://www.aucen.ac.at/pdf/MissionStatement.pdf> (zuletzt am 01. 12. 2009).

Carstensen, Doris/Pellert, Ada (2006): Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: Raabe Verlag, D 5.1.

Donau-Universität Krems (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer fach einschlägigen ExpertInnengruppe. Endfassung. http://l3lab.erwachsenenbildung.at/wp-content/uploads/lll-expertinnenpapier_end.pdf (zuletzt am 01. 12. 2009).

Europäische Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:06_78:FIN:DE:PDF (zuletzt am 01. 12. 2009).

European University Association (EUA) (2008): European Universities' Charter on Lifelong Learning. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/European_Universities__Charter_on_Lifelong_learning.pdf (zuletzt am 01. 12. 2009).

Hanft, Anke/Knust, Michaela (2008) (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Münster: Waxmann.

Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Pellert, Ada/Cendon, Eva (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen. EQF im Kontext der tertiären Bildung in Österreich. Forschungsbericht.

<http://www.equi.at/pdf/eqf-endbericht-ihs-duk.pdf> (zuletzt am 01. 12. 2009).

Pellert, Ada (2009): Life Long Learning: Von der Pflicht zur Neigung. In: Wirtschaftspsychologie aktuell. Jg. 2009 (3), S. 24–28.

Pellert, Ada/Cendon, Eva (2007): Life Long Learning meets Bologna. Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des lebensbegleitenden Lernens in Österreich. In: Gützkow, Frauke/Quaisser, Günther (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2006. Denkanstöße zum lebenslangen Lernen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 69–80.

Wolter, Andrä (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im Bologna-Prozess. In: Cendon, Eva/Marth, Doris/Vogt, Helmut (Hg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Hamburg: DGWF, S. 85–102.

ANDRÄ WOLTER

Hochschule und Weiterbildung in der nationalen Bildungsberichterstattung

1. Einleitung

Ich möchte in diesem Beitrag über ein Thema berichten, bei dem Hochschule und Weiterbildung einen zentralen Platz einnehmen, bei dem es aber um weit mehr geht als um wissenschaftliche Weiterbildung – gemeint ist Weiterbildung, die von Hochschulen mit wissenschaftlichem Anspruch angeboten wird. Es handelt sich um ein umfangreiches Projekt, das im Interaktionsfeld von Bildungsforschung und Bildungspolitik angesiedelt ist, nämlich die Etablierung einer nationalen Bildungsberichterstattung in Deutschland. Während Bildungsberichterstattung in unterschiedlichen Formen in anderen Ländern schon auf eine längere Tradition zurückblicken kann, handelt es sich in Deutschland noch um ein relativ junges Projekt (Döbert u. a. 2009). Bislang liegen zwei Bildungsberichte vor, der erste wurde 2006, der zweite 2008 veröffentlicht (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). 2010 wird der dritte Bildungsbericht erscheinen; in zweijährigem Rhythmus soll die Berichterstattung fortgeschrieben werden.

Auftraggeber sind Bund und Länder, vertreten durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK). Auf der Auftragnehmerseite steht ein Konsortium unter der Koordination des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), dem das Deutsche Jugendinstitut (DJI), das Soziologische Forschungsinstitut an der Universität Göttingen (SOFI), das Hochschul-Informationssystem (HIS), das Statistische Bundesamt sowie das Statistische Landesamt Berlin-Brandenburg angehören. Bund und Länder haben für die neue Gemeinschaftsaufgabe gemäß Grundgesetz Artikel 91 b Nr. 2 eine gemeinsame Steuerungsgruppe eingesetzt, die nicht nur für die Bildungsberichterstattung, sondern u. a. auch für die internationalen Schulleistungs- und Schulqualitätsstudien zuständig ist. Für diese neue Gemeinschaftsaufgabe ist ein wissenschaftlicher Beirat gebildet worden, der auch die nationale Bildungsberichterstattung begleitet.

In Deutschland gibt es bereits eine ganze Reihe von Berichtssystemen mit bildungspolitischen Bezügen, etwa den Familien-, den Kinder- und Jugendbericht, den sogenannten Altenbericht oder den Berufsbildungsbericht. Während die meisten dieser Berichtssysteme einem Sachverständigenmodell folgen¹ – ein unabhängiger Sachverständigenrat erstellt einen wissenschaftlich fundierten Lagebericht, der durch politische Empfehlungen ergänzt wird –, folgt die Bildungsberichterstattung eher einem Auftragsmodell: Im Auftrag des BMBF und der KMK wird von einer Expertengruppe aus den beteiligten Einrichtungen ein Bildungsbericht ausgearbeitet, der eine datenbasierte Problemanalyse, aber keine Bewertungen und Empfehlungen enthält. International gesehen werden Bildungsberichte häufig von Statistischen Ämtern erstellt und fallen sehr statistisch-deskriptiv aus. In Deutschland ist der Bildungsbericht zwar auch seinem Auftrag entsprechend datenbasiert – ein qualitativ orientierter Bildungsbericht wäre bildungspolitisch wirkungslos –, ist aber sehr viel stärker problemorientiert und analytisch ausgerichtet.

¹ Eine Ausnahme ist der Berufsbildungsbericht, dessen wissenschaftlicher Teil vom Bundesinstitut für Berufsbildung erarbeitet wird.

2. Bildungsberichterstattung als Teil des neuen Bildungsmonitoring

Die nationale Bildungsberichterstattung ist ein Teil des von der Kultusministerkonferenz im Jahr 2006 vereinbarten Bildungsmonitoring (KMK 2006), in das zumindest teilweise auch der Bund einbezogen ist. Bildungsmonitoring ist noch ein relativ neues Konzept, das eine Antwort auf den permanent steigenden empirischen Informationsbedarf bildungspolitischer Akteure und Entscheidungen zu finden versucht. Im Interesse einer evidenzbasierten Bildungspolitik soll empirisch fundiertes Wissen über Bedingungen und Wirkungen von Bildungsinstitutionen und -prozessen aufbereitet und der bildungspolitischen Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden. Ohne Zweifel mangelt es der Bildungspolitik häufig an empirischer Bedingungsanalyse und Wirkungskontrolle, wie überhaupt in vielen Handlungsfeldern an fundiertem Wissen über Bedingungen, Prozesse, Ergebnisse und Wirkungen von institutionalisierter Bildung oder von Reformmaßnahmen. Der Bologna-Prozess bietet dafür gerade hinreichend Anschauungsmaterial (ist allerdings aber auch noch ein sehr junger Prozess).

Ob es aber tatsächlich gelingt, bildungspolitische Entscheidungen durch Bereitstellung empirischen Wissens zu „rationalisieren“ (im ursprünglichen Sinne des Wortes), sei hier dahingestellt. In der Regel verfügen bildungspolitische Akteure über zahlreiche Taktiken, sich gegenüber empirischem Wissen zu immunisieren und ihre grundsätzlichen, oft ideologie- und/oder interessensgebundenen Positionen auch gegen empirische Evidenz zu behaupten. Auch dafür gibt es etliche Beispiele. Die ewige Kontroverse über die Schulstruktur wird durch mehr empirisches Wissen nicht entschieden. Im Übrigen ist empirisches Wissen bildungspolitisch meist in verschiedene Richtungen ausdeutbar. Allerdings sollte nicht unterschätzt werden, dass empirisches Wissen bildungspolitische Akteure und deren Entscheidungen zumindest unter einen zusätzlichen Legitimationsbedarf setzt. Insofern kann empirisches Wissen durchaus eine ideologiekritische Funktion wahrnehmen.

Bildungsmonitoring als Instrument einer evidenzbasierten Bildungspolitik umfasst – so lautet eine gängige Definition – folgende Schritte bzw. Verfahren:

- die kontinuierliche und systematische, auf wissenschaftliche Methoden gestützte Beobachtung
- der Bedingungen, Verläufe, Ergebnisse und Wirkungen von Bildungsprozessen,
- innerhalb und außerhalb von Institutionen,
- mit dem Ziel, bildungspolitischen Akteuren wissenschaftlich aufbereitetes empirisches Wissen
- zur Information für bildungspolitische Entscheidungen zur Verfügung zu stellen.

Als Teil der im Jahr 2006 durchgeführten Föderalismusreform wurden die Ende der 1960er Jahre in das Grundgesetz (GG) eingefügten Gemeinschaftsaufgaben neu geregelt. An die Stelle der alten, jetzt aus dem GG entfernten bildungspolitisch bedeutsamen Gemeinschaftsaufgaben (etwa die gemeinsame Bildungsplanung, die Forschungsförderung und der Hochschulbau) wurde jetzt ein neuer Artikel 91 b (hier Nr. 2) in das GG eingefügt, der die Grundlage der gemeinsamen Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern (sowie einer Reihe weiterer Vorhaben) bildet: „Bund und Länder können auf Grund von Vereinbarungen zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich und bei diesbezüglichen Berichten und Empfehlungen zusammenwirken.“ Angesichts des beständigen bildungspolitischen Kompetenzgerangels zwischen Bund und Ländern und der mit der Föderalismusreform bewerkstelligten massiven Einschränkung der ohnehin schon bescheidenen Zuständigkeiten des Bundes in der Bildungspolitik ist die Etablierung einer gemeinsamen Bund-Länder-Verantwortung für das Bildungsmonitoring „zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens“ zumindest bemerkenswert.

Bildungsmonitoring umfasst in Deutschland verschiedene Ansätze und Verfahren – zumeist in der Zuständigkeit der Länder, teilweise in der Bund-Länder-Kooperation; zu den wichtigsten zählen:

- die schon erwähnten internationalen Vergleichsstudien zur Schulqualität und zu Schulleistungen,
- die Errichtung des Instituts für Qualitätssicherung im Bildungswesen, das für verschiedene Jahrgangsstufen gemeinsame Bildungsstandards entwickeln, umsetzen und evaluieren soll (und damit auch die Leistungsfähigkeit des Schulsystems prüfen soll),
- die nationale Bildungsberichterstattung,
- internationale Berichtssysteme, an denen Deutschland beteiligt ist (etwa der von der OECD erstellte jährliche Bericht „Education at a Glance“ (EAG), auf dessen Indikatorengrundlage inzwischen auch ein deutsches Länder-EAG erstellt wird).

Zukünftig wird möglicherweise auch das soeben (Oktober 2008) gestartete Nationale Bildungspanel (NEPS) ein Teil des Bildungsmonitoring werden, da es in dieser Form bislang nicht vorhandene Informationen über Bildungs(lebens)verläufe und Prozesse der Kompetenzentwicklung zur Verfügung stellen wird. Das gilt nicht zuletzt auch im Blick auf die Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung, ihrer Entwicklung und Determinanten. Das NEPS wird durch seine verlauforientierte Anlage eine wichtige Ergänzung der amtlichen Bildungsstatistik in Deutschland sein, deren Schwäche ja gerade in der Bereitstellung von Verlaufsdaten, insbesondere zu institutionsübergreifenden Bildungsverläufen, besteht.

Grundsätzlich erstreckt sich Bildungsmonitoring über alle räumlichen Ebenen: Mit EAG liegt ein – zumindest für die OECD-Länder – international-vergleichender Bildungsbericht vor. Es gibt eine Reihe weiterer europäischer Berichtssysteme. In Deutschland werden neben dem nationalen Bildungsbericht inzwischen auch auf der Ebene der Länder einige Bildungsberichte (zurzeit in vier Ländern) erstellt, auch wenn diesen bislang eine systemorientierte Anlage, die das gesamte Bildungssystem einbezieht, fehlt. Die Länderbildungsberichte sind bislang ganz überwiegend Schulberichte (unter Einschluss der beruflichen Schulen). Zunehmend werden auch lokale Bildungsberichte erstellt.

3. Leitprinzipien der Bildungsberichterstattung

Das Konzept der nationalen Bildungsberichterstattung (Klieme u. a. 2006, Döbert u. a. 2009) beruht auf einigen zentralen methodischen Leitprinzipien. Dazu zählen:

- Der Bildungsbericht ist „*systemisch*“ angelegt, d. h., er erfasst das gesamte Bildungssystem von der frühkindlichen Förderung über die Schule, die berufliche Bildung, die Hochschule bis hin zur Weiterbildung. Auch die Erträge von Bildung werden einbezogen. Diese systemische Anlage des Bildungsberichts ist keineswegs selbstverständlich, weil viele Bildungsberichte – gerade in Deutschland – bislang „reine“ Schulberichte sind; auch der Berufsbildungsbericht ist eine solche institutionell segmentierte Form des Monitorings. Zum systemischen Charakter des Bildungsberichtes gehört auch die besondere Berücksichtigung der Beziehungen und Abhängigkeiten (Interdependenzen) zwischen Bildungsinstitutionen.

- Die nationale Bildungsberichterstattung orientiert sich an der Perspektive „*Bildung im Lebensverlauf*“. Auch wenn der Bildungsbericht in seiner Darstellungsform den institutionellen Strukturen des deutschen Bildungssystems folgt, so haben doch solche Indikatoren eine zentrale Bedeutung, die sich auf Prozesse, auf Bildungs- und Lebensverläufe – zum Beispiel auf Bildungsentscheidungen, Übergänge bzw. Gelenkstellen, Verläufe in Institutionen, ihre Determinanten, auf Kompetenzerwerb, Wirkungen und Erträge von Bildung – beziehen. Auch dem informellen Lernen – z. B. in Form außerschulischer Lernprozesse oder in der Weiterbildung – kommt eine zentrale Bedeutung zu. Allerdings sind in vielen dieser prozessorientierten Felder teilweise gravierende Datendefizite vorhanden.
- Von eher inspektionsorientierten Bildungsberichten (wie sich z. T. in anderen Staaten finden) abgesehen, sind quantitativ fundierte nationale und internationale Bildungsberichte in der Regel *indikatorenorientiert* aufgebaut, so auch der deutsche. Indikatoren sind quantitativ darstellbare Konstrukte, die komplexe Sachverhalte repräsentieren, mit Messvorschriften verknüpft werden und Rückschlüsse auf ein „Indikandum“ zulassen, hier auf Qualität, Leistungen, Wirkungen oder Bedingungen von Bildung. Häufig werden Indikatoren noch durch methodisch weniger komplexe Kennzahlen/-ziffern untersetzt. Bildungsindikatoren sind auf Dauer (oder jedenfalls längerfristig) angelegt, das heißt, sie sind in der Regel als Zeitreihe verfügbar und werden kontinuierlich oder in einem festen Rhythmus berichtet. Das hat zur Folge, dass entsprechende Anforderungen an die Datenbasis von Indikatoren zu stellen sind; in Frage kommen dafür vor allem die amtliche Statistik sowie regelmäßig durchgeführte Surveys. (Im Hochschulbereich sind es vor allem die diversen HIS-Befragungsreihen, die diesen Anforderungen am ehesten nachkommen.)
- Die Indikatorenbasierung hat zwei Vorteile. Sie ermöglicht es zum einen, *Entwicklungen*, Veränderungen oder auch Kontinuitäten in wesentlichen Merkmalen der Bildungsentwicklung über den Zeitverlauf zu analysieren. Zum anderen soll der nationale Bildungsbericht in seinen Indikatoren soweit wie möglich international anschlussfähig sein und *internationale Vergleiche* ermöglichen. Letzteres ist mit nicht unbeträchtlichen Schwierigkeiten verbunden, da ein internationaler Vergleich von Bildungsindikatoren nicht ohne Berücksichtigung der national sehr unterschiedlichen Systemstrukturen von Bildung möglich ist. So muss das deutsche Bildungssystem etwa für internationale Vergleiche den ISCED-Strukturvorgaben angepasst werden, was zu Differenzen zwischen nationalen und internationalen Zuordnungen führt. Auch die anhaltenden Kontroversen über die internationale Vergleichbarkeit einer statistisch noch recht einfachen Kennzahl wie den nationalen Studienanfängerquoten verdeutlicht dieses Problem.
- Jeder Bildungsbericht hat ein *Schwerpunktthema*, das nicht indikatorenbasiert aufbereitet wird und dessen Datengrundlage daher nicht den strikten Anforderungen an Indikatoren genügen muss. Im ersten Bildungsbericht (2006) war es das Thema „Migration und Bildung“, im Zweiten (2008) „Übergänge im Bildungssystem (oberhalb der Sekundarstufe I) bzw. zwischen Bildung und Beschäftigung“ und im Dritten (2010) wird es das Thema „Bildung und Demographie“ sein.

Der nationale Bildungsbericht ist von seinem „Charakter“ her wesentlich mehr als ein Datenreport, wie das bei manchen anderen Bildungsberichten der Fall ist, aber weniger als ein Sachverständigengutachten, das auch politische Empfehlungen einschließt. Die Indikatorenbasierung ist im Blick auf zeitliche Fortschreibbarkeit, solide Datenbasis und internationale Anschlussfähigkeit ohne Zweifel ein großer Vorteil. Sie kann aber auch zu Nachteilen führen, weil nicht alles, was bildungspolitisch oder wissenschaftlich bedeutsam ist, mit Indikatoren darstellbar ist und es oft an der erforderlichen Datenbasis fehlt. Dies lässt sich

gerade am Beispiel der wissenschaftlichen Weiterbildung veranschaulichen, weil es hierfür in Deutschland (im Übrigen auch international) kaum Datenquellen gibt, welche die hohen methodischen Anforderungen an Indikatoren erfüllen. Die bekannten Schwierigkeiten einer systematischen Weiterbildungsstatistik in Deutschland – unter anderem aufgrund der pluralen Trägerstruktur der Weiterbildung oder den methodischen Schwierigkeiten, informelle Weiterbildung zu erfassen – schließen die Erfassung und Dokumentation der wissenschaftlichen Weiterbildung mit ein; die vielfach erörterte begriffliche Unschärfe des Konzeptes wissenschaftliche Weiterbildung kommt hinzu.

Der systemische Ansatz der Bildungsberichterstattung führt dazu, dass sich Wahrnehmung und Relevanz bildungspolitischer Probleme zwischen den verschiedenen Teilen unseres Bildungssystems erheblich verschieben. Er zwingt dazu, eine primär bereichs- oder institutionszentrierte Betrachtungsweise aufzugeben und sich den Problemen des Gesamtsystems im Vergleich zu stellen. Das gilt für den Hochschulbereich zumal, dessen ohne Zweifel zum Teil tief greifenden vielfältigen Entwicklungsprobleme im Vergleich zu manchen Problemen im Schul- oder Berufsbildungsbereich insbesondere an den Rändern unseres Qualifikationsspektrums („Bildungsarmut“) ein bisschen verblassen. Im Vergleich zu anderen Teilsystemen profitiert das Hochschulsystem immer noch davon, die intellektuell leistungsfähigste Klientel mit der Aussicht auf die relativ attraktivsten Berufspositionen an sich zu binden. Und unter Finanzierungsdruck und Sparzwängen stehen heute nicht nur die Hochschulen, sondern (fast) alle öffentlichen Bildungseinrichtungen. Das macht die Probleme der Hochschulen nicht weniger dringlich, ordnet sie aber in einen übergreifenden Kontext ein.

Eine datenbasierte Problemanalyse, wie sie durch die Bildungsberichterstattung geleistet wird, kann mehrere Funktionen erfüllen:

sie kann Instrument der Dauerbeobachtung sein, um langfristige Entwicklungen oder Wandlungsprozesse im Bildungssystem zu dokumentieren,

→ sie kann eine Präventivfunktion erfüllen, indem sie gleichsam als eine Art Frühwarnsystem auf unerwartete oder neuartige Entwicklungsprobleme verweist,

→ sie kann der systeminternen Problemanalyse (z. B. im Blick auf Qualität oder Effektivität von Programmen, Maßnahmen oder Institutionen) dienen,

→ sie kann systemische Interdependenzen, Bedingungen, Kontexte oder Verläufe abbilden (z. B. an Übergangsstellen oder im Blick auf Arbeitsmarkt und Beschäftigung),

→ sie kann eine Art bildungspolitische Rückmeldungsfunktion wahrnehmen, indem sie zum Beispiel Grade der Zielerreichung darstellt,

→ und sie kann natürlich dem internationalen Vergleich dienen, zumindest dort, wo international kompatible Bildungsindikatoren vorliegen.

Die „Stärken“ der hochschulbezogenen Indikatoren für die Bildungsberichterstattung liegen in der Auswahl eines weitgehend international üblichen Sets an Indikatoren und in einer insgesamt recht guten Datenbasis (u. a. aufgrund der amtlichen Hochschulstatistik und zahlreicher Surveys aus der Hochschulforschung), mit der sich die bildungspolitisch zentralen Brennpunkte quantitativer Hochschulentwicklung

gut abbilden lassen (vgl. Wolter/Kerst 2006, Wolter 2009). Dennoch gibt es auch im Hochschulbereich erhebliche Datendefizite. Sie betreffen insbesondere die langfristigen Bildungsverläufe über Institutionen hinweg – von der Schule über die Hochschule bis in den Beruf –, teilweise die Verläufe in den Institutionen und den ganzen Bereich der Studien- und Lehrqualität, in dem es bislang kaum gelungen ist, über subjektive Einschätzungen von Studierenden hinaus empirisch fundierte Qualitätsindikatoren zu realisieren. Auch bei der Kompetenzentwicklung im Studium und den „outcomes“ des Studiums gibt es erhebliche Forschungslücken. Angebot und Teilnahme an Weiterbildung in bzw. an Hochschulen sind bislang mit Indikatoren kaum darstellbar. Selbst das neue, groß angelegte Nationale Bildungspanel (NEPS) wird hier im Hochschulbereich nur teilweise Abhilfe schaffen, am ehesten noch im Bereich der Verläufe, aber wohl nur begrenzt im Bereich der Kompetenzentwicklung.

4. Ergebnisse: Hochschulentwicklung in Deutschland

Die öffentliche und mediale Aufmerksamkeit bei der Rezeption des Bildungsberichts konzentrierte sich angesichts der dort vorhandenen zum Teil massiven Probleme vor allem auf schul- und berufsbildungspolitische Themen (z. B. die Zukunft der Hauptschule oder des dualen Systems angesichts der Expansion des Übergangssystems und massiver sozialer Disparitäten). Im Hochschulbereich lässt sich beobachten, dass hier viele schon seit Jahrzehnten vorhandene und bekannte Struktur- und Entwicklungsprobleme (z. B. die Unterfinanzierung oder die mangelnde Studieneffektivität) auf eine neue Dynamik stoßen, die vor allem durch die tiefgreifende Umbruchsituation und den erheblichen Reformdruck ausgelöst worden ist, dem sich die Hochschulen seit einigen Jahren ausgesetzt sehen. Dies geht weit über den Bologna-Prozess hinaus, der gerade im Mittelpunkt der medialen Hochschuldebatte steht. Langfristig sind für die Hochschulentwicklung möglicherweise die Folgen der neuen Steuerungsmodelle und -verfahren weit gravierender als die der Studienreform.

Aber auch der Hochschulbereich ist noch weit von den hochschulpolitisch gesetzten ehrgeizigen Zielsetzungen entfernt. Die Benchmarks, die der Wissenschaftsrat (2006) etwa für die quantitative Hochschulentwicklung aufgestellt hat, können mit Stand 2008 natürlich noch nicht erreicht sein. Der Bildungsbericht macht aber deutlich, wie weit man davon noch entfernt ist. In besonderer Weise gilt dies für die Studienanfängerquote (siehe dazu die folgenden Ausführungen) und die Absolventenquote (Ziel 35 %, real knapp über 20 %). Bei beiden Kennzahlen bleibt Deutschland weit hinter den Werten anderer von der wirtschaftlichen Leistungskraft vergleichbarer Industriestaaten zurück. Bei den Studienanfängerzahlen und der Studienanfängerquote hat nach Abschluss des letzten Bildungsberichts allerdings ein deutlicher Aufschwung eingesetzt. Im Jahr 2009 ist die vom Wissenschaftsrat gesetzte und u. a. durch den Dresdner Bildungsgipfel 2008 bekräftigte Zielmarke einer Anfängerquote von 40 %² mit beinahe 43 % weit übertroffen worden. Dies ist weithin als ein politischer Erfolg gewertet worden.

Allerdings haben schon die beiden Bildungsberichte 2006 und 2008 auf einige Unschärfen in der Erfassung der Studienanfängerquote hingewiesen. So umfasst die Studienanfängerquote auch die so genannten Bildungsausländer/innen, die aus dem Ausland (mit einer nicht in Deutschland erworbenen Studienberechtigung) zum Studium nach Deutschland kommen, aber nach geltender Migrations- und Arbeitsmarktpolitik dem deutschen Arbeitsmarkt gar nicht zur Verfügung stehen. Ohne Bildungsausländer/innen lag die Anfängerquote in den letzten Jahren zwischen 5 bis 7 Prozentpunkte niedriger. Es gibt einige weitere Gründe, warum Zahl und Quote der Studienanfänger/innen in Deutschland in den letzten Jahren nach

² Bezogen auf die entsprechenden Altersjahrgänge, was heute statistisch meist nach dem so genannten OECD-Quotensummenverfahren berechnet wird.

oben verzerrt wurden (doppelte Abiturientenjahrgänge, Umwandlung von Berufsakademien in eine Duale Hochschule, Dunkelziffer an Mehrfacheinschreibungen usw.). Berücksichtigt man diese – zum Teil kaum zu quantifizierenden – Ungenauigkeiten und Unschärfen, dann liegt die „reale“ Anfängerquote noch weit unter der Zielgröße von 40 %. Im Übrigen ist dieser Zielwert relativ beliebig festgesetzt; er lässt sich bildungs- oder arbeitsmarktökonomisch kaum begründen.

Beim Hochschulzugang lassen sich nach wie vor erhebliche Allokationsprobleme beobachten. Unter den Studienanfängern ist in den letzten Jahren der Anteil derjenigen, die schon aus einem akademisch vorgebildeten Elternhaus kommen, im Universitätsbereich kontinuierlich auf inzwischen gut 55 % gestiegen (bei einem Anteil in der Bevölkerung von etwa 16 %) – mit anderen Worten: für weit mehr als die Hälfte unserer Studienanfänger/innen ist das Studium kein sozialer Aufstieg mehr, sondern „Vererbung“ von Bildungskapital, die Weitergabe eines familiär schon angelegten Bildungs- und Sozialstatus auf die nächste Generation. Welche Bedeutung diese kulturelle „Vererbung“ hat, kann noch prägnanter daran abgelesen werden, dass von allen Kindern aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss erworben hat, ihrerseits wiederum 83 % (der höchste Wert findet sich mit 95 % bei den Kindern aus einer akademisch qualifizierten Beamtenfamilie) ein Studium aufgenommen haben.

Leider ist es im Hochschulbereich nicht möglich, nach dem Vorbild der Schulstudien (PISA usw.) soziale Verteilungs- mit individuellen Leistungs- oder Kompetenzdaten über die gesamte Altersgruppe zu verknüpfen, um das relative Gewicht primärer und sekundärer Herkunftseffekte genauer bestimmen zu können. Es gibt zurzeit in Deutschland keine Kompetenzstudien, die sich auf alle 18- bis 23jährigen Personen beziehen. Möglich ist diese Kontrolle primärer Effekte nur innerhalb der sozial schon hochgradig vorgefilterten Gruppe der Studienberechtigten. Aber selbst hier lässt sich unter Kontrolle der Schulleistung (Abiturnoten) zeigen, wie stark sich Milieu- und Herkunftseffekte auch noch bei gleicher individueller Leistung auswirken.

Die kontinuierliche „Akademisierung“ des Hochschulbesuchs (im Sinne des steigenden Anteils der Studierenden aus Akademikerfamilien) führt dazu, dass sich die soziale Reproduktionsfunktion der Hochschule immer schärfer ausprägt. Die Hochschulexpansion ist offenkundig in den letzten Jahren in erster Linie von einer Ausweitung der Bildungsbeteiligung in denjenigen kulturellen und sozialen Milieus getragen worden, die schon von den früheren Wellen der Bildungsexpansion profitiert haben. Während die Hochschule lange Zeit eine wesentliche soziale Aufstiegsfunktion wahrgenommen hat, dient sie heute offenkundig primär der sozialen Reproduktion der Bildungseliten. Eine weitere Expansion – im Sinne der Zielzahl eines Anteils von 40 % Studienanfängern – ist überhaupt nur durch eine soziale Öffnung der Hochschulen für „bildungsferne“ Gruppen erreichbar, da die Potenziale aus den traditionellen Bildungsschichten nahezu ausgeschöpft sind. Schließlich kommen die Studierenden aus den nicht-akademisch vorgebildeten Elternhäusern gerade mal auf eine Beteiligungsquote von 23 % (im Vergleich zu den oben zitierten 83 %).

Zu den Allokationsproblemen des Hochschulzugangs in Deutschland gehört aber auch die trotz vieler formaler bildungspolitischer Öffnungsmaßnahmen immer noch sehr bescheidene Anzahl nicht-traditioneller Studierender in Deutschland. Unter diesem Begriff werden in Deutschland solche Studierende verstanden, die nach abgeschlossener Berufsausbildung und in der Regel mehrjähriger Berufsausübung über Sonderwege des Hochschulzugangs ohne schulische Studienberechtigung zu einem Studium kommen. Von solchen besonderen Zulassungsverfahren gibt es in den Ländern inzwischen eine kaum noch überschaubare Vielzahl und Vielfalt. Unter dem Stichwort Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule hat sich hieran gerade in den letzten Jahren eine breite öffentliche Debatte entzündet. Für die

wissenschaftliche Weiterbildung ist diese Gruppe deshalb von großer Relevanz, weil diese Studierenden an der Hochschule – biographisch gesehen – keine Erstausbildung (wohl ein Erststudium), sondern auf der Grundlage ihrer im Beruf bereits erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen eine Weiterbildung in ihrem Studienfach nachsuchen und absolvieren. Die praktischen, statistisch dokumentierten Ergebnisse dieser Öffnungs- und Förderungspolitik sind jedoch bislang äußerst bescheiden geblieben.

Unter den Studienanfängern der letzten Jahre finden sich etwa 1 %, die über eine der berufsbezogenen Varianten der Hochschulzulassung – oft auch als Dritter Bildungsweg bezeichnet – ihr Studium aufgenommen haben, im Universitätsbereich sind es 0,6, im Fachhochschulbereich 1,9 %. Mit etwa 95 % dominiert an den Universitäten ungebrochen das gymnasiale Abitur, von dem es inzwischen ebenfalls mehrere Varianten gibt. Im Fachhochschulbereich ist es ebenfalls das Abitur, das hier jedoch mit 48 % auf einen deutlich niedrigen Anteil kommt wegen der Möglichkeit, in beruflichen Schulen, vor allem der Fachoberschule, die Fachhochschulreife zu erwerben (42 %). In der Berechtigungsstruktur des Hochschulzugangs, insbesondere im Zugang zu den Universitäten, hat sich aber in Deutschland weitaus weniger geändert, als die oft polemische Diskussion über den Bedeutungsverlust des Abiturs suggeriert. Die Hochschulexpansion hat sich hier primär über eine Ausweitung des Abiturs, nicht über die Diversifizierung neuer Wege des Hochschulzugangs, vollzogen.

Die geringe Bedeutung, die dem nicht-traditionellen Zugangsweg zukommt, hängt mit verschiedenen Gründen zusammen: zum einen der geringen Transparenz der unübersichtlichen Vielfalt der Länderregelungen, zum anderen aber vor allem damit, dass weder die Art des Hochschulzugangs (z. B. infolge fehlender oder nur engherziger Anerkennungsverfahren) noch die Organisationsformen des Studiums (z. B. aufgrund eines beträchtlichen Defizits an berufsbegleitenden (Teilzeit-)Studiengängen) auf die besonderen Bedürfnisse dieser Zielgruppe zugeschnitten sind. Es lässt sich aber zeigen, dass in Deutschland auch über die Gruppe nicht-traditioneller Studierender hinaus ein erhebliches Potential für berufsbegleitende Studiengänge vorhanden ist. Vergleicht man in den jüngeren Alterskohorten den Anteil derjenigen, die eine Studienberechtigung erworben haben, mit dem Anteil derjenigen, die einen Hochschulabschluss erworben haben, dann bleibt beinahe die Hälfte aus dieser Gruppe aufgrund Studienverzichts oder Studienabbruchs ohne Hochschulabschluss (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 39). Dieses gewaltige Potential ist aber für die Hochschulen keineswegs grundsätzlich verloren. Es bedarf vorrangig neuer Anerkennungsverfahren und Studienformen, um es für die Hochschulen zu gewinnen.

Im Blick auf Studium und Studienverläufe zeigen die Daten des Bildungsberichts (nicht sonderlich überraschend), dass der Ausbau der Bachelorstudiengänge voranschreitet, auf der Ebene der Studienanfänger/innen deutlicher erkennbar als auf der Ebene der Hochschulabsolventen und -absolventinnen, unter denen noch die alten Abschlüsse dominieren. Ansonsten gilt es, angesichts der Umbruchsituation mit „belastbaren“ Daten über Studienverläufe und Studienprobleme im Zuge der Studienreform eher vorsichtig zu sein. Bei den Studienzeiten zeichnet sich eine leicht abnehmende Tendenz ab, ebenso bei den Studienabbruchquoten, beim Studienabbruch in den neuen Studiengängen dagegen eher eine Zunahme. Aber alle Daten und Ergebnisse zu den neuen Studiengängen tragen noch ganz den Charakter von Momentaufnahmen an sich, da die Situation an den Hochschulen zu sehr von einem Nebeneinander alter und neuer Strukturen, von den typischen Umstellungs- und Übergangsproblemen, die mit der Implementation neuer Studienformen verbunden sind, gekennzeichnet ist, als dass hier wissenschaftlich generalisierbare Aussagen vertretbar wären.

Was die finanzielle Infrastruktur des Hochschulsystems betrifft, so stagnierte die Personalentwicklung an den Hochschulen in den letzten fünf Jahren weitgehend. Zugenommen hat lediglich die Zahl der Lehrbeauftragten (und die des Drittmittelpersonals). Eine Verbesserung der Betreuungsrelationen ist nicht erkennbar, vor allem nicht in den stark ausgelasteten Massenfächern. Die Disparitäten in den Betreuungsrelationen zwischen den Fächergruppen sind extrem. Insbesondere in den Sprach- und Kulturwissenschaften, den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften liegen die Kennzahlen für die Anzahl der Studierenden pro Vollzeitäquivalent äußerst ungünstig. Auch im Bereich der Studienfinanzierung kumulieren sich Probleme, die nicht ohne Einfluss auf die Studienverläufe sind. Je nach Berechnungsweise lebt ca. ein Viertel bis ein Drittel der Studierenden unter finanziell eher prekären Verhältnissen. Im Zeitverlauf nimmt der öffentliche Anteil (vor allem BAFöG) an der Studienfinanzierung immer weiter ab, während der Anteil der Eltern immer weiter zunimmt, was vor allem bei den finanziell nicht so leistungsfähigen Familien zu Engpässen führen muss. Der Anteil der Stipendien an der Studienfinanzierung liegt bei maximal 2 %; von der im Zusammenhang mit der Einführung von Studiengebühren versprochenen Ausweitung der Stipendienförderung ist zumindest bis zum Jahr 2006 noch nichts erkennbar (2009 auch noch nicht).

5. Hochschule – Übergänge in den Beruf – Weiterbildung

Im internationalen Vergleich auffällig sind nach wie vor die niedrigen altersbezogenen Absolventenquoten des deutschen Hochschulsystems. Bemerkenswert ist vor allem, dass die Anteile der Hochschulabsolventen und -absolventinnen an der erwerbstätigen Bevölkerung in anderen ökonomisch vergleichbaren Staaten als Teil der wissenschaftlichen Modernisierung deutlich stärker zunehmen, als dies in Deutschland der Fall ist. Der Abstand zu anderen Staaten wird also immer größer – eine Entwicklung, die sich nicht mehr durch die besondere Bedeutung der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland legitimieren lässt, die ja gerne gegen eine erweiterte Hochschulbildung ausgespielt wird. Da es heute bildungsökonomisch weithin unstrittig ist, dass hochqualifizierte Arbeitskräfte einen wesentlichen Innovations- und Wachstumsfaktor darstellen (Leszczensky u. a. 2009), wird sich die niedrige deutsche Absolventenquote langfristig entwicklungshemmend auswirken.

Insgesamt stellt sich die Situation der Hochschulabsolventen und -absolventinnen beim Übergang in den Beruf bzw. Eintritt in den Arbeitsmarkt wesentlich günstiger dar, als dies eine plakativ geführte Diskussion in den Medien vermuten lässt – jedenfalls vor der im Jahr 2008 einsetzenden Krise des Finanzkapitalismus. Insbesondere das Schlagwort „Generation Praktikum“ suggeriert ein völlig falsches Bild. Die Übergangsprozesse und -muster junger Hochschulabsolventen und -absolventinnen lassen sich alles in allem als gelungen bezeichnen, wenngleich bei starken fach- und geschlechtsspezifischen Unterschieden, die unter Berücksichtigung des Studienfaches zwar geringer werden, aber noch wirksam bleiben.

Sequenzanalysen für die ersten neun Monate nach Hochschulabschluss zeigen, dass – unter Berücksichtigung der in manchen Berufsfeldern vorgesehenen zweiten Ausbildungsphase und der in einigen Studienfächern üblichen Promotion – die Übergangsquoten in eine Erwerbstätigkeit in vielen Fächern sehr hoch sind (70 % und mehr), aber in einigen Fächern (Sprach-, Kultur-, Sozial- und Erziehungswissenschaften) auch deutlich niedriger ausfallen. Entsprechend variiert auch das Ausmaß prekärer Übergänge (Arbeitslosigkeit, Praktikum, längerer Verbleib in Übergangstätigkeiten). Praktika als dominierende Beschäftigungsform nach dem Studienabschluss kommen in einigen Fachrichtungen überhaupt nicht vor. Mit 10 bzw. 13 % spielen sie eine gewisse, aber auch nicht bedeutende Rolle in den Wirtschafts- und Sprach-/Kultur- oder Sozialwissenschaften, ohne auch nur entfernt ein generationstypisches Merkmal zu sein. Arbeitslosigkeit

betrifft innerhalb der ersten neun Monate nach dem Examen in keiner Fachrichtung mehr als 9 % der Hochschulabgänger/innen über einen längeren Zeitraum.

Wichtig ist es, bei Absolventenstudien den Zeitraum zwischen Studienabschluss und Erhebungs- bzw. Befragungszeitpunkt zu berücksichtigen. Bei Panelstudien wie zum Beispiel den HIS-Absolventenstudien (vgl. Briedis 2007) ist es möglich, einen längeren Zeitraum einzubeziehen, da diese als „echter“ Längsschnitt im ersten, im fünften und neuerdings zusätzlich im zehnten Jahr nach Hochschulabschluss durchgeführt werden. Hier zeigt sich, dass sich der Prozess der beruflichen Konsolidierung in einigen eher prekären Fachrichtungen über einen längeren Zeitraum erstreckt und die Unterschiede zwischen den Fachrichtungen hinsichtlich Verbleib und Beschäftigung fünf Jahre nach Hochschulabschluss immer geringer werden, ohne vollständig zu verschwinden. Ein Merkmal, an dem sich diese Konvergenz gut ablesen lässt, ist die (In-)Adäquanz des Verhältnisses von Qualifikation und Beschäftigung.

Auch an diesem Indikator entzündet sich oft eine kritische arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitische Debatte, gilt doch die Frage der Qualifikationsadäquanz der Beschäftigung immer wieder als ein ausschlaggebendes Kriterium für die Bewertung der Beschäftigungsperspektiven von Hochschulabsolventen und -absolventinnen. So ist die These weit verbreitet, dass mit der Hochschulexpansion nicht nur die Zahl arbeitsloser Hochschulabsolventen/absolventinnen stark zugenommen haben soll – die qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten zeigen, dass dies empirisch nicht zutrifft –, sondern auch der Umfang an Tätigkeiten, die nicht der erworbenen Qualifikation entsprechen (so genannte „Überqualifikation“). „Overeducation“ oder „Überqualifikation“ sind zentrale Schlagworte geworden, übrigens auch in einigen anderen Staaten, um die angeblich fehlende Arbeitsmarktrelevanz der Hochschulexpansion zu kritisieren.

Dabei ist es wissenschaftlich gar nicht so ganz einfach präzise zu definieren, was mit (In-)Adäquanz eigentlich bezeichnet wird (Fehse/Kerst 2007). Solche Beurteilungen sind – erstens kriterien- oder erwartungsabhängig. Zweitens kann eine Beschäftigung in bestimmten Aspekten adäquat und in anderen nicht-adäquat sein; und drittens variieren solche Einschätzungen intersubjektiv. In den HIS-Absolventenstudien – die wichtigste Datengrundlage für diesen Teil des Bildungsberichts – ist ein mehrdimensionales Konzept von vertikaler und horizontaler Adäquanz entwickelt worden, das neben dem Stellenwert des Hochschulabschlusses drei zentrale Kriterien umfasst (Fach-, Positions- und Niveauadäquanz) und auf dieser Grundlage vier Typen unterscheidet: voll adäquat, vorwiegend positions-/niveauadäquat, vorwiegend fachadäquat und weitgehend inadäquat.

Nur für ganz wenige Absolventen und Absolventinnen ist der Hochschulabschluss für ihre Beschäftigung fünf Jahre nach Studienabschluss ohne Bedeutung gewesen (5 % bei Universitäts- und 6 % bei Fachhochschulabschlüssen). In vielen Fachrichtungen kommt dies praktisch gar nicht vor (Medizin, Rechtswissenschaften, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften). In anderen Fachrichtungen trifft es immerhin auf ca. 20 % zu, so in der großen Gruppe der Geisteswissenschaften. Mit einer Ausnahme (Erziehungswissenschaft) sind es in allen anderen Fachrichtungen weit mehr als 60 %, bei denen ein Hochschulabschluss für die Einstellung erforderlich oder die Regel war. Nur für 13 % der Universitäts- und 14 % der Fachhochschulabsolventen/absolventinnen stellt sich ihre aktuelle Tätigkeit unter allen Kriterien als inadäquat dar (eine Größenordnung, die durch andere Untersuchungen bestätigt wird), für 56 % (Universität) und 52 % (Fachhochschule) dagegen als volladäquat.

Positions- und Niveauadäquanz liegt bei weiteren 20 % der Universitäts- und 25 % der Fachhochschulgraduierten vor. Eine weitere Gruppe (10 %) umfasst diejenigen, die einer vorwiegend fachadäquaten Tätigkeit

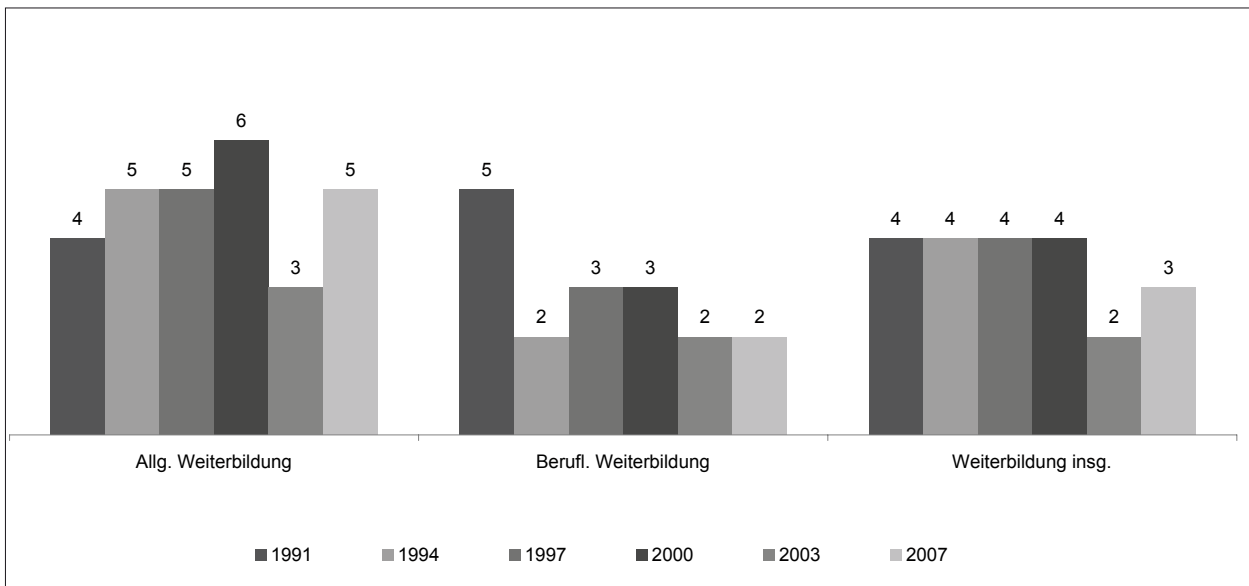
nachgehen, sich aber nicht positionsadäquat (z. B. hinsichtlich der Bezahlung) beschäftigt sehen. Auch hier variiert die Angemessenheit der beruflichen Tätigkeit mit dem Studienfach in der schon bekannten Richtung. So sieht sich insgesamt etwa jede/r siebte bis achte Absolvent/in fünf Jahre nach Studienabschluss als nicht-adäquat beschäftigt – eine Größenordnung, die nicht als Indiz für ein generelles „down-grading“ oder eine manifeste „Überqualifikation“ in der Beschäftigung von Hochschulabsolventen und -absolventinnen angesehen werden kann. Es kommt hinzu, dass die Beschäftigung von Hochschulabsolventen/absolventinnen ja auch durch individuelle Faktoren beeinflusst wird, die wenig mit der erworbenen Qualifikation zu tun haben (z. B. Mobilitätsbereitschaft).

Angesichts dieser Evidenz lassen sich beruflicher Übergang und Verbleib der deutschen Hochschulabsolventen und -absolventinnen kaum als ein pessimistisch getrübt Bild zeichnen. Diese Befunde sind nicht kompatibel mit der These, die Hochschulexpansion führe mehr oder weniger zwangsläufig zu einer Überproduktion akademischer Qualifikationen. Der Vergleich der beiden Jahre 2001 und 2005 macht aber deutlich, wie unterschiedlich sich eine konjunkturell variierende ökonomische Entwicklung auf den Berufseintritt auswirken kann. In praktisch allen Fachrichtungen hat danach der Absolventenjahrgang 2001 günstigere Bedingungen des Berufseintritts vorgefunden als der Absolventenjahrgang 2005. Vor diesem Hintergrund ist für die Absolventenjahrgänge 2008/09 in einigen Beschäftigungsfeldern möglicherweise wieder mit eher ungünstigeren Bedingungen des Berufseintritts zu rechnen.

Bereits der erste Bildungsbericht (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 121) hat die Intensivierung wissenschaftlicher Weiterbildung als eine wesentliche Maßnahme zur Stärkung der Qualifizierungsleistungen von Hochschulen gewürdigt. Die wissenschaftliche Weiterbildung – wie immer dieser Begriff definiert oder operationalisiert wird – ist allerdings in den indikatorbasierten Teilen des nationalen Bildungsberichts bislang nicht thematisiert worden, wie schon erwähnt vor allem wegen fehlender indikatorfähiger Datenquellen. Im Bildungsbericht 2010 wird im Rahmen des Schwerpunktthemas „Demographie“ ein besonderes Augenmerk auf der Hochschule als einer Institution des lebenslangen Lernens liegen – unter solchen Aspekten wie Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule, berufsbegleitende Studienangebote, wissenschaftliche Weiterbildung für Erwerbstätige und nachberufliche Studienangebote.

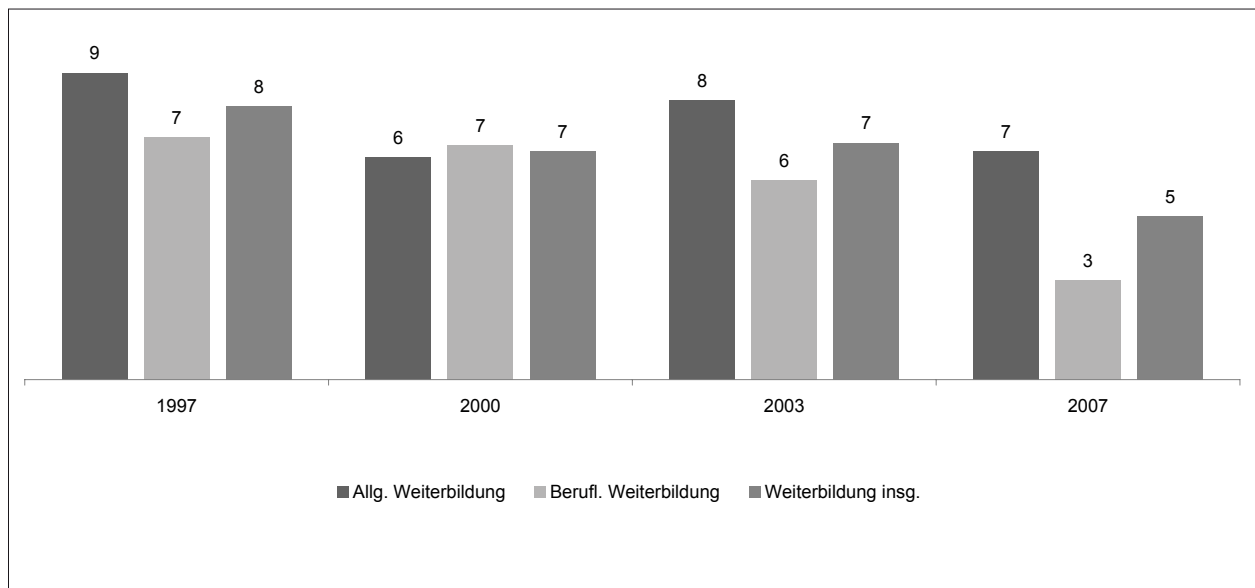
Ohne Zweifel ist in Deutschland ein hoher Bedarf am Ausbau weiterbildender Angebote im Hochschulsystem vorhanden – im Wesentlichen aus fünf Gründen: Erstens wird die Zahl erwerbstätiger Hochschulabsolventen und -absolventinnen langfristig weiter steigen. Zweitens besteht gerade in dieser Gruppe mit ihrer primär wissensbasierten Kompetenz aufgrund der besonderen Dynamik der Wissensentwicklung ein überdurchschnittlich hoher Weiterbildungsbedarf. Drittens wird diese Entwicklung durch den demographischen Wandel noch verstärkt; Weiterbildung und lebenslanges Lernen werden eine Schlüsselrolle für die zukünftige Qualifikationsstruktur des Arbeitskräftepotentials gewinnen. Viertens wird die herkömmliche Differenzierung zwischen grundständigem Erststudium und weiterbildendem Studium mehr und mehr fließend; ein Erststudium ist nicht mehr prinzipiell zur Weiterbildung abgrenzbar. Und fünftens weisen die Hochschulen auf einem an sich hochkompetitiven Weiterbildungsmarkt einige Stärken (allerdings auch einige Schwächen) auf, die andere Anbieter nicht haben. Weiterbildung kann also für Hochschulen zu einem attraktiven Marktsegment werden, wenn sich die Hochschulen entsprechend ihres besonderen Profils tatsächlich voll auf diese Aufgabe einlassen, aber auch ihre (z. B. monetären) Erwartungen nicht zu hochschrauben.

Die einzige indikatorfähige Datenquelle, die auch Informationen über Weiterbildung an Hochschulen liefert, ist in Deutschland bislang (bis 2007) das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) gewesen – zukünftig Teil des European Adult Education Survey (AES). Allerdings wurde die Weiterbildung an Hochschulen innerhalb des BSW nicht sehr präzise erhoben, so dass es sich dabei zwar um die zurzeit einzige, methodisch aber nicht ganz unproblematische Datenquelle handelt, in der es eine erhebliche Grauzone in der Erfassung der Weiterbildung an Hochschulen gibt. Zukünftig ist hier vielleicht Abhilfe von Absolventenstudien zu erwarten, wenn diese der Weiterbildung eine größere Bedeutung im Erhebungsprogramm einräumen und die Weiterbildungsaktivitäten von Hochschulabsolventen/absolventinnen dort genauer erfasst werden. Absolventenstudien, vor allem solche mit einem längeren zeitlichen Abstand zum Hochschulabschluss, wären ein geeignetes Instrument, zumindest für diese Zielgruppe die relative Bedeutung der Hochschule als ein Weiterbildungsanbieter neben anderem unter marktförmigen Wettbewerbsbedingungen genauer zu ermitteln. In allgemeinen Bevölkerungsumfragen (Mikrozensus) könnte die Beteiligung an Hochschulweiterbildung auch für andere Personengruppen erhoben werden, wieder vorausgesetzt, es werden entsprechende, präzise formulierte Fragen gestellt.



Quelle: BSW 1991 – 2007

Abb. 1: Anteil der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt in Deutschland, 1991 – 2007 (Teilnahmefälle in %)



Quelle: BSW 1997 – 2007

Abb. 2: Beteiligung von (Fach-)Hochschulabsolventen an Hochschulweiterbildung, 1997 – 2007 (Teilnahmefälle in %)

Auch wenn das BSW Weiterbildung an Hochschulen nicht sehr trennscharf erhebt (zum Beispiel ist es nicht möglich, zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und innerbetrieblicher Weiterbildung an Hochschulen zu unterscheiden), liefert das BSW doch einige interessante Strukturinformationen (vgl. zuletzt v. Rosenblatt/Bilger 2008, Gnahn u. a. 2008). So lässt sich mit den BSW-Daten nicht nur der Markt für Weiterbildung generell, sondern auch der für wissenschaftliche Weiterbildung genauer beschreiben. Dabei können zwei Fragestellungen unterschieden werden. Erstens: Wie hoch ist der Anteil der Hochschulen am gesamten Weiterbildungsvolumen in Deutschland? Und zweitens: Wo bilden sich Hochschulabsolventen und -absolventinnen weiter bzw. welche (relative) Rolle spielt die Hochschule als Anbieter bei der Weiterbildung von Personen mit Hochschulabschluss?

Danach entfiel auf die Hochschulen als Anbieter von Weiterbildung, gemessen über Teilnahmefälle, ein Anteil zwischen zwei und vier Prozent für die Kennzahl Weiterbildung insgesamt (vgl. *Abbildung 1*). Interessant ist, dass die differenzierten Werte für den Anteil der Hochschulen bei der allgemeinen Weiterbildung tendenziell höher liegen als bei der beruflichen Weiterbildung (mit Ausnahme der Jahre 1991 und 2007), wobei die Differenzierung des BSW zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung wegen ihrer Unschärfe oft kritisiert wurde. Ansonsten ist in der zeitlichen Entwicklung der Marktanteile der Hochschulen keine klare Tendenz zu erkennen. Alles in allem scheint der Anteil über die letzten Jahre relativ stabil geblieben zu sein – oder zu stagnieren. Die bisherigen Anteilswerte sind nicht gering zu schätzen, aber sicher ausbaufähig.

Weiterbildung an Hochschulen ist hier zunächst unabhängig von der Qualifikation der Teilnehmer/innen erfasst. Zwar sind Personen mit Hochschulabschluss nicht die einzige, aber doch die primäre Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote. Berücksichtigt man lediglich die Gruppe der Personen mit einem Hochschulabschluss (ob erwerbstätig oder nicht), dann fällt der Anteil der Hochschulen in etwa doppelt so hoch aus wie unter allen Befragten (vgl. *Abbildung 2*). Sowohl bei der allgemeinen wie bei der beruflichen Weiterbildung liegt die Hochschule in der Weiterbildungshäufigkeit an sechster Stelle, wobei

sich die Reihenfolge der am häufigsten besuchten Institutionen zwischen beiden Weiterbildungsbereichen vor allem bei zwei Einrichtungen stark unterscheidet, der Volkshochschule und dem Betrieb (vgl. *Abbildung 3*).

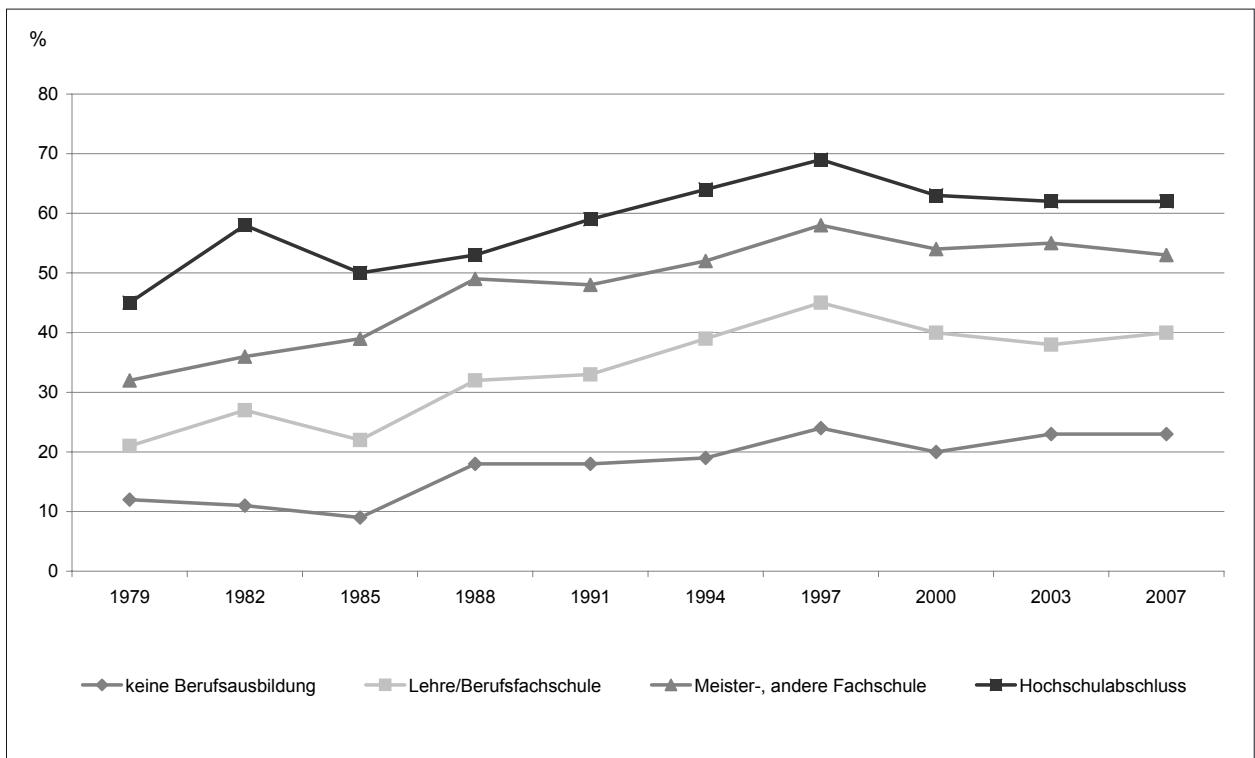
Allgemeine Weiterbildung		Berufliche Weiterbildung	
1	Volkshochschule (23,6 % bis 25,4 %)	1	Arbeitgeber/Betriebe (43,3 % bis 50,5 %)
2	Private Institute (12,3 % bis 19,3 %)	2	Private Institute (12,4 % bis 16,5 %)
3	Berufsverband, sonstiger Verband (10,6 % bis 13,6 %)	3	Berufsverband, sonstiger Verband (8,5 % bis 9,1 %)
4	Sonstige Träger (8,8 % bis 13,2 %)	4	Sonstige Träger (5,1 % bis 10,1 %)
5	Arbeitgeber/Betrieb (6,5 % bis 11,4 %)	5	Akademie (2,7 % bis 8,5 %)
6	Hochschule, Fernuniversität (6,4 % bis 8,8 %)	6	Hochschule, Fernuniversität (2,8 % bis 7,0 %)
7	Akademie (4,7 % bis 6,8 %)	7	Volkshochschule (1,8 % bis 3,0 %)

Quelle: BSW 1997-2007

Abb. 3: Häufigste Institutionen, an denen sich (Fach-)Hochschulabsolventen weiterbilden, 1997 – 2007 (Teilnahmefälle in %)

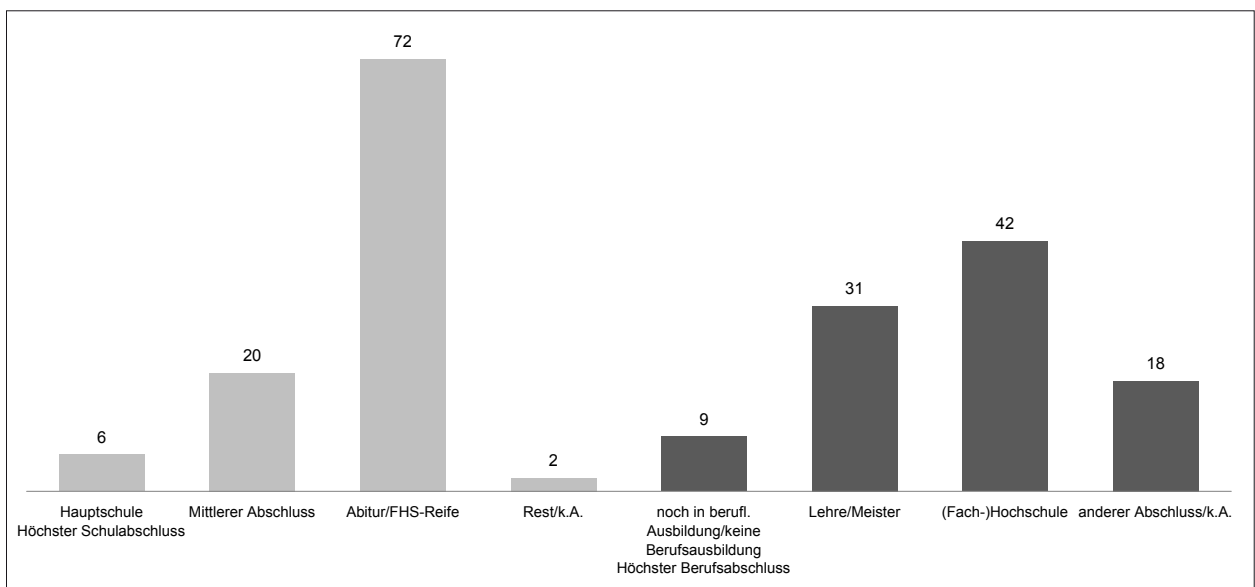
Die Teilnahmestrukturen an Weiterbildung allgemein und speziell an Hochschulweiterbildung unterscheiden sich erwartungsgemäß deutlich nach der schulischen und beruflichen Vorbildung der Teilnehmer/innen. Mit höherer Vorqualifikation steigt die Weiterbildungsbeteiligung signifikant an. Wie schon erwähnt, sind Personen mit einem Hochschulabschluss die bei weitem weiterbildungsaktivste Gruppe (vgl. *Abbildung 4*). Dieser Zusammenhang verdeutlicht beispielhaft den in der Weiterbildungsforschung viel zitierten Matthäus-Effekt – anders formuliert: Tendenziell verstärkt Weiterbildung eher soziale Unterschiede, als sie zu reduzieren oder gar zu kompensieren. Die großen gesellschaftspolitischen Hoffnungen auf eine sozial kompensatorische Funktion von Weiterbildung, die bisherige Defizite in der Schulbildung oder beruflichen Qualifikation ausgleicht, haben sich bislang nur in Einzelfällen erfüllt.

Da die Nachfrage nach weiterbildenden Angeboten aus dieser Gruppe sich aber über viele Anbieter und Träger verteilt, profitiert die Hochschule bislang nur teilweise von dem hohen Weiterbildungsengagement von Akademikern. Die Zusammensetzung des Teilnehmerkreises an Hochschulweiterbildung nach schulischer und beruflicher Vorbildung erweist sich als weitaus heterogener als erwartet (vgl. *Abbildung 5*). Verfügt noch die große Mehrzahl der Teilnehmer/innen über die Hochschulreife bzw. das Abitur, so haben doch nur etwas mehr als 40 % einen Hochschulabschluss erworben. Dieses ist möglicherweise auf zwei Faktoren zurückzuführen: Wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich eben nicht nur an Personen mit einem Hochschulabschluss und die Daten des BSW enthalten auch die Teilnahmefälle für innerbetriebliche Weiterbildung an Hochschulen (also die Weiterbildung des nicht-wissenschaftlich tätigen Hochschulpersonals). Deshalb sollte man vorsichtig sein und die heterogene Zusammensetzung des Teilnehmerkreises nicht vorschnell als ein Indiz für die soziale Offenheit der Beteiligung an Hochschulweiterbildung nehmen.



Quelle: BSW 1979-2007

Abb. 4: Teilnahme an Weiterbildung nach beruflicher Qualifikation, 1979 – 2007 im Bundesgebiet (in %)



Quelle: BSW 1997–2007

Abb. 5: Zusammensetzung der Teilnehmer an Hochschulweiterbildung nach höchstem Schul- und Berufsabschluss, 1997 – 2007 (Teilnahmefälle in %)

Diese wenigen Erläuterungen sollen zeigen, wie wichtig ein Indikator für die Weiterbildungsbeteiligung, differenziert nach Art des Anbieters, wäre, der auch die Hochschule einbezieht, aber die Art der Weiterbildung an Hochschulen genauer definiert. Bislang scheitert die Konstruktion eines solchen Indikators an den verfügbaren Datenquellen. Drei Wege wären hier denkbar: eine präzisere Erfassung der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung über Absolventenstudien (oder allgemeine Bevölkerungsumfragen), eine genauere Abgrenzung in den großen Weiterbildungssurveys (AES u. a.) und – wohl am schwierigsten zu bewerkstelligen – eine Weiterentwicklung der trägerspezifischen Weiterbildungsstatistik.

6. Schlussbemerkungen

Die nationale Bildungsberichterstattung hat sich inzwischen als eine zentrale Komponente des Bildungsmonitoring in Deutschland etablieren können. Ihr wichtigster Vorteil gegenüber anderen vorhandenen nationalen Berichtssystemen ist ihre systemische Anlage, die das gesamte Bildungssystem einbezieht. Im internationalen Vergleich ist der deutsche Bildungsbericht einer der am wenigsten deskriptiven, am deutlichsten problemorientierten Berichte. Er greift zahlreiche bildungspolitisch relevante Fragen auf, auch wenn einige Handlungsfelder entweder unter gravierenden Datendefiziten leiden oder überhaupt nur schwer „indikatorisierbar“ sind. Auch der Hochschulteil zeichnet sich durch einen international üblichen Set an Indikatoren aus. Eine besondere Stärke liegt in der Dokumentation und Analyse der Ereignisse und Prozesse, die sich an den Übergangsstellen – beim Hochschulzugang und beim Berufseintritt bzw. Übergang in den Arbeitsmarkt – vollziehen. Auch die wissenschaftliche Weiterbildung liegt im Horizont der Bildungsberichterstattung, konnte aber bislang angesichts gravierender Datendefizite allerdings nicht in Indikatorenform aufgenommen werden. Die bislang vorliegenden Bildungsberichte (und der nächste für 2010 vorgesehene Bericht) liefern aber zahlreiche Anhaltspunkte, die eine Intensivierung der Weiterbildungsanstrengungen der Hochschule nahe legen und unterstützen. In besonderer Weise gilt dies – bei einem erweiterten Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung – für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule, für den Ausbau von berufs begleitenden Studienangeboten auch für das Erststudium und von nachberuflichen Programmen, aber auch für den Kernauftrag wissenschaftlicher Weiterbildung, nämlich die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten für erwerbstätige Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.

Briedis, K. (2007): Die HIS-Absolventenstudien. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung. Bonn. S. 17–33.

Döbert, H. u. a. (2009): Das Indikatorenkonzept der nationalen Bildungsberichterstattung in Deutschland. In: R. Tippelt (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen. S. 207–272.

Fehse, S./Kerst, C. (2007): Arbeiten unter Wert? Vertikal und horizontal inadäquate Beschäftigung von Hochschulabsolventen. In: Beiträge zur Hochschulforschung. 29. Jahrgang Heft 1. S. 72–99.

Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.) (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld.

Klieme, E. u. a. (2006): Grundkonzeption der Bildungsberichterstattung für Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft 6-06. Bildungs- und Sozialberichterstattung. S. 129–145.

KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Neuwied.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Leszczensky, M./Frietsch, R./Gehrke, B./Helmrich, R. (2009): Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. HIS: Forum Hochschule 6/2009. Hannover.

Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld.

Wolter, A. (2009): Hochschulindikatoren in der nationalen Bildungsberichterstattung – ihre Stärken und Schwächen. In: R. Tippelt (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen. S. 73–92.

Wolter, A./Kerst, C. (2006): Hochschule und Hochschulentwicklung in der nationalen und internationalen Bildungsberichterstattung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft 6-06. Bildungs- und Sozialberichterstattung. S. 186–206.

Hochschulstudium, Berufstätigkeit und wissenschaftliche Weiterbildung verzahnen – Neue Rahmenbedingungen durch den Bologna-Prozess

1. Einleitung

Trotz eines sich abzeichnenden Fachkräftemangels bleibt die Zahl der Hochschulstudierenden und –absolventen in Deutschland hinter den politischen Zielvorgaben zurück. Als Grund wird vielfach die Stärke der beruflichen Bildung angeführt, die eine echte Alternative zur Hochschulbildung darstelle. Tatsächlich deuten sinkende Studienanfängerzahlen trotz einer steigenden Zahl von Studienberechtigten darauf hin, dass Abiturienten in einer zügigen Studienaufnahme nicht die einzige Zukunftsoption sehen. Während es in anderen Ländern durch eine Verzahnung von Berufsbildung, betrieblicher Bildung und Hochschulbildung aber gelingt, Berufs- und Erwerbstätige für eine akademische Aus- und Weiterbildung zu gewinnen, sind Berufsbildung und Hochschulbildung in Deutschland weitgehend entkoppelt. Jüngere Menschen, die sich zunächst gegen ein Studium entscheiden, bleibt an öffentlichen Hochschulen kein anderer Weg als ihre Berufstätigkeit aufzugeben, um doch noch zu studieren.

Um anschlussfähig zu werden an internationale Entwicklungen und sich dem veränderten Studierverhalten zu stellen, das auf eine faktische Verzahnung von Studium und Erwerbstätigkeit hinausläuft, besteht Handlungsbedarf auf drei Ebenen: dem Hochschulzugang, der Schaffung von Studienangeboten für Berufstätige und der Anrechnung von beruflichen Kompetenzen. Der Bologna-Prozess bietet hierfür die notwendigen Rahmenbedingungen, die allerdings an deutschen Hochschulen bislang nur unzureichend ausgeschöpft werden. Weiterbildung und Lifelong-Learning in das Zentrum der Hochschulen zu rücken und grundständige Bildung und Weiterbildung miteinander zu verzahnen, muss als eine wichtige Zukunftsaufgabe der Hochschulen gelten, der bislang nur unzureichend nachgegangen wird. Im folgenden Beitrag wird zunächst dargelegt, wie Lifelong-Learning in anderen Hochschulsystemen erfolgreich umgesetzt wird, um dann der Frage nachzugehen, welcher Handlungsbedarf an deutschen Hochschulen besteht und mit einem good practice Beispiel, das zeigt, wie lebenslanges Lernen auch an deutschen Hochschulen umgesetzt werden kann, zu schließen.

2. Umsetzung von Lifelong-Learning im internationalen Vergleich

Eine im Jahr 2006 von uns durchgeführte internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen in sechs Ländern zeigte eindrucksvoll, dass die Umsetzung von Lifelong-Learning an deutschen Hochschulen im Vergleich zum europäischen Ausland und den USA als deutlich rückständig zu bezeichnen ist. Die überwiegende Mehrzahl deutscher Hochschulen verfügt über keine abgestimmte, wissenschaftlich fundierte und markt- wie bedarfsorientierte Strategie des Lebenslangen Lernens (Hanft/Knust 2007: S. 69 ff.).

Grenzen zwischen grundständigem und weiterbildenden Bereich verwischen	GB FR US	explizite Trennung in konsekutiv, nicht-konsekutiv und weiterbildend	DE AT
stärkerer Einbezug der Hochschulweiterbildung in die berufliche Bildung	FR FI GB	Klare Grenzziehungen zwischen beruflicher und akademischer Bildung	DE AT
Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionell Studierende	FI FR GB US	starke Abschottung des Hochschulsystems ggü. nicht-traditionellen Studierenden	DE AT
starke bzw. aufstrebende Aktivitäten im Bereich APL	FR GB US	Rigidität und Zurückhaltung ggü. APL	DE AT

Abbildung 1: Umsetzung des Lifelong-Learnings im internationalen Vergleich

In den deutschsprachigen Ländern ist eine explizite Trennung in die Bereiche konsekutiv, nicht-konsekutiv und weiterbildend vorgesehen (für Deutschland durch die Vorgaben der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 2003), die weiterbildende Studienangebote auf die Masterebene beschränkt. Während in anderen Ländern, wie z. B. Großbritannien, bei der Planung von Studiengängen zielgruppenorientiert vorgegangen wird (Geldermann/Schade 2007: S. 242) und weiterbildende Bachelorstudiengänge ein sehr wichtiges und aufstrebendes Geschäftsfeld darstellen (Geldermann/Schade 2007: S. 260 f.), bleiben Berufstätigen in Deutschland, die berufsbegleitend einen ersten Hochschulabschluss erlangen wollen, die Möglichkeiten weitgehend versperrt.

Die klare Grenzziehung zwischen beruflicher und akademischer Bildung ist in anderen Ländern nicht beobachtbar. Im Gegenteil erfolgt ein großer Teil der beruflichen Fortbildung durch Hochschulen. Am konsequentesten umgesetzt ist dies in Frankreich, wo Hochschulbildung per Gesetz ein Teil der beruflichen Bildung ist und Unternehmen auferlegt ist, einen bestimmten Anteil der Lohnsumme (mind. 1,5 %) für die Finanzierung der Weiterbildung – und damit auch der akademischen Weiterbildung – zu investieren (Dunkel/LeMouillour 2007: S. 196 ff.).

Statt sich gegenüber „nicht-traditionellen“ Studierenden zu distanzieren, wie dies bei uns beobachtbar ist, werden diese in unseren Nachbarländern gezielt gefördert. So erhalten z. B. in Finnland Absolventen einer dreijährigen beruflichen Ausbildung die volle Hochschulzugangsberechtigung (Bologna Follow-Up Group Finland, 2008: S. 42). Die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende ist auch in Großbritannien ein wichtiges Thema, wo dies z. B. mit politischen Programmen wie „Widening Participation“ gefördert wird (Geldermann/Schade 2007: S. 250 f. & 261). Und die Open University ist mit etwa 180.000 Studierenden mittlerweile die größte Universität Europas und weltweit größter Anbieter von MBA-Programmen. 70 % der Studierenden der Open University streben einen wissenschaftlichen Abschluss neben einer Vollzeit-Berufstätigkeit an. Konzentrierte sich die Open University anfänglich noch auf Zielgruppen, die bis dahin von höherer Bildung ausgeschlossen waren, so hat sie ihr Profil inzwischen in Richtung Lifelong-Learning verändert. Der Anteil der jüngeren Studierenden, die früher ein Studium an einer „normalen“ Universität gewählt hätten, wächst ständig (Geldermann/Schade 2007: S. 250 f.).

Auch die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium (Recognition bzw. Assessment of Prior Learning – RPL bzw. APL) ist abgesehen von vereinzelt Initiativen (z. B. ANKOM, Offene Hochschule Niedersachsen) in Deutschland kaum möglich. In Frankreich können dagegen non-formale und informelle Kompetenzen derart auf ein Hochschulstudium angerechnet werden, dass komplette

Abschlüsse bei entsprechendem Nachweis der Kompetenzen verliehen werden. Konkret wurden in 2006 knapp 4.000 Anträge (inkl. Dokumentation) eingereicht und in fast der Hälfte aller Fälle befand das Entscheidungsgremium, dass die Kompetenzen ausreichen, eine „full qualification“, also einen akademischen Abschluss, zu erhalten (Feutrie 2009: S. 189 ff.).

Die Verzahnung von akademischer und beruflicher Bildung ist insbesondere in den USA weit fortgeschritten: Nahezu alle Universitäten mit mehr als 20.000 Studierenden bieten Programme der beruflichen Fort- und Weiterbildung an, die sowohl mit als auch ohne Kreditpunkte versehen werden (Röbken 2007: S. 319). Der Markt der For-Profit-Universitäten, die sich speziell an Berufstätige richten, weist rapide wachsende Studierendenzahlen auf (Röbken 2007: S. 318 f.) und seit den 1990er Jahren nimmt der Anteil der kreditierten Angebote erheblich zu (Röbken 2007: S. 333). Der Hochschulzugang wird in den USA nicht über eine schulische Hochschulzulassung, sondern über Zulassungsverfahren geregelt, somit ist die Abschlussprüfung der High-School eine notwendige, aber keine hinreichende Aufnahmevoraussetzung, die durch am Grad der Selektivität der jeweiligen Hochschule ausgerichtete Eingangsprüfungen ergänzt wird (Hanft/ Pechar, 2005: S. 54). Modulare Studienstrukturen und flexible Möglichkeiten zur (hochschulübergreifenden) Akkumulation von Kreditpunkten bieten eine gute Basis für das Erlangen eines Hochschulabschlusses auf dem Weg der beruflichen Weiterbildung.

Vor dem Hintergrund dieser eindeutigen internationalen Befunde ist zu fragen, ob die Verzahnung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung Effekte auf die jeweiligen Bildungssysteme hat, sich also das stärkere Engagement zugunsten nicht-traditioneller Studierender auf die Studierendenzahlen auswirkt. Länder, die alle gesellschaftlichen Potentiale ausschöpfen und für die akademische Aus- und Weiterbildung gewinnen, sollten über höhere Studierendenzahlen verfügen. Tatsächlich lassen sich solche Zusammenhänge nachweisen. Wir haben dazu die Zahlen des jüngsten OECD-Berichts „Bildung auf einen Blick 2009“ mit den aktuellen Stocktaking Reports, in denen die am Bologna-Prozess beteiligten Länder alle zwei Jahre ihre Fortschritte bei der Umsetzung der Reformen dokumentieren müssen, verglichen und sind dabei zu interessanten Ergebnissen gekommen, die nachfolgend dargelegt werden.

Mit einiger Ernüchterung wurde in Deutschland vor einiger Zeit der OECD-Bericht zur Kenntnis genommen, wonach sich die Studienanfänger- und Abschlussquoten durch die Einführung gestufter Studienstrukturen zwar insgesamt verbessert haben, im internationalen Vergleich aber noch weit zurückfallen (BMBF, 2009c: S. 3 f.):

→ *Studienanfängerquote*: Der Anteil derjenigen, die ein Hochschulstudium aufnehmen, ist in Deutschland seit dem Jahr 1995 von 26 % auf 36 % in 2009 gestiegen. Das OECD-Mittel liegt bei 56 %, die Spitzenwerte liegen bei 86 % (Australien) bzw. 78 % (Polen).

→ *Abschlussquote*: Der Anteil derjenigen, die einen Hochschulabschluss erworben haben, ist in Deutschland seit dem Jahr 1995 von 14 % eines Altersjahrgangs auf 23 % gestiegen. Das OECD-Mittel ist hingegen in der gleichen Zeit von 20 % auf 39 % gestiegen.

Zieht man nun den Stocktaking Report heran, findet sich dort ein Indikator, der den Grad der Umsetzung des Lifelong-Learnings in den jeweiligen Hochschulsystemen erfasst, wobei dieser insbesondere auf den Aspekt RPL fokussiert (Indikator 10, Rauhvargers et al. 2009: S. 81). Dieser lässt Rückschlüsse auf die Umsetzung des lebenslangen Lernens zu, weil eine Anerkennung von „prior learning“ flexible Bildungs- und Lernwege zwischen den Systemen ermöglicht. Damit wird der EU-Forderung entsprochen, verbes-

serte Möglichkeiten für alle Bürger zu schaffen, sich entsprechend der eigenen Fähigkeiten (weiter) zu qualifizieren (Europäische Hochschulministerinnen und -minister, 2003: S. 8). Der Grad der Umsetzung wird im Stocktaking Report wie folgt erfasst:¹

- Mit schwarz sind die Länder gekennzeichnet, die auf nationaler Ebene Verfahren, Richtlinien und politische Vorgaben zum Assessment und Recognition of Prior Learning (APL, RPL) zum einen als Basis für den Zugang zu Hochschulprogrammen und zum anderen für die abschlussanstrebbende Allokation von Kreditpunkten entwickelt und in die Praxis umgesetzt haben.
- Mit dunkelgrau sind solche Länder gekennzeichnet, die zwar Verfahren entwickelt, jedoch nur vereinzelt in die Praxis umgesetzt haben.
- Die mit hellgrau gekennzeichneten Länder haben Verfahren beschlossen, jedoch noch nicht eingeführt.
- Weiß sind solche Länder gekennzeichnet, die sich in einer Pilotphase in Bezug auf RPL/APL befinden.
- Schließlich werden solche Länder gestrichelt gekennzeichnet, die bislang keine RPL/APL-Aktivitäten zeigen, und zwar weder auf der Programmebene noch auf institutioneller oder länderbezogener Ebene.

Werden die Stocktaking-Scorecards mit Bezug auf den Indikator 10 ausgewertet (Rauhvargers et al. 2009: S. 98 ff.) und mit Statistiken des OECD-Berichts verknüpft, ergibt sich, dass die Länder mit den höchsten Studienanfängerzahlen Lifelong-Learning in besonderer Weise umgesetzt haben (schwarz gekennzeichnet).

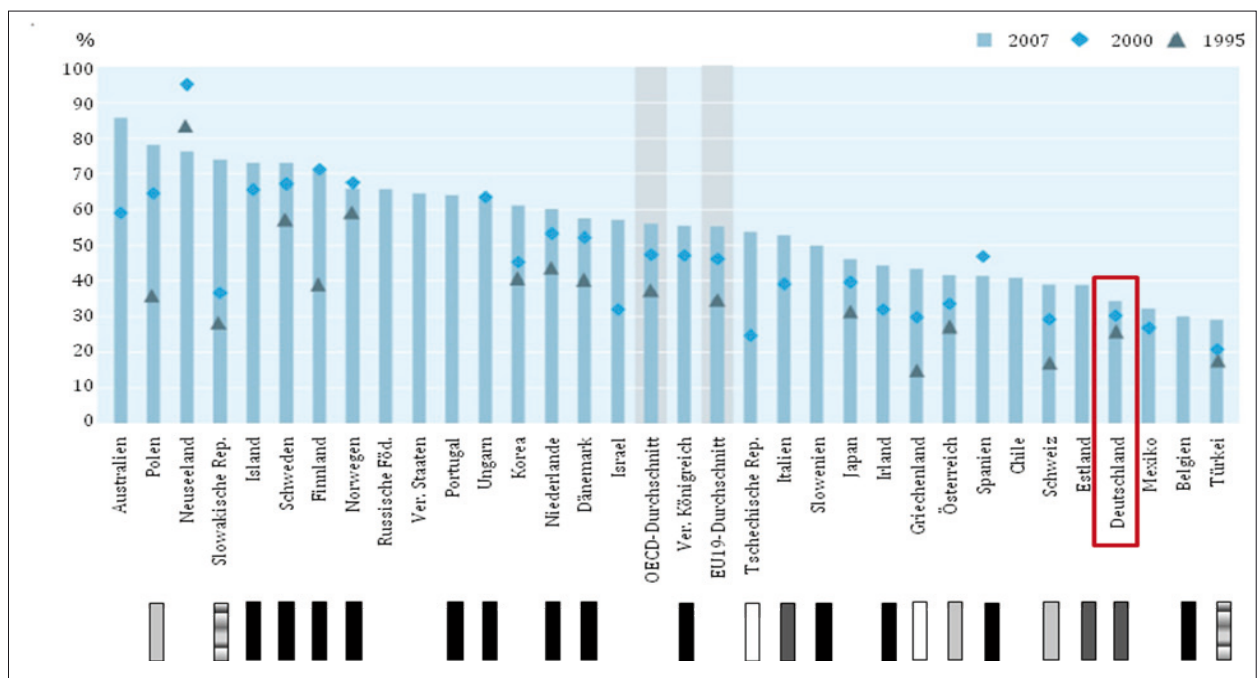


Abbildung 2: Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A (1995, 2000 und 2007)

¹ Die Farben laufen im Originalreport von dunkelgrün bis rot. Für den Schwarzweißdruck sind sie hier in Graustufen transformiert worden.

Herausragend sind vor allem die skandinavischen Länder, deren Bildungssysteme weltweit als vorbildlich gelten (z. B. weist der Global Index für den Bereich „Higher Education and Training“ Finnland und Dänemark vorderste Plätze im Ranking zu, Lopez-Carlos 2005: S. xxiii).

Im Eurydice Bericht wird in diesem Zusammenhang hervorgehoben, dass bei der Verknüpfung zwischen der beruflichen Bildung und dem ersten Zyklus der Hochschulbildung in den Vergleichsländern durchaus sehr unterschiedliche Ansätze verfolgt werden. Es lässt sich in solchen Ländern eine geringere Verknüpfung der beiden Bildungssysteme erkennen, in denen die beiden Systeme getrennt gewachsen sind bzw. organisiert werden (Europäische Kommission, 2009: S. 9). Dies trifft auch auf Deutschland zu, wo Berufsbildungssystem und das Hochschulsystem getrennt organisiert sind. So wird auch vom BMBF das schlechte Abschneiden Deutschlands damit erklärt, dass im Unterschied zu anderen Ländern höhere Qualifikationen eher im beruflichen Bildungssystem erworben werden (BMBF, 2009c: S. 3), umgekehrt könnte aber auch argumentiert werden, dass das deutsche Bildungssystem aufgrund der guten beruflichen Bildung im besonderen Maße prädestiniert ist, die Durchlässigkeit zwischen diesen Bildungssystemen zu fördern, indem gut ausgebildeten Berufstätigen auch die Chance eines Hochschulabschlusses eröffnet wird.

Dies wirft die Frage auf, ob Studierende, die auf nicht-traditionellen Weg an die Hochschulen gekommen sind und möglicherweise – aufgrund der Anrechnung beruflicher Kompetenzen – verkürzte Studienzeiten haben, erfolgreich zu einem Abschluss gelangen. Erstaunlicherweise zeigen die Abschlussquoten im OECD-Bericht noch deutlicher, dass grundsätzlich solche Länder gut abschneiden, die einen hohen Umsetzungsgrad im Lifelong-Learning zeigen. Während Deutschland im Bereich der Sek. II-Abschlüsse mit 84 % über dem OECD-Durchschnitt von 70 % liegt, bildet es bei den Hochschulabschlüssen fast das Schlusslicht.

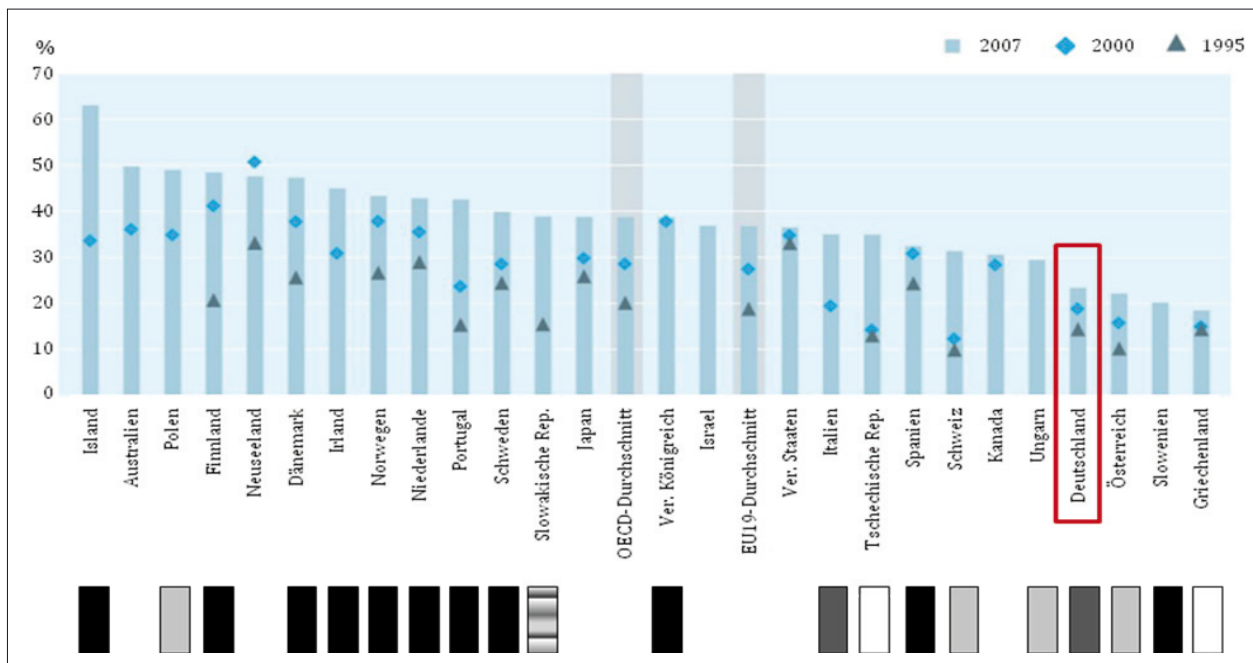


Abbildung 3: Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A (1995, 2000 und 2007)

Dies weist deutlich nach, dass Länder, die sich dem Lifelong-Learning gegenüber aufgeschlossen zeigen, mehr Potentiale für die Hochschulbildung erschließen können und diese Zielgruppen auch erfolgreich zu einem Studienabschluss führen können. Bei einem Blick in die Hochschulen hinein wird deutlich, dass

die Eckpunkte des Bologna-Prozesses, wie sie zunächst 1998 formuliert und dann ständig erweitert wurden (vgl. nachfolgende Abbildung, Europäische Kommission, 2009: S. 16), auch für die Umsetzung von lebenslangem Lernen genutzt wurden. Ein System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, die Einführung eines Leistungspunktesystems, die Förderung der Mobilität, die Verbesserung der Anerkennung von Abschlüssen und Studienleistungen erleichtert den Aufbau von Studienstrukturen, die den Flexibilitätsansprüchen von berufstätigen Studierenden entgegenkommen.

Mobilität von Studierenden und Lehrenden	Mobilität der Wissenschaftler		Engere Verbindung zwischen Bildung und Forschung	Flexible Lernangebote im Hochschulbereich		
		Lebenslanges Lernen	Einbeziehung der Doktoranden- ausbildung als dritten Zyklus			
		Aufnahme der sozialen Dimension		Stärkung der sozialen Dimension	Verpflichtung zur Erarbeitung nationaler Aktionspläne mit einer wirksamen Überwachung der sozialen Dimension	
	Leistungspunktesystem (ECTS)		Europäischer Qualifikationsrahmen	Nationale Qualifikationsrahmen		
Gemeinsames zweistufiges Studiensystem	Leicht verständliche und vergleichbare Abschlüsse	Beteiligung von Hochschuleinrichtungen und Studierenden	Anerkennung der Studienabschlüsse und -abschnitte (Diploma Supplement)	Verleihung und Anerkennung gemeinsamer Abschlüsse		
	Europäische Dimension im Hochschulbereich	Förderung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraums			Strategie zur Förderung des Europäischen Hochschulraums im globalen Rahmen	
	Europäische Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung		Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene	Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung	Errichtung eines Europäischen Registers für Qualitätssicherung in der Hochschulbildung (EQAR)	
1998	1999	2001	2003	2005	2007	2009
Sorbonne- Erklärung	Bologna- Erklärung	Prager Kommuniqué	Berliner Kommuniqué	Bergener Kommuniqué	Londoner Kommuniqué	Löwener/Louvain-la-Neuve Konferenz

Abbildung 4: Zeittafel zum Bologna-Prozess

3. Möglichkeiten der Integration von Studium und Berufstätigkeit – Potenziale von Bologna nutzen

Der hochschulseitig oftmals kritisch betrachtete Bologna-Prozess birgt aus der Sicht des Lebenslangen Lernens deutliche Chancen für flexible, berufstätigen Lernern gerecht werdende Studienstrukturen, die in Deutschland allerdings bislang kaum ausgeschöpft werden. Im Gegenteil führt die derzeit an den Hochschulen praktizierte Umsetzung der Rahmenvorgaben dazu, die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Studium gegenüber dem alten System zu erschweren.

→ *Modularisierung im grundständigen Bereich:* Statt einer höheren Flexibilität, die eine solche Modularisierung bietet, zwingen sich insbesondere die Bachelorstudiengänge in ein sehr verschultes Curriculum. Berufstätige Lerner benötigen jedoch die erhöhte Flexibilität zwingend, um Beruf und Studium (und ggf. Familie) koordinieren zu können.

- *Kreditpunktesystem*: Die sich bietenden Chancen werden marginal ausgeschöpft. Statt einer starren Regelung in Vollzeit- und Teilzeitstudium (mit der Konsequenz von vollen bzw. halben Studiengebühren) könnten Studiengebühren auch auf der Basis von KP berechnet werden. Dies bietet zusätzliche Flexibilität und ist eher verursachungsgerecht als die bestehende starre Einteilung.
- *Anrechnung von Kompetenzen*: Ist eine der Hauptforderungen im Zuge des Bologna-Prozesses, was jedoch bislang nur in Modellversuchen realisiert wird.
- *Durchlässigkeit*: Es ist politische Intention, dass Studierende nach dem Bachelorabschluss in den Beruf wechseln. Wenn Studierende aktuell die Chance haben, diesen Weg zu gehen, dann ist das eine sehr attraktive Option. Ein gewisser Teil dieser Studierenden soll sich – so auch die politische Intention – nach einigen Jahren Berufstätigkeit auf akademischem Niveau weiterbilden. Die aktuell bestehenden weiterbildenden Masterstudiengänge reichen jedoch für diese Anzahl an Studierenden nicht aus und die grundständigen Masterstudiengänge (konsekutiv, nicht-konsekutiv) sind i. d. R. stark präsenzorientiert ausgerichtet, was einem berufsbegleitenden Studium entgegen steht. Die Entscheidung, den Beruf für ein Masterstudium aufzugeben, wird in vielen Fällen sicherlich nicht getroffen. Insofern ist zu erwarten, dass umso mehr berufsbegleitend ausgerichtete Masterprogramme erforderlich sind, je mehr Unternehmen bereit sind, Bachelorabsolventen einzustellen.

Von politischer Seite ist durchaus Gestaltungswille zur Förderung des Lifelong-Learnings erkennbar und spiegelt sich in der Neufassung und Anpassung politischer Rahmenvorgaben wider:

- Die *Neuregelung des Hochschulzugangs* („Stralsunder Beschluss“) vom 05./06. März 2009 eröffnet Inhabern beruflicher Aufstiegsfortbildungen (Meister, Techniker, Fachwirte oder Inhaber gleich gestellter Abschlüsse) einen allgemeinen Hochschulzugang (Kultusministerkonferenz, 2009).
- Der *Beschluss der Kultusministerkonferenz* aus dem Jahr 2002 ermöglicht es, dass bis zu 50 % der Anforderungen eines Hochschulstudiums durch außerhalb der Hochschule erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten ersetzt werden können, wenn die für den Hochschulzugang geltenden Voraussetzungen gegeben sind, die Leistungen inhaltlich und im Niveau gleichwertig sind und die qualitativen Anforderungen durch eine Akkreditierung sichergestellt werden (Kultusministerkonferenz, 2002).
- Mit dem *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18. 09. 2008* wurde der Beschluss aus dem Jahre 2002 nochmals bekräftigt und u. a. um ein grenzübergreifendes Franchising, das die Zusammenarbeit deutscher Hochschulen mit außerhochschulischen Bildungsanbietern in der Lehre vorsieht, erweitert.
- Mittels der *Qualifizierungsinitiative* sollen Übergänge von beruflicher Bildung in die Hochschulen verbessert werden. Insgesamt soll die Anzahl der beruflich qualifizierten Studienanfänger ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung steigen. Des Weiteren sollen solche Programmlinien gefördert werden, die eine Entwicklung von praxisnahen und berufs- bzw. ausbildungsbegleitenden Studiengängen vorsehen, um die Integration von Berufstätigen bzw. beruflich Qualifizierten in die Hochschulbildung zu stärken (BMBF, 2009a: S. 13 ff.).

Damit sind wichtige rechtliche und politische Voraussetzungen geschaffen, um Durchlässigkeit sowohl im Sinne eines „Aufstiegs durch Bildung“ über den erleichterten Hochschulzugang, als auch im Sinne der

Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen zu ermöglichen und es wird der politische Wille erkennbar, hier auch entsprechende Förderprogramme folgen zu lassen.

In der Praxis bleiben allerdings Programme für Hochschulen, die auf die Förderung neuer Zielgruppen ausgerichtet sind, bislang aus. Im Gegenteil: So stellt der Bund im Hochschulpakt 2020 zwar mehr als fünf Mrd. € bereit, um den für die Jahre 2011-2015 zu erwartenden 275.000 zusätzlichen Studienanfängern die Möglichkeit des Studiums zu gewährleisten (BMBF, 2009b), diese Mittel fließen aber ausschließlich in den grundständigen Bereich und zementieren vorhandene Strukturen. Die Chance, über eine stärkere Steuerung der Mittelvergabe eine Ausdifferenzierung der Angebotsstruktur hin zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens zu leisten, wird ungenutzt gelassen. Die Entkopplung der grundständigen Bildung und der Weiterbildung wird durch den Hochschulpakt weiter forciert. So verwundert es nicht, dass sich lt. Datenbank des deutschen Akkreditierungsrates (<http://www.hs-kompass2.de/kompass/xml/akkr/maske.html>) nur in etwa jeder achte Master-Studiengang gezielt an Berufstätige richtet und keine Bachelor-Studiengänge mit diesem Profil gelistet sind.

Dennoch entdecken auch in Deutschland – überwiegend private – Hochschulen berufstätige Zielgruppen und stoßen damit in eine Lücke, die öffentliche Hochschulen hinterlassen. Sie reagieren damit auf veränderte Nachfragestrukturen und Bedarfe, die von öffentlichen Hochschulen bislang kaum zur Kenntnis genommen werden:

- Der Anteil berufserfahrener Studierender in Deutschland liegt mit 64 % im internationalen Vergleich überdurchschnittlich hoch (HIS, 2005: S. 38).
- 25 % aller Studierenden (Tendenz steigend) haben eine Berufsausbildung vor dem Studium absolviert.
- Im Sommersemester 2003 waren 68 % aller Studierenden „nebenbei“ erwerbstätig (BMBF, 2004: S. 44 f.).
- Ein Viertel aller Studierenden studiert mit einem Studienaufwand von weniger als 25 Stunden pro Woche und gilt damit faktisch als teilzeitstudierend.²
- Der Anteil derjenigen, der sich für ein Zweitstudium entschließt, wächst kontinuierlich.

Diese Zahlen verdeutlichen, dass ein bedeutender Teil der Studierenden faktisch nicht mehr als „traditionell“ zu bezeichnen ist, sondern in vielen Fällen über Berufserfahrungen verfügt und einer Berufstätigkeit/Beschäftigung neben dem Studium nachgeht.

Angesichts derartig veränderter Nachfragestrukturen sollten sich Hochschulen aufgefordert sehen, das bestehende Programm-Portfolio an die tatsächlichen Bedarfe anzupassen, d.h. stärker auf die Charakteristika einzugehen, die die Studierenden in Vorlesungen und Seminare einbringen und sowohl die Anrechnung von Kompetenzen auf ein Hochschulstudium zu ermöglichen als auch spezifische Studienprogramme zur Verzahnung von Berufstätigkeit und wissenschaftlicher Qualifikation zu entwickeln. Dies geschieht bislang nur vereinzelt.

² In der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks gelten mehr als 25 Std./Woche als Vollzeitstudium und ein Studienaufwand unter 25 Std./Woche als (BMBF, 2007: S. 299).

4. Fallbeispiel: Berufsbegleitender Studiengang Business-Administration der Universität Oldenburg

Erste Wege der Umsetzung solcher spezifischer Programme können an einigen deutschen Hochschulen mittlerweile erkannt werden. Zusehends entstehen Studiengänge, die berufstätige Zielgruppen fokussieren. So ist z. B. in Baden-Württemberg das Master-Online-Programm aufgelegt worden, in dem mit erheblichen Mitteln weiterbildende Master-Studiengänge gefördert werden, die auch die Anrechnung beruflicher Kompetenzen implizieren. Auch Sachsen-Anhalt hat jüngst ein vergleichbares Förderprogramm gestartet.

Als einer der ersten Studiengänge in Deutschland mit einem auf Berufstätige zugeschnittenen Studiendesign und der systematisch integrierten Möglichkeit der Anrechnung beruflicher Kompetenzen kann der berufsbegleitende Bachelorstudiengang „Business Administration“ (www.bba.uni-oldenburg.de) an der Universität Oldenburg gelten. Im Rahmen des ANKOM-Projektes wurden im Qualifikationsverbund Nord-West Verfahren der individuellen und vor allem auch pauschalen Anrechnung von Kompetenzen zunächst für diesen „Zielstudiengang“ entwickelt und inzwischen auf weitere Studiengänge erweitert. In der Prüfungsordnung finden sich Passagen, die als wegweisend für eine Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen angesehen werden können. Für den insgesamt auf 180 Kreditpunkte umfassenden Studiengang werden folgende Anrechnungsmöglichkeiten eröffnet: maximal 40 Kreditpunkte (KP) können durch informell erworbene Kompetenzen auf gehobener Managementebene angerechnet werden. Bis zu 40 weiteren KP können aufgrund von Leistungen aus der Weiterbildung angerechnet werden. Bis zum Umfang von 90 KP insgesamt können alternativ Leistungen angerechnet werden, die an von Universitäten anerkannten Einrichtungen erworben wurden (Fachweiterbildungen und mehrjährige praktische Managementenerfahrung). Schließlich können bis zum Umfang von 120 KP alternativ Leistungen angerechnet werden, die an Hochschulen oder Berufsakademien erworben wurden.



Abbildung 5: Anrechnungsmöglichkeiten auf den BA Business-Administration

Die Möglichkeit der Anrechnung beruflicher Kompetenzen hat für die Studierenden eine sehr hohe Bedeutung. Den Aussagen der Studiengangskoordination zufolge werden in ca. neun von zehn Fällen An-

rechnungsfragen thematisiert, die letztlich ein hohes Gewicht im Entscheidungsprozess für oder gegen das Angebot ausmachen.

Bei entsprechend vorliegenden Fortbildungsabschlüssen können diese pauschal angerechnet werden, ohne dass die Studierenden eine weitere Prüfung ablegen müssen. Hierbei variiert die Anzahl der anzurechnenden Kreditpunkte von 24 KP (geprüfter Betriebswirt IHK) und 64 KP (Betriebswirt (IHK) in Kombination mit geprüfem Industriefachwirt). Durchschnittlich werden den Studierenden vier Module (à 8 KP) aus Leistungen der beruflichen Weiterbildung angerechnet. Bei Anrechnung von Leistungen aus Hochschulstudiengängen werden im Durchschnitt fünf Module (à 8 KP) angerechnet. Das Maximum der bisher angerechneten Kompetenzen liegt bei elf Modulen, was in etwa der Hälfte des gesamten Studiums entspricht.

Das berufsbegleitende Programm zeigt trotz Doppelbelastung durch Beruf und Studium eine geringere Abbruchquote als die grundständigen Bachelorstudiengänge. Von in den Jahren 2003 bis 2005 erstmals eingeschriebenen Studierenden haben durchschnittlich 23,8 Prozent der Gasthörerinnen und 19,2 Prozent der immatrikulierten Studierenden ihr Studium abgebrochen. Im Vergleich dazu liegt in der Studienabbruchstudie des HIS aus dem Jahr 2008 die Studienabbruchquote in den Wirtschaftswissenschaften bei 27 Prozent.

5. Fazit und Ausblick

Der vorstehende Beitrag betrachtet den Umsetzungsgrad des Lebenslangen Lernens und die damit verbundenen Implikationen. Im Zentrum stand dabei zunächst die Frage, wie Lifelong-Learning in Europa und den USA umgesetzt wird und ob der Status quo dort das Abschneiden in Bezug auf Studienanfänger- und Absolventenquoten in der OECD-Studie beeinflusst. Festgehalten werden konnte, dass sich dieser Zusammenhang anhand der gesichteten Studien durchaus vermuten lässt. Die Umsetzung einer Integration von Beruf und Studium in anderen Ländern konnte zudem anhand einiger Länderbeispiele, z. B. den USA, Großbritannien und Finnland belegt werden. Als ein wesentliches Problem zeigt sich für Deutschland, dass die bestehenden Studienstrukturen an einem im klassischen Sinn „traditionell“ erscheinenden Studierenden ausgerichtet sind, auch wenn die Studierenden auch hier faktisch bereits als in vielen Teilen „nicht-traditionell“ gelten müssen. Schließlich wurde dargelegt, dass der Bologna-Prozess viele Chancen zur Integration des lebenslangen Lernens bietet, die hochschulseitig bislang kaum genutzt werden.

Wichtig erscheint uns, die Aufmerksamkeit der Hochschulen auf alle Aspekte der Bologna- und der Folgeerklärungen zu richten, um ein Umdenken in Richtung Lebenslangem Lernen zu bewirken. Wenn Hochschulen den eigenen Bildungsauftrag vollständig ausfüllen, ist das Ausklammern von berufstätigen Zielgruppen nicht mehr zu verantworten. Diese dem privaten Bildungsmarkt zu überlassen, steht nicht nur im Widerspruch zur allseits proklamierten Chancengerechtigkeit sondern bedeutet auch eine Missachtung der Forderungen nach Durchlässigkeit und APL/RPL, wie sie im Bologna-Prozess definiert sind. Nicht zuletzt bewirkt es, dass Deutschland in der (Höher-)Qualifizierung seiner Bevölkerung hinter der internationalen Entwicklung zurückbleibt.

Literatur

BMBF. (2004). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (HIS). Bonn, Berlin.

BMBF. (2007). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS. Ausgewählte Ergebnisse. Bonn, Berlin.

BMBF. (2009a). Aufstieg durch Bildung – Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Abgerufen 2009-10-27, URL: http://www.bmbf.de/pub/qualifizierungsinitiative_breg.pdf

BMBF. (2009b). Hochschulpakt 2020. Abgerufen 2009-10-27, URL: <http://www.bmbf.de/de/6142.php>.

BMBF. (2009c). OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“ – Wesentliche Aussagen in der Ausgabe 2009. Abgerufen 2009-10-27, URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2009/PM_lang_BMBF_KMKLetzteVersion_mit_Abb.pdf.

Bologna Follow-Up Group Finland. (2008). National Report on the Bologna-Process. Abgerufen 2009-10-29, URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2009/National_Report_Finland_2009.pdf.

Dunkel, T./LeMouillour, I. (2007). Länderstudie Frankreich. In A. Hanft/M. Knust (Hrsg.), Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen (S. 195–236). Münster: Waxmann.

Europäische Hochschulministerinnen und -minister. (2003). Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen – Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. Abgerufen 2009-10-27, URL: http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf.

Europäische Kommission. (2009). Hochschulbildung in Europa 2009: Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses. Abgerufen 2009-10-27, URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099DE.pdf.

Feutrie, M. (2009). Validation of Non-Formal and Informal Learning in Universities in France. In M. Knust/A. Hanft (Hrsg.), Weiterbildung im Elfenbeinturm!? (S. 187–197). Münster et al.: Waxmann.

Geldermann, B./Schade, S. (2007). Länderstudie Großbritannien. In A. Hanft/M. Knust (Hrsg.), Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen (S. 237–272). Münster: Waxmann.

Hanft, A./Knust, M. (2007). Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In A. Hanft/M. Knust (Hrsg.), Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen (S. 37–86). Münster: Waxmann.

Hanft, A./Pechar, H. (2005). Zugänge und Übergänge im Hochschulsystem. In A. Hanft/I. Müskens (Hrsg.), Bologna und die Folgen für die Hochschulen (S. 52–63). Bielefeld.

HIS. (2005). Eurostudent Report: Social and economic conditions of Student life in Europe 2005. Abgerufen 2009-08-06, URL: http://www.bmbf.de/pub/eurostudent_report_2005.pdf.

Kultusministerkonferenz. (2002). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I) – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28. 06. 2002. Abgerufen 2009-10-27, URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf.

Kultusministerkonferenz. (2003). Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10. 10. 2003 i. d. F. vom 15. 06. 2007. Abgerufen 2008-09-30, URL: http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_070615_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf.

Kultusministerkonferenz. (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Abgerufen 2009-10-27, URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf.

Lopez-Carlos, A. (2005). Global Competitiveness Report 2005-2006: Executive summary. Genf: World Economic Forum.

Rauhvargers, A./Deane, C./Pauwels, W. (2009). Bologna-Process Stocktaking Report 2009. Abgerufen 2009-10-29, URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf.

Röbken, H. (2007). Länderstudie Vereinigte Staaten von Amerika (USA). In A. Hanft/M. Knust (Hrsg.), Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen (S. 313–350). Münster: Waxmann.

Schlüsselqualifikationen. Die Erschließung von Weiterbildungscompetenzen macht aus der Bolognese die Hochschule wieder zur Bildungsinstitution

Die Bologna-Reform ist nun 10 Jahre alt, und man hat den Eindruck, dass eine breite akademische Öffentlichkeit sie jetzt erst richtig zur Kenntnis nimmt. Jedenfalls kommen die studentischen Proteste des Jahres 2009 und die zunehmende Kritik aus den Universitäten reichlich spät. Zu spät, um die ganze Sache rückgängig zu machen, hoffentlich aber noch zu einem Zeitpunkt, an dem die schon länger erkannten Schwachstellen mindestens der deutschen Umsetzung beseitigt oder gemildert werden können.

Was haben wir mit der Bolognese eigentlich angerichtet? – Ebenso wie in der Kochkunst handelt es sich um ein Ragout mit vielen zu vermengenden Zutaten. Erinnern wir uns: Die Bologna-Deklaration von 1999 hatte 6 Teilziele formuliert:

1. System verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse (Diplomzusatz)
2. System von 2 (oder 3) Hauptzyklen
3. Leistungspunktesystem (ECTS)
4. Mobilität
5. Qualitätssicherung
6. Hochschulkooperation

In den Nachfolgekonferenzen kamen weitere Punkte hinzu bzw. wurden aus den bestehenden entfaltet:

Prag 2001: Lebenslanges Lernen
 Studierendenbeteiligung
 Attraktivität der Hochschulen

Berlin 2003: Qualifikationsrahmen
 Doktorandenausbildung

Bergen 2005: Soziale Dimension
 Gemeinsame Abschlüsse
 Flexible Lernangebote (z. B. Fernstudien)

London 2007: Vorbereitung auf ein Leben als aktive Bürger
 Vorbereitung auf künftige Laufbahn
 Förderung der persönlichen Entwicklung

Leuven / Louvain-la-Neuf 2009; Wien / Budapest 2010; Bukarest 2012:
 Fortsetzung des Prozesses bis 2020

Ich möchte mich hier auf einen, den allerersten Punkt beschränken: Die Bologneser Nachfolge-Forderung nach Berufsbefähigung – employability –, das „Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems

zu fördern“ (Formulierung betrifft den Diplomzusatz aus Ziel 1), geht offenbar von einem Verständnis aus, das die Hochschulbildung dem reinen beruflichen oder wirtschaftlichen Verwertungsinteresse unterworfen sieht. Zu diesem Punkt erhebt sich denn auch grundsätzliche Kritik in der Fachwelt. Man fürchtet die Instrumentalisierung von Wissenschaft und Forschung. Bei dieser Position gerät das eigentliche Bildungsziel allzu leicht aus dem Blick. Denn Hochschulen sind ja Bildungsinstitutionen. Nach Fichte besteht Bildung „grundsätzlich in der Selbsttätigkeit eines Subjektes“. Und für Humboldt ist Bildung die „Anregung zur Entfaltung aller Kräfte des Menschen zur Aneignung der Welt und zur selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit“. In heutiger Sprache könnte man es so ausdrücken: Ziel von Bildung ist die Herausbildung einer Persönlichkeit mit individueller und in Gemeinschaft entwickelter und ausgeübter, sozial verantwortbarer Urteils- und Handlungskompetenz. Seit Humboldts Zeiten ging man davon aus, dass die geleitete Beschäftigung mit anspruchsvollen Fachinhalten, mit Wissenschaft und mit Gegenständen klassischer Bildungsinhalte wie etwa der Philosophie, Literatur, Kunst und Geschichte den Menschen „bildet“. Nun ist unser Fachwissen aber dermaßen komplex geworden, dass eine auch nur einigermaßen eingehende Beschäftigung mit einem einzigen Fach schon aus zeitlichen und arbeitsorganisatorischen Gründen kaum mehr den Blick über den Tellerrand erlaubt. Auf diese Weise sind insbesondere die Hochschulen als Wissenschafts- und Forschungs-Generatoren, die sozusagen die avanciertesten Bildungsstätten darstellen, in ein Dilemma geraten. Wie können sie es erreichen, das Unwort vom Fachidiotentum Lügen zu strafen und ihren umfassenden Bildungsauftrag zu erfüllen? Schließen sich Wissenschaft und Bildung heute aus?

Bologna und die Folgen: „Beschäftigungsbefähigung“

Lösungsansätze für das wohl schon im 19. Jahrhundert erkannte Problem hat es seit damals viele gegeben. An manchen Universitäten richtete man das sog. *Studium generale* ein, das Studierenden die Möglichkeit bietet, in viele Wissenschaftsbereiche Einblick zu nehmen, um vielleicht aus diesen Bildern Bildung zu ziehen. Die neuere deutsche – und europäische – Hochschulentwicklung, der Bologna-Prozess mit seiner Betonung auf kürzere und präzise definierte Studiengänge, macht die freie individuelle Handhabbarkeit eines *Studium generale*, die immer schon mit Schwierigkeiten, jedenfalls mit großem Zeitbedarf verbunden war, beinahe unmöglich. An die Stelle der Persönlichkeitsbildung tritt nun die Forderung nach Berufsbefähigung – *employability* – (eigentlich Beschäftigungsbefähigung).

Wenn die Formulierung in der Bologna-Deklaration eindeutig darauf abzielt, die Berufsbefähigung von Hochschulabsolventen hauptsächlich deshalb zu erhöhen, um einerseits deren individuelle Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, andererseits Europa international wettbewerbsfähig zu machen, geraten wir dann wirklich in ein Bildungsdilemma? – Ich meine, nein. Denn die Konsequenz aus den Forderungen, die diese Ziele beinhalten, nämlich in den Bachelor- und Masterstudiengängen neben der fundierten wissenschaftlichen Ausbildung die Vermittlung von praxisnäheren Studieninhalten, berufsfeldbezogenen Zusatzqualifikationen wie BWL, EDV oder Fremdsprachen und vor allem von Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Präsentationstechniken oder kommunikative Kompetenz zu gewährleisten, eröffnet eine große Chance für die Hochschulen, ihrem wahren Bildungsauftrag (neben dem Ausbildungsauftrag) wieder gerecht zu werden. Ein neuer modularisierter Studiengang wird nur dann akkreditiert, wenn in seinem Curriculum ein Mindestanteil von Qualifikationszielen (etwa 15 bis 25 %) definiert ist, die eben den Schlüsselqualifikationen zuzuordnen sind.

Und so greift man am besten diese Formel der *employability* aus der Bologna-Nachfolgediskussion entgegen dem unterstellten Verständnis der Indienstnahme von Wissensvermittlung auf, nämlich eben positiv im Sinne eines klassischen und unserer Zeit angepassten Bildungsverständnisses, und interpretiert sie in

Richtung einer Bildung der Persönlichkeit zur Verantwortung und sozialen Kompetenz. Der nicht ganz neue Begriff der Schlüsselqualifikation bekommt somit, quasi durch die Bologna-Hintertür, wieder Konjunktur.

Der Terminus „Schlüsselqualifikation“ wurde von Dieter Mertens 1970 geprägt. Er meinte damit den „Schlüssel“ zur Erschließung von sich schnell änderndem Fachwissen. Bei genauer Betrachtung ist diese Definition immer noch sehr instrumentell, und das Aufschließen bezieht sich eben nur auf Fachwissen. Da ist eine Definition, wie sie die Bildungskommission NRW 1995 formulierte, viel näher an dem, was wir gerade mit Bildung gemeint haben. Danach sind Schlüsselqualifikationen *„erwerbzbare allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind“*.

Mangelnde Kompetenz der Führungskräfte

Dass die genannten Kompetenzen bei Fach- und Führungskräften sehr oft fehlen, dass mithin Qualifikationsprozesse schon früh an der Hochschule, aber auch nach der Berufseinstiegsphase bitter nötig sind, hat sich neuerdings wiederum drastisch herausgestellt:

Die forschungsbasierte Unternehmensberatung Gallup misst seit dem Jahr 2001 jährlich mit dem sog. Engagement-Index die Stärke der emotionalen Bindung von Beschäftigten zu ihrem Arbeitsplatz. Danach waren 2001 nur 16 Prozent der Arbeitnehmer engagiert bei der Arbeit (69 % geringe Bindung, 15 % keine Bindung). Im Jahre 2008 waren es sogar nur noch 13 Prozent, die motiviert und engagiert an die Arbeit gehen, der Rest macht einfach Dienst nach Vorschrift oder hat innerlich schon gekündigt. Und diese Zahlen sind seit 2004 praktisch unverändert. Nach Gallup entsteht der deutschen Wirtschaft dadurch jährlich ein Schaden im dreistelligen Milliarden-Euro-Bereich. Ursache sei die Vernachlässigung elementarer Bedürfnisse der Mitarbeiter, mangelnder Respekt und fehlende Anerkennung durch die Vorgesetzten, mangelndes Gehör für Meinungen, Vorschläge und Wünsche, Nichtbeachtung, Zurücksetzung und Zurückweisung sowie ein fehlendes stabiles Vertrauensverhältnis. Diese wiederum seien in der mangelnden Kompetenz der Vorgesetzten und Führungskräfte begründet.

Man kann zu den Gallup-Untersuchungen, deren Ziel es ist, Anhaltspunkte für das Handeln von Führungskräften zu liefern, gewiss auch kritische Positionen einnehmen. Doch es führt kein Weg daran vorbei festzustellen, dass es den deutschen Führungskräften an sozialer Kompetenz mangelt, besonders auch wenn man die deutschen mit den entsprechenden Ergebnissen in anderen Ländern vergleicht. Denn in Österreich sind es wenigstens 19 Prozent der Beschäftigten, die ein hohes Engagement zeigen, in Großbritannien 20, in der Schweiz 22 und in den USA gar 29 Prozent.

(<http://www.focus.de/schlagwoerter/themen/g/gallup-engagement-index-2008>, vgl. <http://www.presseportal.de/story.htx?nr=719311>; vgl. <http://www.innovations-report.de/html/berichte/studien/bericht-22918.html>)

Was Schlüsselqualifikationen genau sind, ist nicht abschließend definiert. Aber es ist sicher nicht falsch, wenn man alle Fähig- und Fertigkeiten, die für den persönlichen und beruflichen Bereich nützlich sind, zu den Schlüsselqualifikationen im weiteren Sinne zählen, also auch Fremdsprachenkenntnisse, interkulturelles Wissen oder Führungskompetenz. Im engeren Sinne versteht man darunter jedoch Sozial- und Selbstkompetenzen, insbesondere jene Fähigkeiten und Eigenschaften, die uns den Schlüssel liefern, mit Menschen gut zurechtzukommen und konstruktiv zu kommunizieren. Es sind also hauptsächlich die kom-

munikativen Fähig- und Fertigkeiten (*skills*) wie etwa Rhetorik, Präsentations-, Moderations-, Argumentations- Team-, Führungs-, Kontakt- und Kritikfähigkeit und vieles mehr. Nicht darunter fällt also etwa das reine Fachwissen und Können.

Bezogen auf den bedauerlichen Gallup-Befund bedeutet soziale Kompetenz das Interesse der Führungskräfte an den Arbeitnehmern und Kollegen, Anteilnahme und Verständnisbereitschaft, Förderung von Potentialen, Anerkennung, aber auch Anforderung von Leistung, Feed-Back, sachliche Konfliktgespräche, Fairness, Vertrauen usw. Wenn Führungskräfte nach diesen Grundsätzen führen, dann läuft es im Betrieb rund, dann stimmt das Betriebsklima, dann werden Reibungsverluste vermieden und Arbeitnehmer zu wirklichen „Mit“-Arbeitern.

Schlüsselqualifikationen erschließen Weiterbildungskompetenzen

Der gezielte Einbezug persönlichkeitsbildender Qualifikationsziele in die Curricula grundständiger Studiengänge ist jedoch nur ein Lösungsansatz – wenn auch ein dringend erforderlicher –, der allenfalls mittel- oder langfristig Auswirkungen zeigt. Unerörtert sollen zunächst auch die Schwierigkeiten der Hochschulen bleiben, selbst genügend Lehrkompetenz im Bereich der Schlüsselqualifikationen in kurzer Zeit aufzubauen. Dagegen möchte ich das Thema noch von einer anderen Seite beleuchten, aus der Sicht unseres gemeinsamen Anliegens: der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen eines lebensbegleitenden und lebensweiten Lernprozesses.

Wir alle kennen die Problematik der Halbwertszeit des Wissens und haben sie als einen der Gründe für die Notwendigkeit verinnerlicht, dass wir aus der Weiterbildung einen infiniten Prozess machen. Schon in Goethes Wahlverwandtschaften wird geklagt, dass „*wir jetzt alle fünf Jahre umlernen müssen*“. Differenziert nach Wissenserwerbsarten sehen die Halbwertszeiten heute so aus:

→ Grundschule	20 Jahre
→ Studium	10 Jahre
→ Beruf	5 Jahre
→ Technische Berufe	3 Jahre
→ Software	1 Jahr
→ Telekommunikation	10 Monate

Die Veralterung und Umschichtung des Wissens in immer kürzerer Zeit verlangt z. B. einerseits den fort-dauernden und lebensbegleitenden Lern- und Bildungsprozess aller verantwortlich handelnden Individuen, sie machen die speziell fachbezogene und auf berufliche Ziele gerichtete Weiterbildung aber tendenziell gleichzeitig obsolet. Im pointierten Klartext: Eine gründliche Aus- und Fortbildung dauert oft so lange, dass bei ihrer Beendigung kein Bedarf mehr danach besteht. Wir kennen solche Phänomene aus der Greencard-Diskussion und aus vielen anderen Zusammenhängen. Konsequenzen daraus bestehen etwa in der Verlagerung der Qualifikationsprozesse in berufs begleitende und berufsintegrierte Organisationsformen oder in gezielten und kürzeren Lerneinheiten (was wiederum die Gefahr des Abrutschens in bloße Anpassungsfortbildung beinhaltet). Ein weiterer Weg, dem Dilemma zu entgehen, besteht darin, auf Qualifikationen abzuheben, deren Bedingungs-feld nicht so sehr der Schnell-Lebigkeit unterliegt, und die den Qualifikanten in die Lage versetzen, als Bildungspersönlichkeit das Erforderliche und Gewünschte sich selbst weiter anzueignen und im Umgang mit Menschen und Ressourcen kompetent und erfolgreich zu verfahren. Es geht also auch von dieser Warte aus um die vielbeschworenen *Soft Skills* bzw. um Schlüssel-

qualifikationen (die Begriffe decken sich nicht ganz). Die Notwendigkeit ergibt sich aus der dramatischen Strukturveränderung der Arbeitsplatzsituation: Die Einführung von Gruppenarbeit, die Integration der Qualitätssicherung in den Fertigungsprozess, die Einführung von Projektmanagement zur Verkürzung von Produktentwicklungszeiten, die Globalisierung von Geschäftsprozessen und das erfolgreiche gemeinsame Arbeiten in einer modernen Dienstleistungsgesellschaft erfordern eben Fähigkeiten zur Selbststeuerung, Eigenorganisation und Konfliktbewältigung, zur Teamarbeit und Kooperation über Länder- und Kultur-grenzen hinweg, zur Kommunikation, interdisziplinärem Arbeiten und systemischem Denken.

Diskrepanz: Unternehmen sehen es anders

Das Defizit der deutschen Führungskräfte an sozialer Kompetenz, so wird vielfach argumentiert, beruht darauf, dass diesem Gebiet bei uns bislang zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet wurde, dass insbesondere unsere Hochschulen ihre Aufgabe oft nur in der Vermittlung von Fachwissen und nicht auch von Schlüsselkompetenzen sahen. Allzu lange habe man an deutschen Universitäten, besonders in sehr „akademischen“ Studiengängen, die konkrete Anwendbarkeit der erworbenen Kenntnisse vernachlässigt. Im Zuge der tief greifenden Umstrukturierung aller deutschen Hochschulstudiengänge ist nun das Thema an Universitäten und Fachhochschulen ganz in den Vordergrund gerückt. Doch damit ist es für die Hochschulen keineswegs getan. Bei der Konzeption und Realisierung solcher Bildungsangebote zu Schlüsselqualifikationen sind die Hochschulen gut beraten, wenn sie doch einmal schauen, wo die berufliche Welt dabei die Akzente setzt. So ergibt sich nach einer Studie des Jahres 2005 mit 5.400 Studierenden, 157 Hochschulen und 129 Unternehmen eine deutliche Diskrepanz der Einschätzung. Während die Wirtschaft die Kommunikationskompetenz mit 79 % auf Platz 1 der Skala der wichtigsten *Soft Skills* sieht, stuften Universitäten und Studierende diese mit 62 % bzw. 58 % deutlich schwächer ein. Ebenso wünschen sich die Unternehmen engagierte Mitarbeiter und Führungskräfte mit 78 % (Platz 2). Dagegen fällt Engagement bei Hochschulen und Studierenden mit 49 % bzw. 65 % deutlich ab. (vgl. AKAD. Das Hochschulmagazin. 6/Juli 2005, S. 4; s. auch www.sq21.de)

Exkurs: Über soziale Kompetenzen und ihre Überprüfbarkeit

Bei dieser Themenstellung ist die grundsätzliche Frage erlaubt: Ist Sozialkompetenz überhaupt erlernbar, ist sie zertifizierbar, kann man diesbezügliche Lernfortschritte überprüfen? Entgegen einer landläufigen Meinung kann man sich ein an Normen und Werten orientiertes Sozialverhalten selbstverständlich aneignen; es gibt vieles, was man darüber wissen muss, und man kann es im Umgang mit anderen trainieren. Wir alle haben solche Qualifikationsprozesse mehr oder weniger erfolgreich durchlaufen und unser Verhaltensrepertoire in irgendeiner Weise „erlernt“. Um beruflich und privat erfolgreicher zu werden, sollte die bereits erworbene Sozialkompetenz aber zu gezielten Schlüsselqualifikationen erweitert werden. In der Tat gibt es bei einem solchen Studienprogramm ein gewisses Problem hinsichtlich der Überprüfbarkeit der Lernfortschritte. Diese sind nur in einem begrenzten Maße durch Wissensüberprüfung und standardisierte Beurteilungsverfahren feststellbar, ja die eigentliche Kompetenz, die in der Verfügbarkeit eines Verhaltensrepertoires liegt, wird durch Wissensabfrage gar nicht getroffen. Es gibt aber eben Lernfortschritte, die sich in Abhängigkeit von der Persönlichkeitsstruktur der Teilnehmer und ihren Lernvoraussetzungen in Auseinandersetzung mit den Aufgabenstellungen und Übungen der jeweiligen Lerneinheiten in einem individuellen Profil herausbilden. Wenn wir denn das Bildungskonzept vom lernenden und schließlich autonom handelnden Subjekt ernst nehmen, so müssen wir auch konzedieren, dass die eigentliche Erfolgskontrolle in Wahrheit allein vom Lernenden selbst bewerkstelligt werden muss, was sich jedoch immer in einem interaktiven Vollzug realisieren dürfte. Schließlich sind die Qualifikationen, von denen wir

sprechen, zum größten Teil solche, die sich im sozialen Umgang erweisen. Eine formale Bescheinigung über einen erfolgreichen Qualifikationsprozess kann dann immer nur eine Art Anhaltspunkt für Arbeitgeber oder Bildungsinstitutionen sein, denen gegenüber Fähigkeiten und tatsächliches Können immer erst und immer wieder erwiesen werden müssen. Die gegenwärtige internationale Diskussion über *Learning Outcomes*, also tatsächliche Kompetenzen gegenüber formal fixierten Bildungsabschlüssen, betont dies deutlich. Dabei versucht man, die erwiesenen und immer wieder erweisbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten doch formal zu beschreiben und in einem europäischen bzw. nationalen Qualifikationsrahmen (EQF bzw. NQF) einzupassen. Und trotz der Probleme damit dürfte gerade der Bereich der Schlüsselqualifikationen im einzelnen gut zertifizierbar sein, und zwar aus dem einfachen Grund, weil der verhaltensbezogene Lerninhalt das Arbeiten in kleinen Gruppen erfordert, und so ein Dozent, der zugleich Coach und Trainer sein muss, sehr gut in der Lage sein müsste, Lernfortschritte zu beobachten und zu beurteilen. Nicht nur die Unterrichtsdidaktik erfordert so die Arbeit in überschaubaren Gruppen, sondern auch die Beurteilungsmodalität. Dass Universitäten mit ihrem großzahligen Lehrbetrieb hier selbst noch einen mühsamen Lernprozess bewältigen müssen, liegt auf der Hand.

Das weiterbildende Studienprogramm „Psychologie in Organisationen“ an der Johann Wolfgang Goethe-Universität

Wir haben festgestellt, dass die lange Zeit problematische, aber auch die heute sich wieder besser gestaltende Arbeitsmarktsituation in Deutschland über die Versäumnisse der Hochschulen hinaus zusätzlich noch einen erheblichen Druck auf Arbeitssuchende, Beschäftigte und Bildungsinstitutionen erzeugt, für eine Kompetenzerweiterung im persönlichen und sozialen Bereich zu sorgen. Außer der Erhöhung der Berufschancen dienen Schlüsselqualifikationen aber auch der persönlichen Weiterentwicklung, der Bildung, der beruflichen und privaten Zufriedenheit. Und genau hier steckt die Chance, die oben zitierte Bologna-Formel im Sinne eines umfassenderen Bildungsauftrags aufzufüllen, als Bologna-Kritiker könnte man auch sagen: umzubiegen.

Gemäß einer verbreiteten Kategorisierung teilt man Schlüsselkompetenzen im engeren Sinne ein in Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenzen. Sozialkompetenzen sind Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die dazu befähigen, in den Beziehungen zu Menschen situationsadäquat und verantwortungsbewusst zu handeln, also etwa Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Einfühlungsvermögen (Empathie), Emotionale Intelligenz. Methodenkompetenzen sind solche, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme zu bewältigen, also Analysefähigkeit, Problemlösungskompetenz, Moderationskompetenz, Denken in Zusammenhängen, abstraktes und vernetztes Denken, Rhetorik. Und Selbstkompetenzen sind Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt und insbesondere zur Arbeit ausdrückt, nämlich Leistungsbereitschaft, Engagement, Motivation, Flexibilität, Kreativität, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Selbständigkeit, Mobilität, Anpassungsfähigkeit.

Man kann je nach Zielgruppe noch gesonderte Kategorien definieren. So bietet sich für Führungskräfte die Rubrik Führungskompetenzen an, die aus mindestens zwei der üblichen Kategorien herausdestilliert werden können und eine eigenständige Kategorie bilden. An konkreten Beispielen ihrer Vermittlung durch die Hochschule möchte ich im Folgenden die Bedeutung einiger solcher *Soft Skills* illustrieren.

Die Goethe-Universität Frankfurt am Main hat bereits seit vielen Jahren ein einschlägiges wissenschaftliches Weiterbildungsangebot aufgebaut und bis auf den heutigen Tag fortentwickelt. Schon 1980, als solche Angebote in Deutschland noch exotisch waren, hat eine Gruppe unter Leitung von Siegfried Preiser

ein weiterbildendes Studienangebot konzipiert und erprobt, das zunächst unter dem Titel „Psychologische Aspekte der Personalführung, Personalbeurteilung und Personalweiterbildung“ über ein ganzes Semester lief, aber bald schon mit dem Namen „Psychologie in Organisationen“ bekannt wurde, da die Themen und Qualifikationen weit über die ursprünglich angedachten hinausgingen und es sich zeigte, dass hier ein sich artikulierender Bedarf bestand. Die didaktische Besonderheit des Programms bestand (und besteht) in der Integration von gezielten Fern- und Selbststudienmaterialien, die zwischen den Präsenzphasen zu erarbeiten sind, und den halb- bzw. ganztägigen Präsenzphasen, die das curriculare Hauptgewicht tragen.

Das Angebot, heute nach thematischen Gesichtspunkten in kleinere Weiterbildungseinheiten bausteinartig gegliedert, richtet sich an Führungs- und Führungsnachwuchskräfte aus kleinen und mittleren Unternehmen, aus dem öffentlichen Dienst, an Betriebsräte und Verbandsfunktionäre.

Inhaltlich ging es in dem Weiterbildungsprogramm zuerst nur um psychologische Themen wie Personalführung, Personalbeurteilung, Gesprächs- und Verhandlungsführung. Im Gegensatz zu vielen kommerziellen Angeboten auf diesem Sektor beschränkt es sich aber bis heute nicht auf die Weitergabe von Führungstechniken und auf Verhaltenstraining, sondern es vermittelt eben auch wissenschaftliche Grundlagen für das Verständnis sozialer Prozesse im Arbeitsleben, um dadurch den Aufbau von individuellen Handlungsstrategien zu ermöglichen.

Inhalt und Organisation der Seminare unter dem Namen „Psychologie in Organisationen“ basieren auf Erkenntnissen der modernen wissenschaftlichen Psychologie. Soweit dies für die Wahrnehmung und Analyse von Praxisproblemen hilfreich ist, werden folglich auch theoretische Konzepte und methodische Kenntnisse vermittelt. Das Schwergewicht liegt jedoch auf dem Praxis- und Anwendungsbezug des Lerninhalts, gewährleistet durch ein Seminarekonzept, das die Erfahrungen und Bedürfnisse der Teilnehmer berücksichtigt, eigentlich eine Selbstverständlichkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

„Psychologie in Organisationen“ unterscheidet sich also von anderen Programmen dadurch, dass es direkt aus dem Forschungs- (und Lehr-)prozess der Universität heraus entwickelt ist und dennoch praxisbezogen bleibt.

Die Seminare des Programms sollen dazu beitragen, erwünschte Veränderungen zu erreichen: Ein Zuwachs an persönlicher Kompetenz, der sich auch motivierend und leistungssteigernd bei Mitarbeitern bemerkbar machen soll, besteht nicht nur im Erwerb praxisrelevanter psychologischer Kenntnisse, über Verfahren zur Analyse von Handlungsmotiven, Formen des Führungsverhaltens oder von Problem- und Konfliktsituationen; darüber hinaus aber geht es vor allem um Sensibilisierung für Kommunikations- und Gruppenprozesse, Anregung zu Selbstreflexion und differenzierterer Fremdwahrnehmung, die Verbesserung kommunikativer Fertigkeiten, den Erwerb konstruktiver Konfliktlösungsstrategien und Weiterentwicklung von Führungskompetenzen. Zum Thema Personalführung werden kein spezielles Verhaltenstraining und keine Vermittlung fertiger Führungskonzeptionen angeboten, obwohl Verhaltenskontrollen durchaus durchgeführt und Führungsgrundsätze diskutiert werden. Schließlich soll durch die Vermittlung von Hintergrundwissen den Teilnehmern auch dazu verholfen werden, einen „persönlichen Stil“ im Kommunikations- und Führungsverhalten aufzubauen, ohne dass sie konzeptionslos herumprobieren oder fremde Führungsmodelle kritiklos übernehmen müssen. Dieser persönliche Stil als Qualifikationsziel soll es ermöglichen, dass sie sich an situative Erfordernisse und an sich ändernde Rahmenbedingungen anpassen können.

Wenn es darum geht, die Problemlösefähigkeit einer Gruppe optimal zu stimulieren, ohne zu manipulieren, so sind herkömmliche Diskussionsformen unzureichend. Vielmehr gibt es Moderationsmethoden und -techniken, die den Gruppenprozess steuern, nicht den Inhalt oder das Ergebnis. Problemlösestrategien werden auch in einem Seminar vermittelt, in dem systematische Methoden theoretisch und praktisch erlernt und eingeübt werden, um Probleme nicht mehr als Vorwurf zu empfinden, sondern als Herausforderung für die Kompetenzen zu deren Lösung.

Unsere Arbeitsfähigkeit (und Lebenszufriedenheit) leidet vielfach unter Konzeptionslosigkeit, Fremdbestimmung, chaotischer Zeitplanung oder fehlender Flexibilität. Durch ein Trainingsprogramm und durch Erfahrungsaustausch wird im Seminar „Zielorientiertes Handeln und Zeitmanagement“ die Fähigkeit zum selbstgesteuerten, planvollen Handeln verbessert. Dabei bilden psychologische Handlungs- und Motivationstheorien den Hintergrund. Die Kreativitätsforschung der letzten 50 Jahre stellt nützliches Basiswissen und effektive Methoden bereit, um die eigenen kreativen Fähigkeiten zu testen und weiterzuentwickeln und kreativitätsstimulierende Methoden der Ideenfindung kennenzulernen und einzuüben. In einem zweitägigen Seminar werden Einsichten in Formen und Gesetzmäßigkeiten zwischenmenschlicher Kommunikation gewonnen. Dabei wird in Übungen und Rollenspielen, z. T. mit Videofeedback, eigenes Kommunikationsverhalten kontrolliert und bereichert. Erkenntnisse aus der Kommunikationspsychologie sind auch die wissenschaftliche Grundlage für die Einheit Verhandlungsführung. Die Teilnehmer lernen, durch Überzeugen und strategisch geschickte Gesprächsführung erfolgreich ihre persönlichen Interessen zu vertreten und eigene Ziele zu verfolgen. Kurzfristig wirksame Verhandlungstricks werden nicht behandelt, wohl aber die Abwehr unfairer Verhandlungstaktiken. Prinzipien und Techniken der Mediation bilden einen weiteren Themenschwerpunkt. Einen neutralen Dritten als Vermittler oder Schlichter hinzuzuziehen, ist immer dann sinnvoll, wenn die Verhandlungspartner alleine nicht zu einer gemeinsamen Vereinbarung kommen. Bei allen Themen stehen im Seminar konkrete Übungen und ein verhaltensorientiertes Training im Vordergrund.

In einem Themenblock „Supervision“ wird für die Teilnehmer der persönliche Anteil bei berufsbezogenen Problemen bewusst gemacht und in der Praxis bearbeitet. Dazu dient eine Reihe spezieller Methoden und Techniken, auch das Verständnis der unbewussten Dimension des Handelns aus tiefenpsychologischer Sicht.

Stellen Sie sich vor, mehrere Menschen wollen zugleich durch eine Drehtür, ohne ihr Verhalten aufeinander abzustimmen: Es wird schnell platte Nasen geben. In einem viertägigen Seminar werden sozialpsychologische Grundkenntnisse vermittelt und durch Anleitung und Einübung teambezogener Fertigkeiten mit Rollenspiel und Videoanalyse die Fähigkeiten zu effektiver Kooperation verbessert.

Immer mehr Menschen fühlen sich ihren beruflichen und privaten Anforderungen nicht mehr gewachsen. Chronischer Stress ist heute zu einem Massenphänomen geworden. Als Folgen längerfristiger Überlastungssituationen und chronischer Spannungszustände entstehen psychische und körperliche Beschwerden. Das Weiterbildungsangebot zu Stressmanagement bietet Teilnehmern psychologische Hilfen an und vermittelt Entspannungstechniken zum Stressabbau, zur besseren Bewältigung persönlicher Konflikte. Subjektives Wohlbefinden und körperliche Fitness können wieder gesteigert, vor allem Gefühle der Resignation und des Ausgeliefertseins können durch Einüben aktiver Bewältigungsstrategien überwunden werden. Alle Teilnehmer erarbeiten ihr ganz persönliches „Anti-Stress-Programm“, das sie in ihrem privaten und beruflichen Alltag umsetzen wollen.

Wenn Leistung ein Produkt aus den Faktoren Fähigkeiten und Motivation ist, so ist, wenn einer der beiden Faktoren gegen Null tendiert, auch das Produkt Null. Während angemessene Fähigkeiten in der Regel bei der Einstellung berücksichtigt werden, muss die Motivation dagegen ständig neu gefördert und gesichert werden. Die Einheit Motivation und Arbeitszufriedenheit vermittelt motivationspsychologische Grundlagen und regt Praxisumsetzungen an, durch das Führungsverhalten und die Gestaltung der Arbeitsbedingungen die Arbeitsmotivation, die Einstellung zur Arbeit, die Zufriedenheit der Mitarbeiter und das Klima in der Organisation entscheidend zu beeinflussen. (Diese Zielsetzung hat schon lange bestanden, bevor Gallup seine Untersuchungen gemacht hat.)

Das gesamte Programm in der jeweils aktuellen Form findet man unter www.weiterbildung.uni-frankfurt.de/pio/PIO/.

Wissenschaftliche Weiterbildung macht aus Hochschulen lernende Organisationen

Gute Weiterbildung ist mindestens janusköpfig. Sie funktioniert in beiderlei Kommunikationsrichtungen. Wir denken uns dagegen immer nur eine, und zwar vom „Wissenden“ zum Lernenden, vom Instruktor zum Unterweisungsobjekt, vom Dozenten zum Studenten. Und mit diesem Grundmuster geraten wir, was die Weiterbildung anbelangt, immer auf die falsche Bahn. Es mag sein, dass die Hochschulen, über die Gesamtheit gesehen, auch genau deshalb mit der wissenschaftlichen Weiterbildung solche Schwierigkeiten haben, weil sie von Natur aus Quelle der (Fach-)Wissensproduktion sind, deren Produkte sie – wenn sie sehr fortschrittlich sind – in die Gesellschaft transferieren zu müssen meinen. Viele vergessen bei dem in der Öffentlichkeit populären und bei Wissenschaftlern per se induzierten Denkmuster, wie sehr sie mindestens im menschlichen Miteinander selbst Lernende sind.

Obwohl Weiterbildung in allen Gesetzen spätestens seit der Jahrtausendwende neben Forschung, Lehre und Studium als vierte Kernaufgabe der Hochschulen festgeschrieben ist (bereits im Hochschulrahmengesetz von 1976 war sie als Aufgabe definiert), kommen die tertiären Bildungsinstitutionen nur mühsam darin voran, Curricula und Programme für Berufstätige zu entwickeln. Sieht die Bologna-Reform auf den ersten Blick so aus, als ob nun die Weiterbildung sich ungeheuer entwickeln müsste – nach dem Bachelor-Abschluss geht ein Großteil der Studierenden in den Beruf, der weiterbildende Master für spätere Jahre scheint die logische Konsequenz –, werden bei genauem Hinsehen die Kräfte für die modularisierten – verschulteren – grundständigen Studiengänge gebunden. Die Weiterbildung droht wieder einmal hinten herunterzufallen. Wer sich aber in der Vergangenheit bereits als Hochschullehrender der Mühe unterzogen hat, im weiterbildenden Studium tätig zu werden, hat mit Sicherheit erfahren, wie sehr sich auch die grundständige Lehre dadurch verändert. Problem- und projektorientierte Arbeitsansätze, die Weiterbildungsteilnehmer aus ihrem Lebens- und Arbeitsumfeld heraus unweigerlich anstoßen, befruchten den üblichen Lehr- und Studienbetrieb, zwingen die „Lehrenden“, über Sinn und Bedeutung ihres wissenschaftlichen Tuns nachzudenken. Nicht nur die Didaktik ändert sich, da die Partizipanten (nicht Adressaten) von Weiterbildung i. d. R. intrinsisch motiviert Veranstaltungen besuchen. Es ändern sich auch Fachinhalte: Der Prozess des gemeinsamen Lernens, Arbeitens, Umgehens steht neben dem speziellen Thema immer auch im Mittelpunkt und wird zum Ko-Fachinhalt. Mit anderen Worten: Schlüsselqualifikationen, wie sie oben skizziert sind, eignen sich als thematischer Inhalt von Weiterbildungsveranstaltungen in doppelter Weise. Sie spiegeln das, was in einem Lernprozess passiert, auf das lernende Subjekt zurück.

Bei einer größeren Tagung des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft im Jahre 2003 zu Schlüsselqualifikationen wurde die Frage in den Mittelpunkt gestellt, wie denn überhaupt Hochschulen, die ja selbst

nicht die sonstige Wirtschafts- und Berufswelt repräsentieren, solche Schlüsselqualifikationen vermitteln können, die der Berufsbefähigung dienen. Dabei stieß ich mit meinem Diskussionsbeitrag, man möge doch das Kompetenz-Reservoir derjenigen anzapfen, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig sind, und an deren Erfahrungen Lehr- (=Vermittlungs-)Kompetenz in Schlüsselqualifikationen aufbauen, auf weit reichendes Unverständnis. Offenbar hatte man das Feld der praktischen Weiterbildung mit den theoretischen Positionen der Erwachsenenbildung verwechselt. Ich habe mich in diesem Punkt als lernunfähig erwiesen: Ich beharre auf diesem Lösungsansatz. Das Desiderat, den berufsbefähigenden Schlüsselqualifikationen eine bedeutendere Stellung im curricularen Gefüge zu geben, kann am besten erfüllt werden, wenn man sie dort aufspürt, wo sie zwangsläufig in die Bildungsinstitution hineinkommen, im Geben und Nehmen der Weiterbildung mit berufstätigen Teilnehmern. Wenn dies dann auch noch mit Schlüsselqualifikationen selbst als fokussiertes Thema geschieht, so ist offenkundig, wie fruchtbar die Weiterbildung für den mühsamen Lernprozess der Hochschule bei ihrer Umgestaltung sein könnte, und letztlich – die Umgestaltung ist ja kein Selbstzweck – für alle Beteiligten an den beschriebenen Bildungsprozessen.

Zusammenfassende Thesen:

- Schlüsselqualifikationen sind persönlichkeitsbildend.
- Sie erschließen Weiterbildungskompetenzen.
- Die eigentlichen berufsbefähigenden Kompetenzen sind „Bildungs“bestandteile.
- Es lohnt sich, sie fokussiert zum Inhalt von Weiterbildungsangeboten zu machen:
- Denn der gemeinsame Prozess des Kompetenzerwerbs wirkt zurück auf die Lehrenden.
- Die Hochschule lernt, mit solchen Kompetenzen, die sie erforscht, selbst umzugehen.
- Sie kann sie in die grundständige Lehre vermittelnd einbringen.
- Mit der Bologna-Forderung nach Beschäftigungsbefähigung kann wieder ein Stück
- Bildungsauftrag der Hochschule eingelöst werden.

Literatur

Bologna-Reader. Bonn: HRK. – [1.] Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, 2., unveränd. Aufl. 2004

Bologna-Reader II. Bonn: HRK. – 2. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, 1. Aufl. 2007

Bredl, Klaus, Daniela Holzer, Wolfgang Jütte et al.: Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses, Jena 2006, ISBN 978-3-938203-42-2

Eilles-Matthiessen, Claudia: Schlüsselqualifikationen in Personalauswahl und Personalentwicklung: ein Arbeitsbuch für die Praxis. – 1. Aufl. – Bern [u. a.]: Huber, 2002

Employability Rating (Bachelor). Studie dapm (Arbeitskreis Personalmarketing) in Koop. mit CHE: 2006 (<http://www.dapm.org/index.aspx?menu=42,98,81>)

Engagement Index 2005. Engagement der ArbeitnehmerInnen in Deutschland verharrt auf niedrigem Niveau (Gallup GmbH), <http://www.presseportal.de/story.htx?nr=719311>

Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. Studie DIHK 2004 (http://verlag.dihk.de/fachliches_koennen.html)

Gallup Engagement Index 2008. Kein Handschlag mehr als nötig, 14. 1. 2009:
<http://www.focus.de/schlagwoerter/themen/g/gallup-engagement-index-2008>

Kappel, Hans-Henning: Qualifikation und Erfolg. Ein praktischer Führer für Ihre Karriere mit Zukunft, 3. Auflage F.A.Z.-Verlag Frankfurt am Main 1999

Kappel, Hans-Henning: Was ist der Bologna-Prozeß? 1. Der Weg zum gemeinsamen europäischen Hochschulraum; 2. Die Hochschulreformen in Deutschland, Frankfurter Allgemeine Zeitung 3. 9. und 17. 9. 2005

Kappel, Hans-Henning: Kompetenzen vergleichbar machen. Auf dem Wege zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen, Frankfurter Allgemeine Zeitung 10. 2. 2007

Kappel, Hans-Henning: Schlüsselqualifikationen wozu? Wofür sollen die Hochschulen Schlüssel liefern? Frankfurter Allgemeine Zeitung 16. 6. und 30. 6. 2007

Kappel, Hans-Henning: Schlüsselqualifikationen für Berufstätige. Wie Wissenschaft und Forschung für die Arbeitswelt und die Weiterbildung für die Hochschulen fruchtbar werden, in: Sann, Uli und Krämer, Michael (Hrsg.), Psychologie für die Praxis. Beispiele aus Forschung und innovativer Anwendung, Der Andere Verlag 2008 Tönning, Lübeck und Marburg, S. 47–60

Khoshrouy-Sefat, H., Maier, H., Preiser, S., Schuchmann, G.: Weiterbildendes Studium „Psychologische Aspekte der Personalführung, Personalbeurteilung und Personalweiterbildung. Abschlussbericht. Frankfurt am Main, DZ Schriftenreihe 1982/1

Michelsen, Gerd: Persönlichkeitsbildung und Beschäftigungsfähigkeit: Konzeptionen von General Studies und ihre Umsetzungen.- Bielefeld: UVW Universitäts Verlag Webler, 2006

Mugabushaka, Alexis-Michel: Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich [Elektronische Ressource]: eine diskursanalytische Untersuchung der Modelle, Kontexte und Dimensionen in Deutschland und Großbritannien.– 2005

Nink, Marco: Nur noch zwölf Prozent der MitarbeiterInnen hierzulande sind engagiert im Job. Der gesamtwirtschaftliche Schaden liegt in Milliardenhöhe (Gallup GmbH), <http://www.innovations-report.de/html/berichte/studien/bericht-22918.html>)

Nink, Marco; Wood, Gerald: Emotionale Bindung – Der Schlüssel zu hoher Mitarbeitermotivation. In: forum! GmbH marketing + communications, DGQ Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. (Hrsg.): EXBA 2004 Benchmarkstudie zur Excellence in der deutschen Wirtschaft, Main 2004, S. 28-32

Preiser, Siegfried: Kreativität: ein Trainingsprogramm für Alltag und Beruf. – Völlig neu bearb. und ausgestattete 2. Aufl. – Heidelberg [u. a.]: Asanger, 2004

Preiser, Siegfried: Zielorientiertes Handeln: ein Trainingsprogramm zur Selbstkontrolle. – Heidelberg: Asanger, 1989

Preiser, Siegfried: Kreativitätsforschung.- 2., unveränd. Aufl. – Darmstadt: Wiss. Buchges., 1986

Preiser, Siegfried: Personwahrnehmung und Beurteilung. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, [Abt. Verl.], 1979

Roßmanith, Birgit: Von der Hochschule in den Beruf. Berufs- und Arbeitsweltkompetenz im Studium; [Forschungsergebnisse der Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt der Universität des Saarlandes].- Saarbrücken: Verl. Alma Mater, 2006

Rummler, Hans-Michael: Die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen für die Weiterbildung von Führungskräften.- Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, 1991

SQ21 – Ergebnisbericht – Welche Schlüsselqualifikationen sind wichtig? www.sq21.de

Lernergebnis- und Kompetenzorientierung – Annäherungsversuche zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und grundständigen Studien

Einleitung

Der in den Nachfolgekongressen des Bologna-Prozesses geforderte verstärkte Fokus auf Kompetenzen und Lernergebnisse stellt die europäischen Hochschulen – neben der Umstellung auf die dreistufige Studienarchitektur – vor weitere Herausforderungen. Dieser Fokus eröffnet allerdings auch neue Perspektiven für die Orientierung an Studierenden, insbesondere für die in Leuven unterstrichene Forderung nach *student-centred learning* (Leuven-Communiqué, 2009: 3).

Dieser Beitrag fokussiert auf das Thema Kompetenz- und Lernergebnisorientierung. Er speist sich aus internationalen und nationalen Erfahrungen der Autorin im Rahmen der Übersetzung von Kompetenz- und Lernergebnisorientierung in Hochschulen für den grundständigen Bereich sowie aus der aktuellen Umsetzung der Kompetenz- und Lernergebnisorientierung bei der Entwicklung von weiterbildenden Masterstudiengängen an der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW). Die Annäherungen erfolgen auf drei Wegen: Die erste erfolgt über Erfahrungen aus einem internationalen Projekt mit Universitäten und über die Behandlung der Frage, wie Kompetenzen und Lernergebnisse an und in Universitäten kommen können. Die zweite Annäherung bezieht sich auf Ausschnitte aus einem nationalen Projekt zur Stärkung der Learning-Outcome-Orientierung in Curricula an österreichischen Fachhochschulen. Die dritte Annäherung schließlich greift die aktuellen Erfahrungen der Autorin bei der outcome-orientierten Lehrentwicklung von weiterbildenden Masterstudiengängen auf. Aus dem Spektrum dieser Erfahrungen werden Herausforderungen aufgezeigt, die sich bei dem Perspektivenwechsel von der Lehrenden- zur Lernendenorientierung in der Lehrentwicklung und bei der Umsetzung in die tatsächliche Lehre insbesondere für weiterbildende Masterstudiengänge ergeben können. Die dargelegten (Zwischen-)Befunde aus der wissenschaftlichen Weiterbildung bieten auch Handlungsoptionen für einen kreativeren Umgang in der grundständigen Lehre.

Erste Annäherung – internationale Erfahrungen

Im Zentrum der ersten Annäherung steht das europäische Projekt HE_LeO – *Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education*, welches in den Jahren 2007 und 2008 im Rahmen des Leonardo da Vinci Programms durchgeführt wurde. Ausgangspunkt für dieses Projekt war die Erkenntnis, dass die europäischen und nationalen bildungspolitischen Diskussionsstränge zum Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR) und zum Bologna-Prozess einerseits und die Anstrengungen der Hochschulen auf institutioneller Ebene und auf Programmebene andererseits bislang parallel und vielfach unverbunden verlaufen waren. Dadurch entstand eine Kluft zwischen den intendierten Zielen und der Übersetzung in die institutionelle Praxis der Hochschulen. Zum Zeitpunkt der Durchführung des Projekts war zwar die Komplementarität der beiden Rahmenwerke festgestellt (vgl. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005), die endgültige Ausgestaltung des EQR sowie auch das Verhältnis der beiden Rahmen waren aber noch nicht ganz klar. Für die beteiligten Universitäten war der Referenzrahmen in diesem Projekt daher vorrangig der Europäische Hochschulrahmen.

Rahmenbedingungen, Kontext und Zielsetzungen

In dem Projekt HE_LeO sollte die Verschränkung der unterschiedlichen Ebenen – europäisch, national, institutionell – mit dem Fokus auf Kompetenzen und Lernergebnisse mit Partnern aus fünf Ländern – Bulgarien, Deutschland, Österreich, Spanien und Ungarn – ermöglicht werden. Um im Speziellen die Verzahnung und den Transfer im nationalen Kontext zu sichern, wurde jedes Land durch eine Universität und ein für den Hochschulsektor zuständiges Ministerium vertreten.

Der institutionelle Handlungsspielraum der fünf Universitäten gestaltete sich je nach gesetzlichen Vorgaben und bildungspolitischen Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich. Während in Österreich, Deutschland und in Spanien Universitäten relativ autonom sind und ein hohes Maß an Freiheit in der Entwicklung und Gestaltung ihrer Studienprogramme haben, unterliegen die Universitäten in Ungarn und Bulgarien strikteren rechtlichen Rahmenbedingungen und top-down Vorgaben, die den Gestaltungsspielraum einschränken. Ausgehend von den sehr unterschiedlichen Aktionsradien versuchten die universitären Partner – auf nationaler Ebene gestützt durch die Ministeriumspartner – folgende Zielsetzungen zu erreichen (vgl. Cendon/Prager, 2008: 9 f.):

→ *Die Kompetenz- und Lernergebnisorientierung an und in die Universitäten bringen*

An den Partner-Universitäten wurden Workshops oder Tagungen durchgeführt, die dabei unterstützen sollten, das Bewusstsein für Kompetenz- und Lernergebnisorientierung zu erhöhen bzw. zu schaffen.

→ *Über den EQR den Universitäten eine »Bologna-Tiefendimension« ermöglichen*

Um die Ziele des Bologna-Prozesses auch verstärkt inhaltlich umzusetzen, wurden in vertiefenden Fallstudien in ausgewählten Fachdisziplinen Hindernisse auf dem Weg zur Lernergebnisorientierung gesichtet und Möglichkeiten für eine Übersetzung der Lernergebnisorientierung auf der Ebene der Studienprogramme und Curricula gesucht.

→ *Kompetenz- und Lernergebnisorientierung in der Lehre verstärken – vorrangig im grundständigen Studium*

Aufbauend auf den Ergebnissen der Fallstudien versuchten die involvierten Universitäten eine Re-Evaluierung der Studienprogramme im Hinblick auf Kompetenz- und Lernergebnisorientierung durchzuführen und Adaptierungen und Weiterentwicklungen vorzunehmen.

Befunde

Folgende Befunde waren für das Projekt insgesamt prägend:

Der Faktor Zeit: Der Paradigmenwechsel von der Lehrenden- zur Lernendenorientierung, vom Input zum Output passiert nicht von heute auf morgen

Wie die Entwicklung des Europäischen Hochschulrahmens und die Umsetzung der Nationalen Qualifikationsrahmen zeigen, benötigen Bewusstseinsbildung und Implementierung Zeit. Das hat auch der Stand der Umsetzung in den am Projekt HE_LeO beteiligten Ländern gezeigt. In Spanien hat der spanische Hochschulrahmen erst 2007 das Parlament passiert. Aber auch andere Länder, selbst solche, die schon länger im Bologna-Prozess aktiv sind, benötigen noch mehr Zeit für die Umsetzung, wenn diese nicht nur formaler Art sein soll. Vieles wird im Moment noch diskutiert bzw. benötigt eine Restrukturierung oder

eine „Bologna-Tiefendimension“, wie auch die jüngsten Studierendenproteste in Österreich, Deutschland und der Schweiz zeigen.

Motivation und richtiger Hebel sind Voraussetzungen für die Umsetzung von Kompetenz- und Lernergebnisorientierung

Alle Länder und Einrichtungen müssen sich zu Lernergebnissen auf die eine oder andere Art verhalten. Um tatsächlich Veränderungen in den einzelnen Institutionen herbeizuführen, wird allerdings Motivation der Beteiligten und der richtigen Hebel benötigt. Die Offenheit in der Vorgangsweise und das Setzen auf das Eigenengagement der einzelnen Partner-Universitäten war im Rahmen des HE_LeO-Projektes der richtige erste Schritt, um im jeweiligen Land den entsprechenden Hebel zu finden. In Spanien beispielsweise war der Hebel der eben gesetzlich beschlossene Spanische Hochschulrahmen, durch den die Universitäten auf die Bologna-Studienarchitektur umstellen müssen. In Deutschland ergab sich aus der Frage der Akkreditierung von außeruniversitär erworbenen Kompetenzen ein guter Synergie-Effekt in Bezug auf die Thematisierung von Lernergebnissen. In Bulgarien war die tatsächliche sprachliche Übersetzungsleistung der adäquate Hebel für eine vertiefte Auseinandersetzung auf institutioneller und schließlich auch auf nationaler Ebene.

Das Entwickeln eines gemeinsamen Verständnisses und die Übersetzung in den eigenen nationalen und institutionellen Kontext sind wesentliche Voraussetzungen für die Umsetzung

Für eine nachhaltige Implementierung von Kompetenz- und Lernergebnisorientierung an der Hochschule wird eine Konsistenz in der Bearbeitung der Thematik benötigt. Diese Konsistenz bezieht sich auf Definitionen, Terminologien, aber auch auf Personengruppen, die das Thema bearbeiten. Weiter ist darauf zu achten, dass die Abstimmung der verschiedenen Ebenen innerhalb der Hochschule (Programm- und Institutionsebene) funktioniert und eine Anbindung an die nationalen und europäischen Diskussionen gewährleistet ist. Der Wert von Übersetzungsleistung auch in sprachlicher Hinsicht (wie in Bulgarien) ist dabei vor allem bei den ersten Schritten unerlässlich; die spätere „Rückübersetzung“ und der Bezug zum nationalen und europäischen Kontext sollten aber von Anfang an mitgedacht werden. (Vgl. Cendon/Prager, 2009: 64 f.)

Zwei relevante Erkenntnisse haben sich im Nachgang des Projektes erschlossen:

Die Schwierigkeit der Kompetenz oder: Das Verhältnis von Kompetenz und Lernergebnis

Der Begriff Kompetenz sorgte im Rahmen des Projektes für lange Diskussionen und wurde zugunsten des Begriffs „Lernergebnis“ hintenangestellt. So ist er schon in der Bildungspolitik begrifflich „überbelegt“, d. h., er wird unterschiedlich definiert: Beim Europäischen Hochschulrahmen und beim EQR gibt es definitorische Überlappungen aber unterschiedliche Verständnisse. Auch in den unterschiedlichen nationalen und institutionellen Kontexten zeigte sich eine große Variationsbreite im Verständnis von Kompetenz. Der Fokus auf Lernergebnisse ist besser geeignet, Vergleichbarkeit und Transparenz herzustellen, als der unscharfe Kompetenzbegriff, denn Lernergebnisse sind sehr viel eindeutiger zu definieren. Kurz gefasst: Das Lernergebnis ist das Kleid, in dem sich die Kompetenz zeigt.

Die Perspektive der Lehrenden und der Lernenden

Was im Rahmen von HE_LeO nicht beleuchtet wurde, war die Perspektive der Lehrenden und Lernenden. Die Ausgestaltung von Lehr- und Lernprozessen und in der Folge auch die Frage der Bewertung und Beurteilung von Lernergebnissen, sind wesentliche Indikatoren für die erfolgreiche Umsetzung von Kom-

petenz- und Lernergebnisorientierung (nicht nur) an Hochschulen. An dieser Stelle – und hier geht der Rückschluss wieder zum Faktor Zeit – hätte es mehr Zeit benötigt, um die entsprechende Umsetzung in die Lehre zu evaluieren.

Zweite Annäherung – nationale Erfahrungen

Die zweite Annäherung erfolgt über die Teilnahme an einem Forschungsprojekt zur „Stärkung der Learning-Outcome-Orientierung bei der Curriculumsentwicklung und Akkreditierung“ im österreichischen Fachhochschulsektor, in Auftrag gegeben vom Fachhochschulrat (FHR), der Akkreditierungsbehörde der österreichischen Fachhochschulen.

Rahmenbedingungen, Kontext und Zielsetzungen

Anlass für die Durchführung dieses Projekts war die stark gestiegene Bedeutung des Konzepts der Lernergebnisorientierung in der europäischen Hochschulbildung. Dabei erhält die Lernergebnisorientierung eine immer wichtiger werdende Rolle in der Lehre, von der Curriculumsentwicklung bis hin zu den neuen Anforderungen an die Qualitätssicherung.

Hier standen vergleichsweise junge Hochschulen im Mittelpunkt des Interesses, deren spezifischer Bildungsauftrag es ist, eine praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulniveau anzubieten. Es schien, als könnte schon von einem relativ „outcomeorientierten“ Zugang ausgegangen werden, auch im Hinblick auf die Formulierung von Kompetenzen und Lernergebnissen. Denn der Fokus auf Beschäftigungsfähigkeit und der Zuschnitt auf spezifische Berufsfelder sowie die Spezifikation der Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen in einem berufsfeldspezifischen Qualifikationsprofil sind in den Fachhochschulstudiengängen von besonderer Bedeutung. Die Studienpläne müssen daher so aufgebaut sein, »dass Absolventinnen und Absolventen begründete Chancen haben, eine ihrer Qualifikation entsprechende Berufstätigkeit aufzunehmen« (FHR, 2006: 3). Die Akkreditierungsrichtlinien des Fachhochschulrates erfordern eine Bezugnahme auf Kompetenzen und indirekt auch auf Lernergebnisse – als Beschreibung von Aufgaben und Tätigkeiten, die Absolventinnen und Absolventen ausführen können sollen (vgl. FHR, 2006). Nichtsdestotrotz zeigt sich in der Realität, dass diese Bezüge zu Kompetenzen und Lernergebnissen nicht so klar hergestellt werden und in Bezug auf Definition, Design von Curricula, Didaktik und auch für eine adäquate Qualitätssicherung noch Bedarf an Nachschärfung herrscht. Davon ausgehend sollte das Projekt folgende Zielsetzungen verfolgen:

- *Stärkung und Verbesserung der Lernergebnisorientierung beim Design von Curricula, Qualifikationsprofilen, didaktischen Konzepten und Prüfungsmethoden*
- *Stärkung der Bedeutung und der Berücksichtigung von Lernergebnissen bei den Verfahren der externen Qualitätssicherung durch den FHR*
- *Förderung und Vertiefung des Wissens und des Verständnisses über die Bedeutung von Lernergebnissen bei sämtlichen Akteur/inn/en des österreichischen FH-Sektors« (FHR, 2008)*

Die konkreten Aufgaben des Projekts umfassten die Klärung relevanter Begriffe und Konzepte, der Erarbeitung eines Umsetzungskonzepts, welches in zwei Modellprojekten erprobt wird, der Ableitung

von Schlussfolgerungen für die externe Qualitätssicherung sowie der Publikation der Ergebnisse in der Schriftenreihe des FHR (vgl.ebd.).

Zwischenbefunde

In der Anfangsphase des Projektes stand neben der Analyse von Curricula die Klärung des Verständnisses relevanter Begriffe und Konzepte im Fachhochschulbereich sowie in der aktuellen Forschung im Vordergrund. Gleichzeitig wurden internationale Beispiele und Publikationen zum Thema der Lernergebnisse herangezogen.

Eine erste Analyse der Curricula ergab, dass es noch viele Unklarheiten und keine durchgehende Systematik in Bezug auf die Verwendung der Begriffe „Kompetenz“ und „Lernergebnis“ gibt. Eine Sichtung und Analyse einschlägiger internationaler Publikationen zeigte, dass zumindest bislang der Fokus stärker auf das „How-to-do“ im Sinne des „Schreibens“ von Lernergebnissen gelegt wird (vgl. dazu auch Vettori/Schwarzl, 2008). Dieses Know-How kann für eine adäquatere Lernergebnisformulierung in Curricula verwendet werden. Dies löst aber noch nicht weitere grundlegende Fragen, wie beispielsweise eine systematische Herangehensweise für die Umsetzung an Hochschulen. Eine Ausnahme unter den gesichteten Publikationen und daher wichtige Referenz zumindest für den anglosächsischen Raum bildet »*The Module & Programme Handbook*« von Jennifer Moon (2002). Vergleichbares gibt es für den deutschsprachigen Raum noch nicht.

Es fehlen – zumindest systematisiert – die Schritte für eine nachhaltige Umsetzung an den Hochschulen. Folgende Fragen sind noch zu beantworten:

- Wie kann bei der Umsetzung von Lernergebnis- und Kompetenzorientierung vorgegangen werden? Soll es ein Top-down oder Bottom-up Prozess sein?
- Was heißt das für die Entwicklung entsprechender Lehr-Lernstrategien und für die Überprüfung und Bewertung des Erreichens von Lernergebnissen?
- Auf welchem Level beginnt die Implementierung? Auf Kurs-, Modul-, Lehrgangs- oder sogar auf Fakultätsebene?
- Wie wird ermöglicht, dass Lernergebnisse nicht nur in Curricula geschrieben werden, sondern tatsächlich den Lehr-Lernprozess verändern?
- (Wie) Kann Lernergebnisorientierung das Handeln der Lehrenden verändern?

Dritte Annäherung – die eigene Lehrentwicklung

Die dritte Annäherung erfolgt über die eigene Lehrentwicklung. Hier findet sich auch die Verbindung zu wissenschaftlicher Weiterbildung, genauer, zu den weiterbildenden Masterstudiengängen an der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW).

Rahmenbedingungen, Kontext und Zielsetzungen

Im Rahmen der Lehrentwicklung an der DUW wird versucht, bereits existierende Erfahrungen mit der Lernergebnis- und Kompetenzorientierung zu berücksichtigen und diese in der Lehre umzusetzen. Die Chance liegt darin, dass die Unternehmung ein »Start up« ist: An der DUW gibt es keine Studiengänge, die in die Bologna-Struktur überführt werden müssten. Auch eine Weiterentwicklung bereits vorhandener Lehr-Lernkonzepte zu einer stärkeren Kompetenz- und Lernergebnisorientierung ist daher nicht notwendig. So kann die Institution ohne „Altlasten“ Lehrgänge, die einer Logik der Lernergebnis- und Kompetenzorientierung unterliegen, aufbauen.

Um eine Verschränkung von Anforderungen des Berufsfelds einerseits und dem wissenschaftlichen State of the Art andererseits in den Studiengängen zu gewährleisten, erfolgen die Programmentwicklung und die Entwicklung der Curricula in unterschiedlichen Runden. Die Programmentwicklungsteams bestehen neben den zentralen Beteiligten: der strategischen Programmentwicklung, der wissenschaftlichen Gesamtleitung und der Studiengangleitung auch aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Expertinnen und Experten aus der Praxis sowie einschlägigen Unternehmensvertreterinnen und -vertretern. Eines der wesentlichen Ziele dabei ist, die unterschiedlichen Perspektiven einzufangen, zu bündeln und damit dem zentralen Fokus der weiterbildenden Masterstudiengänge an der DUW, der beruflichen Verwendbarkeit mit wissenschaftlicher Reflexion, gerecht zu werden. Dabei wird immer wieder auf die Lernergebnisse fokussiert, also darauf, was der oder die Studierende nach Abschluss des Kurses / des Moduls / des Lehrgangs – also des gesamten Lernprozesses – tatsächlich »weiß, versteht und in der Lage ist zu tun« (Europäische Kommission, 2008: 11).

Zwischenbefunde

Aus den ersten erfolgreich entwickelten Masterstudiengängen lassen sich mit Blick auf den Entwicklungsprozess folgende erste Feststellungen treffen: Selbst mit dem dezidierten Blick auf das, was Studierende am Ende eines Lernprozesses können und damit auch in Ihrer beruflichen Praxis anwenden sollen, greifen zunächst die im deutschsprachigen Kontext verbreiteten akademischen Muster:

Inhalts- und Lehrzielfokus statt Fokus auf Lernergebnisse

Es dominiert der Zugang über den Input: Was will ich als Lehrende oder Lehrender meinen Studierenden beibringen? Welche Themen oder Inhalte sind essentiell für das Fach, in dem ich lehre? So geht der praxisorientierte Zugang eines inter- oder transdisziplinär ausgerichteten weiterbildenden Masterstudiengangs leicht wieder verloren und der Blick darauf, was die Studierenden mit diesem Input in ihrer Praxis tatsächlich anfangen sollen.

Beschränkung auf fachliche und methodische Kompetenzen statt Berücksichtigung von sozialen und personalen Kompetenzen

Trotz des Wissens um die Notwendigkeit von Kompetenzen, die den Studierenden die Übersetzung in den eigenen beruflichen Kontext ermöglichen, stehen beim Formulieren von Lernergebnissen fachliche und methodische Kompetenzen mit starkem Rückbezug zu „Wissen“ im Vordergrund, während soziale und personale Kompetenzen oftmals nicht als Lernergebnisse wahrgenommen werden. Denn gerade der Transfer des Gelernten in die Praxis lebt von personalen und sozialen Kompetenzen der Studierenden.

Bevorzugung „klassischer“ Prüfungsformate statt Überprüfung dessen, was die Studierenden in der Lage sein sollen zu tun

Einer der schwierigsten Punkte in der Umsetzung von Kompetenz- und Lernergebnisorientierung ist, darauf zu achten, dass das, was die Studierenden können sollen, im Rahmen der Prüfung gezeigt werden kann und soll. Und damit auch das, was in den unterschiedlichen beruflichen Kontexten von ihnen gefordert (werden) wird. Das heißt, dass auch hier der Fokus auf den Outcome, also das Ergebnis, zu legen ist und die Repräsentation des Gelernten beurteilt werden soll. Der Test oder die klassische Klausur ist da – insbesondere für die Überprüfung nicht-kognitiver Kompetenzen (vgl. Vettori/Schwarzl, 2008: 4) nur eingeschränkt sinnvoll einsetzbar. Vielmehr werden innovativere und angemessenere Prüfungsarten, -methoden und -formate benötigt, die eng mit den jeweiligen Lernergebnissen verknüpft sind und den Kriterien Transparenz, Validität, Angemessenheit und Verlässlichkeit entsprechen (vgl. dazu Deane, 2008).

Aber was ist nun tatsächlich der Kern eines outcome-basierten Ansatzes, in Abgrenzung zu einem input- und lehrorientiertem Zugang? Jenny Moon, deren Auseinandersetzung mit Lernergebnissen schon früh die anglo-amerikanische Diskussion im akademischen Kontext bestimmte, fasst den Ansatz folgendermaßen zusammen (Moon, 2004: 6): »An outcomes based system focuses:

- *on the learner instead of the teacher. We are interested in learning and not teaching.*
- *on the outcomes of learning, not the process of learning. It is the outcome that matters.*
- *on the representation of the outcomes of the learning – we seek the evidence of learning.«*

Nach dem „Hineintappen“ in die Fallen eines klassischen inputorientierten Zugangs lassen sich jedoch auch gleich die Chancen für die weitere Lehrentwicklung festmachen:

Unterschiedliche Blickwinkel und Heterogenität der Beteiligten in fachlicher Hinsicht verhindern Betriebsblindheit und ermöglichen Inter- und Transdisziplinarität

Können alleiniger Inhalts- und Lehrzielfokus die „Falle“ sein, so ermöglicht die Vielfalt der Perspektiven in der Lehrentwicklung, blinde Flecken zu finden und sich von der Betriebsblindheit im Sinne der eigenen (Fach-)Expertise zu lösen, um etwas Neues zu entwickeln. Hier liegt auch eine der Stärken weiterbildender inter- oder sogar transdisziplinärer Masterstudiengänge.

Unterschiedliche Lehr-Lernformate ermöglichen unterschiedliche Lernergebnisse – das ist wohlüberlegt zu nutzen

Gerade im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung – die ja den Anspruch erhebt, theoriebasiert und anwendungsbezogen zu sein – stellt sich die Frage nach den Orten für tatsächliches Anwenden von Wissen, für das Sichtbarmachen und -werden von Kompetenz(en) schon während des Studiums. Und – noch essentieller als im grundständigen Studium – stellt sich die Frage danach, welche Lehr-Lernformate dafür geeignet sind.

Eine outcome-orientierte Lehrentwicklung ist zyklisch und ist nicht abgeschlossen

Diese Aussage ist für weiterbildende Studiengänge nicht neu, doch nimmt man diese ernst, ergibt sich durch die Perspektiven der Beteiligten und durch die Veränderungen in der Praxis regelmäßig wiederkehrender Überarbeitungsbedarf. An der DUW gibt es seit Oktober 2009 einen wichtigen Faktor für die weitere Lehrentwicklung: die Perspektive der Studierenden. Ihre Erfahrungen sind von besonderer Bedeutung, wenn überprüft wird, ob die intendierten Lernergebnisse und Kompetenzen auf Basis der Lehr-

Lernprozesse zu erreichen waren; oder ob andere interessante Lernergebnisse erreicht wurden und welche diese waren.

Kreative Umsetzungen

Die Ausführungen aus den unterschiedlichen internationalen, nationalen und institutionellen Erfahrungen zeigen, dass einige Spannungsfelder bei der Umsetzung von Lernergebnis- und Kompetenzorientierung sowohl in der grundständigen Lehre als auch in weiterbildenden Studiengängen schlummern. Das Aufgezeigte erfordert kreative Umsetzungen – damit Lernergebnis- und Kompetenzorientierung in die Institutionen, die Curricula und die Lehre (leichter) Eingang finden kann.

Top-down und Bottom-up Ansatz kombinieren

Die Entscheidung über die „Mischung“ von Top-down und Bottom-up Ansätzen bei der Implementierung von Lernergebnis- und Kompetenzorientierung ist abhängig von unterschiedlichen Kontextfaktoren, wie beispielsweise der Größe der Einrichtung, der Anzahl von „alten“ und „neuen“ Studiengängen, dem Verhältnis interner/externer Lehrender. Davon ausgehend sind entsprechende Rahmenbedingungen und Top-down Vorgaben durch die Institution notwendig. Um den Entwicklungsprozess allerdings auch tatsächlich fruchtbar zu gestalten, sollte der Definitions- und Gestaltungsprozess von den in der Lehre beteiligten Personen gemacht werden, wobei die Fäden in einer Hand – nämlich in jener der Studiengangleitung oder der wissenschaftlichen Gesamtleitung – liegen müssen.

Sinnvolle und machbare Überprüfungsschleifen ziehen

Outcomeorientierte Curricula, sind, wie Oliver Vettori und Christoph Schwarzl (2008: 5) treffend feststellen »work in progress«. Und dies nicht nur, weil der neue Ansatz in der Weiter- und Neuentwicklung von Curricula noch einiges an theoretischen, methodischen und auch praktischen Fragen aufwerfen wird, sondern auch, weil die sich ändernden externen Rahmenbedingungen wie auch die internen Lernprozesse erwarten lassen, dass kontinuierliche Anpassungen notwendig sind. Hier sind innovative und praktikable Wege zu finden, wie sinnvolle und machbare Überprüfungsschleifen gezogen werden können, ohne die Beteiligten und auch das jeweilige System zu überfordern.

Motivation der Beteiligten sichern

„Work in progress“ benötigt viel Commitment der Beteiligten. Was haben die Lehrenden davon, sich solch einem aufwändigen Prozess zu unterwerfen, dabei ihre Lehre in gemeinsamen Aushandlungsprozessen zu diskutieren, Outcomes zu definieren, Bewertungskriterien transparent zu machen, neue Lehr-Lernstrategien und neue aufwändigere Beurteilungsmethoden zu entwickeln? Das ist wahrscheinlich der heikelste Punkt und birgt das größte Konfliktpotenzial: das Prinzip der Freiheit der Lehre auf der einen Seite und eine stringente Lernergebnisorientierung auf der anderen Seite (vgl. Vettori/Schwarzl, 2008). Überbrückt werden können diese beiden Pole wahrscheinlich nur mit Motivation und Anreizen – und auch hier ist Kreativität gefragt.

Literatur

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005): A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, February

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005): Note on the complementarities between the overarching framework for qualifications of the EHEA and the proposal in EU-Commission staff working document on a European qualifications framework for lifelong learning (EQF), BFUG7 8b, 30 September, [http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/BFUG7%208b%20note%20EHEA-EQF%20\(2\).pdf](http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/BFUG7%208b%20note%20EHEA-EQF%20(2).pdf), Zugriff: 30. 10. 2009

Cendon, E./Prager, K. (2008): How to read this Book, in: Cendon, E./Prager, K./ Schacherbauer, E./Winkler, E. (eds.): Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education. Processes and Practices in Five Countries, p.9–14, Krems/Horn

Cendon, E./Prager, K. (2009): Lernergebnisse als (neues) Thema an Universitäten. Erfahrungen und Herausforderungen anhand des europäischen Projektes HE_LeO, in: Markowitsch, J. (Hrsg.): Der nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung, S. 49–67, LIT, Münster

Cendon, E./Prager, K./Schacherbauer, E./Winkler, E. (eds.) (2008): Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education. Processes and Practices in Five Countries, Krems/Horn

DAAD (Hrsg.) (2008): Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis. Ein Leitfaden, Bonn

Deane, C. (2008): Linking assessment to learning outcomes, Presentation, Galway-Mayo Institute of Technology, 28 April, <http://lin-ireland.com/images/0/09/Linking-learning-outcomes-to-assessment.ppt#1>, Zugriff: 30. 10. 2009

Europäische Kommission (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_de.pdf, Zugriff: 30. 10. 2009

FHR (2008): Projekte des FHR, http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/01_ueber_uns/projekte.htm, Zugriff: 30. 10. 2009

FHR (2006): Richtlinien des Fachhochschulrates für die Akkreditierung von Bachelor-, Master- und Diplomstudiengängen (Akkreditierungsrichtlinien, AR 2006, Version 1.1), Beschluss des Fachhochschulrates vom 1. 12. 2006 http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/00_dokumente/Dokumente/AR_29092006_Vers1.1.pdf, Zugriff: 30. 10. 2009

Lassnigg, L./Vogtenhuber, S./Pellert, A./Cendon, E. (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen. EQF im Kontext der tertiären Bildung in Österreich, Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mai, Wien, <http://www.equi.at/pdf/eqf-endbericht-ihs-duk.pdf>, Zugriff: 30. 10. 2009

Leuven-Communiqué (2009): The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education,

Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf, Zugriff: 30. 10. 2009

Markowitsch, J. (2001): Praktisches akademisches Wissen. Werte und Bedingungen praxisbezogener Hochschulbildung, Schriftenreihe des Fachhochschulrates 4, WUV-Universitätsverlag, Wien

Moon, J. (2002): The Module & Programme Handbook. A practical guide to linking levels, learning outcomes & assessment, Kogan Page, London

Moon, J. (2004): Some thoughts on learning outcomes: their role and use in higher education in the UK, presentation at the Bologna process Seminar at the Heriot-Watt University, Edinburgh, 1-2 July, http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/JennyMoon.pdf, Zugriff: 30. 10. 2009

Vettori, O./Schwarzl, C. (2008): Curricula als work in progress? – Erste Ergebnisse einer lernergebnisorientierten Programmentwicklung, in: Zeitschrift für Hochulentwicklung Jg. 3/Nr. 4 (Dezember), S. 1–15, <http://www.fnm-austria.at/zfhe/xowiki/>, Zugriff: 30. 10. 2009

Absolventenstudien als aktive Verbindung zwischen grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung

1. Hintergrund

Kernpunkt vieler Überlegungen zum eng mit der Bachelor-Master-Umstellung verbundenen Bereich des *Übergangs vom Studium zur Berufstätigkeit* sind die Anforderungen an Absolventen im Bereich der Berufspraxis (vgl. Klumpp/Schaumann, 2007; Schomburg/Teichler, 2007). Dies wurde unter anderem mit dem Begriff der ‚employability‘ umschrieben. Diese zentrale Frage kann als *Gradmesser des Erfolgs* eines wissenschaftlichen Studiums in vielerlei Hinsicht durch das Instrument der *Absolventenstudien* ermittelt und für die Angebotsgestaltung, in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung genutzt werden (vgl. Schomburg, 2007a; Schomburg, 2007b; Schomburg, 2007c; Klumpp/Zelewski, 2007) – nicht zuletzt da auch durch die Gleichstellung von Universitäten und Fachhochschulen und den damit intensivierten Wettbewerb der Hochschulen bezüglich der Lehre eine höhere Anforderung an eine *kontinuierliche Verbesserung der Studienangebote* gegeben ist (vgl. Teichler/Klumpp, 2005). Dabei gibt es verschiedene fruchtbar zu machende *Betrachtungsperspektiven*

- a. *Studienrückblick*: Die Bewertung verschiedener inhaltlicher und organisatorischer Kriterien zum Studium in der Rückschau kann in vielen Punkten wertvolle Informationen liefern in Ergänzung beispielsweise der umfangreich besprochenen und eingesetzten zeitnahen Lehrevaluation – u. a., weil viele Bewertungskriterien wie zum Beispiel der *Praxisbezug der Lehre* durch die Studierenden bzw. Absolventen erst nach dem Kontakt mit der Berufspraxis validiert werden können. Beispiele solcher Kriterien auch in *Benchmarking-Sicht* im Vergleich zu anderen Hochschulen (Teilnehmer BMBF-Projekt KOAB, Teilprojekt B am INCHER der Universität Kassel) werden in Kapitel 2 vorgestellt. Aus dieser praxisvalidierten Sicht speist sich ein Vergleich, der nach dem Konzept der *Berufswertigkeit* auch über den Hochschulbereich hinausgehen kann (vgl. Diart/Klumpp/Krins/Schaumann, 2008) und nach dem Gedanken des Europäischen Qualifikationsrahmens output- bzw. ergebnisorientiert ist (vgl. Hanf/Reuling, 2001; Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2005; Ministry of Science, Technology and Innovation of Denmark, 2005).
- b. *Studienausblick*: Aus den aktuellen beruflichen Anforderungen der Absolventen ergibt sich bei detaillierter Betrachtung in vielen Punkten die Anforderung an weitere wissenschaftliche Studienangebote – sowohl inhaltlich als beispielsweise auch bezüglich der *Zeitstruktur* (berufsbegleitend an welchen Wochentagen oder in Blockmodellen, Vollzeit in welcher maximalen Gesamtzeit, vgl. Klumpp/Rybnikova, 2010).
- c. *Ökonomische Bewertung*: Nicht zuletzt ist die Entscheidung für ein weiteres Studium im Rahmen des Lebenslangen Lernens auch eine ökonomisch zu betrachtende Investitionsentscheidung. Hierfür sind ebenso wie für die Bewertung des Erststudiums Absolventendaten zum beruflichen Einkommen von hohem Interesse – so kann sich daraus sowohl die *Zahlungsbereitschaft* für weitere Studien speisen (*kausaler* Einfluss des Erststudiums) als auch die *Zahlungsmöglichkeit* für weitere Studien(gebühren) ergeben (*investiver* Einfluss des Erststudiums).

In allen angeführten Punkten ist zu erkennen, dass eine *professionelle wissenschaftliche* Durchführung sowie die Verwendung von Absolventenstudien in Zukunft ein zentrales Element in der Frage der Verbindung des grundständigen Studiums mit weiterbildenden wissenschaftlichen Studien sein wird. Denn in der „Zwischenzeit“ laufen bei den Absolventen und zukünftigen Studierenden *rückblickende Bewertungen* des Erststudiums ab, welche im *Abgleich* zur erlebten Berufspraxis die Bereitschaft für und die zentralen Anforderungen eines weiterführenden Studiums wesentlich beeinflussen.

Diese verbindende Zwischenposition von Absolventenstudien stellt beispielhaft die folgende Abbildung 1 dar.

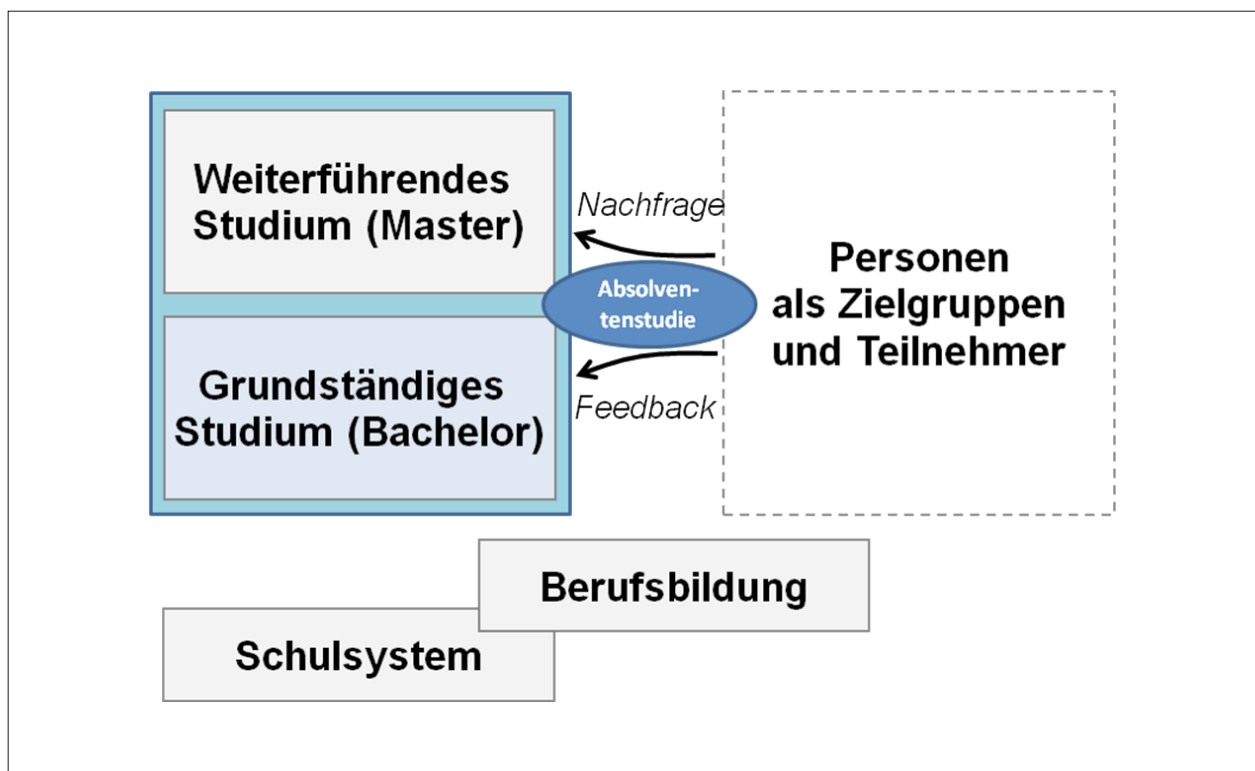


Abb. 1: Einordnung von Absolventenstudien an der Schnittstelle sequenzieller Studien

Das Interesse an Absolventenstudien bzw. deren Ergebnisse lässt sich in mehrere hochschulinterne und hochschulexterne Fragebereiche unterteilen:

A. Hochschulintern

1. Es besteht ein *Grundinteresse* der Hochschule zur Rückmeldung der Absolventen zum Studium.
2. Darüber hinaus interessiert in der Regel auch als *Vergleichsinteresse* die relative Stellung in der Bewertung der eigenen Absolventen einer Hochschule verglichen mit denjenigen Absolventen anderer Hochschulen (Benchmarking-Sicht). Die Fragestellung lautet hier also beispielsweise: Wie stehen wir im Vergleich zu anderen Hochschulen aus Sicht der Absolventen da?

3. Weiterführend ist für eine Hochschule als *Entwicklungsinteresse* von Bedeutung, welche Ansatzpunkte die Aussagen der Absolventen bieten, um das Studienangebot weiter zu verbessern (Optimierungs-Sicht).
4. Letztlich ist auch ein *Marketinginteresse* der Hochschulen vorhanden, welche durch faktenbasierte Marketing- und Pressearbeit die Aussagen der Absolventen in der Werbung für die Hochschule einsetzen können.

B. Hochschulextern

5. Es besteht ein Interesse der fachlichen und allgemeinen Öffentlichkeit zur *Qualitätsevaluation* der Hochschule, welches durch die Aussagen der Absolventen valide erfüllt werden kann – was eine möglichst externe und objektivierte einheitliche Fragestellung über möglichst viele Hochschulen hinweg voraussetzt, wie beispielsweise im Projekt KOAB des INCHER Kassel realisiert.
6. Darüber hinaus besteht ein externes *Forschungsinteresse*, welches im Vergleich mehrerer Absolventenaussagen unterschiedlicher Hochschulen Optimierungsaussagen beispielsweise zur Sinnhaftigkeit und Praxiskompatibilität der Bachelor-Master-Struktur erwarten könnte.

2. Beispielhafte Aussagen von Absolventenstudien

2.1 Studiendesign und Stichprobendaten

Die vorgestellten Befragungsergebnisse speisen sich aus der Absolventenbefragung der FOM Fachhochschule für Oekonomie & Management im Rahmen des bundesweiten Forschungsprojektes „Studienbedingungen und Berufserfolg“ des Forschungszentrums INCHER der Universität Kassel, an dem über 50 Projekthochschulen teilnehmen. Es handelt sich bei den vorliegenden Ergebnissen um eine *Pilotgruppe mit neun Hochschulen* (FH Dortmund, FOM Essen, Universitäten Hannover, Kassel, Münster, Paderborn, Siegen, Weimar und Hochschule Vechta).

Dabei wurde im Frühjahr 2008 eine Vollerhebung aller FOM-Absolventen des Prüfungsjahrgangs 2006 (761 Absolventen, davon 690 erreichbar) mit einer Online-Befragung durchgeführt. Die Absolventen wurden mittels einer E-Mail zur Befragung eingeladen und durch einen persönlichen Code identifiziert, so dass die Teilnahme fremder Personen ausgeschlossen war. Insgesamt haben 358 Absolventen teilgenommen – dies entspricht einer bereinigten Netto-Rücklaufquote von 51,9 Prozent und kann an sich schon als Indikator für die hohe Bindung der Alumni an die Hochschule verstanden werden.

Die Ziele der Befragung für die FOM waren es, (a) einen Überblick über die aktuelle berufliche Situation der Absolventen nach dem Abschluss des Studiums an der FOM zu erhalten sowie (b) Ansätze zur Optimierung vorhandener Studienangebote und Rahmenbedingungen für die Studierenden zu identifizieren.

Alle Vergleichsaussagen beziehen sich im Folgenden auf die jeweils vergleichbaren betriebswirtschaftlichen Studiengänge und Absolventen der FOM sowie der teilnehmenden Projekthochschulen (Gruppe B des Projektes KOAB des INCHER Kassel).

2.2 Studienrückblick

In den folgenden Auswertungsdarstellungen sind wesentliche Angaben zur Frage des *Studienrückblicks* und zur Studienbewertung durch die Absolventen angegeben, welche sich beispielsweise auf eine Gesamtbewertung der Studienzeit (Abb. 2) oder Qualitätskriterien des Studiums (Abb. 3–5) beziehen können.

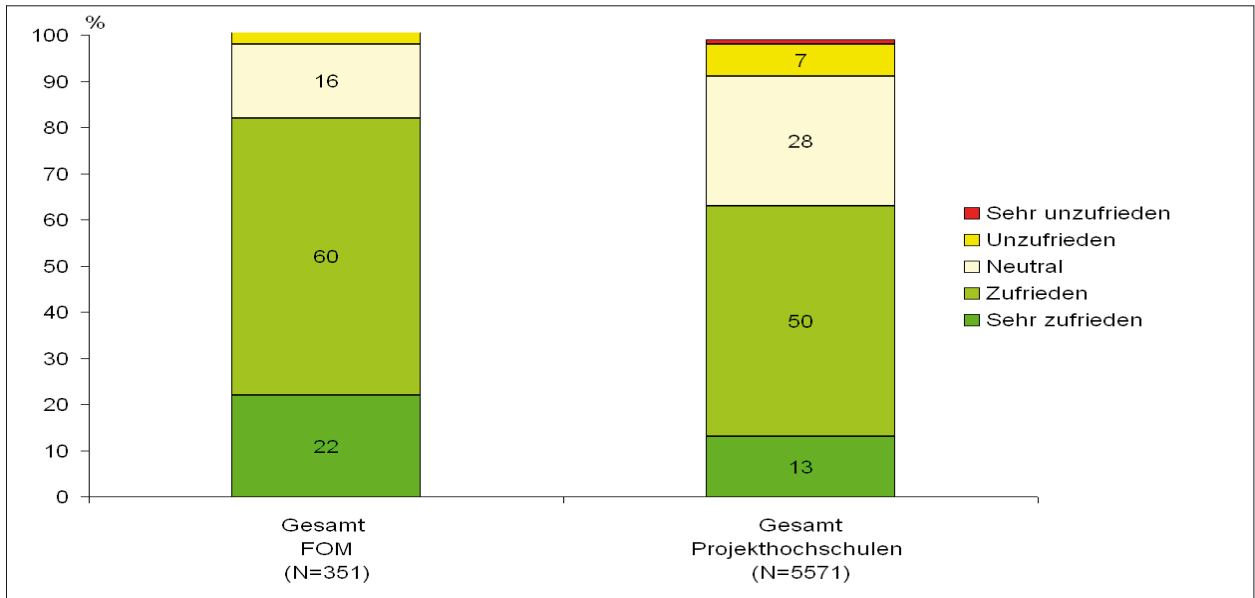


Abb. 2: Gesamtbewertung der Studienzeit

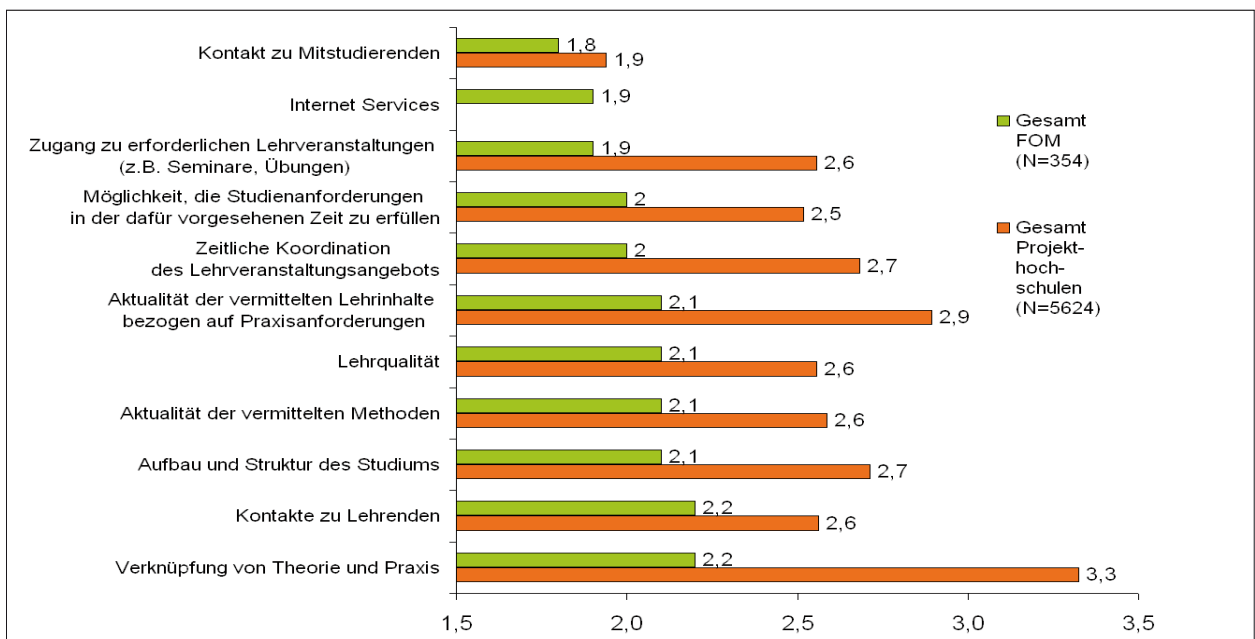


Abb. 3: Absolventenrückmeldung bezüglich einzelner Studienkriterien (I)

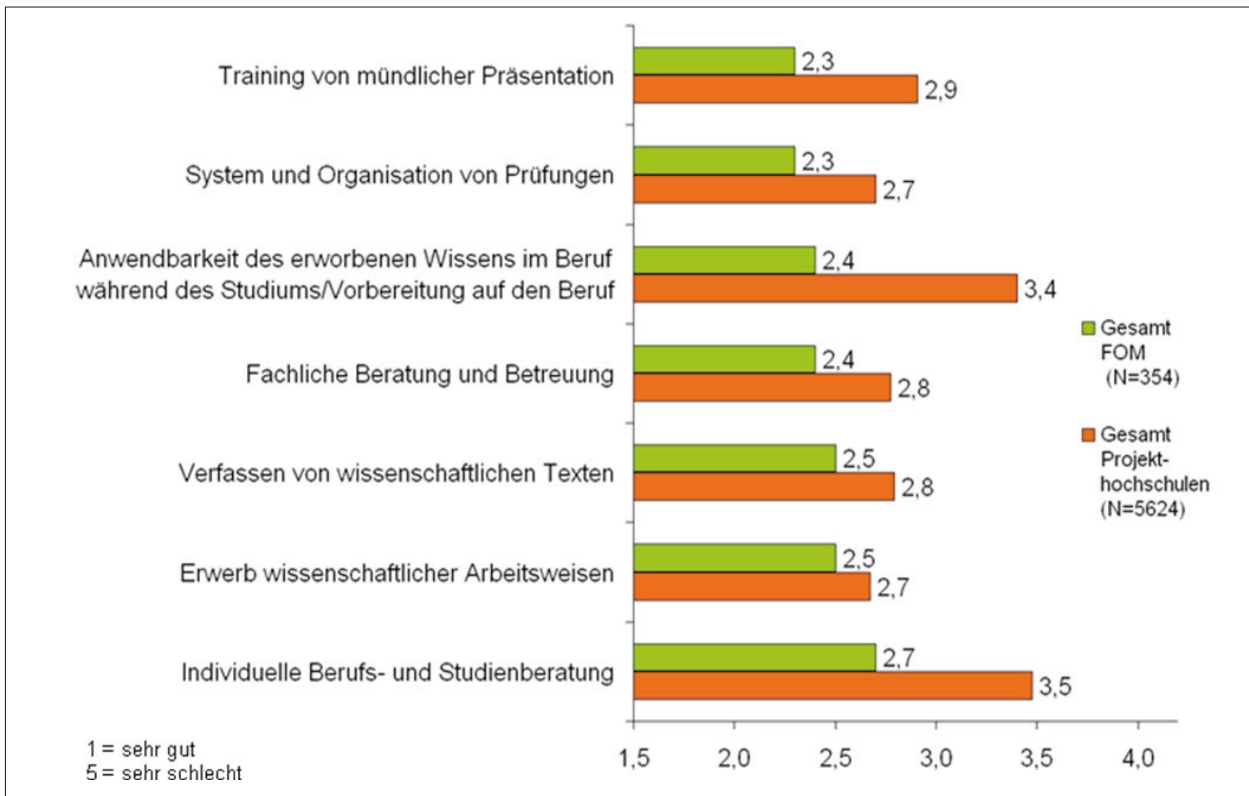


Abb. 4: Absolventenrückmeldung bezüglich einzelner Studienkriterien (II)

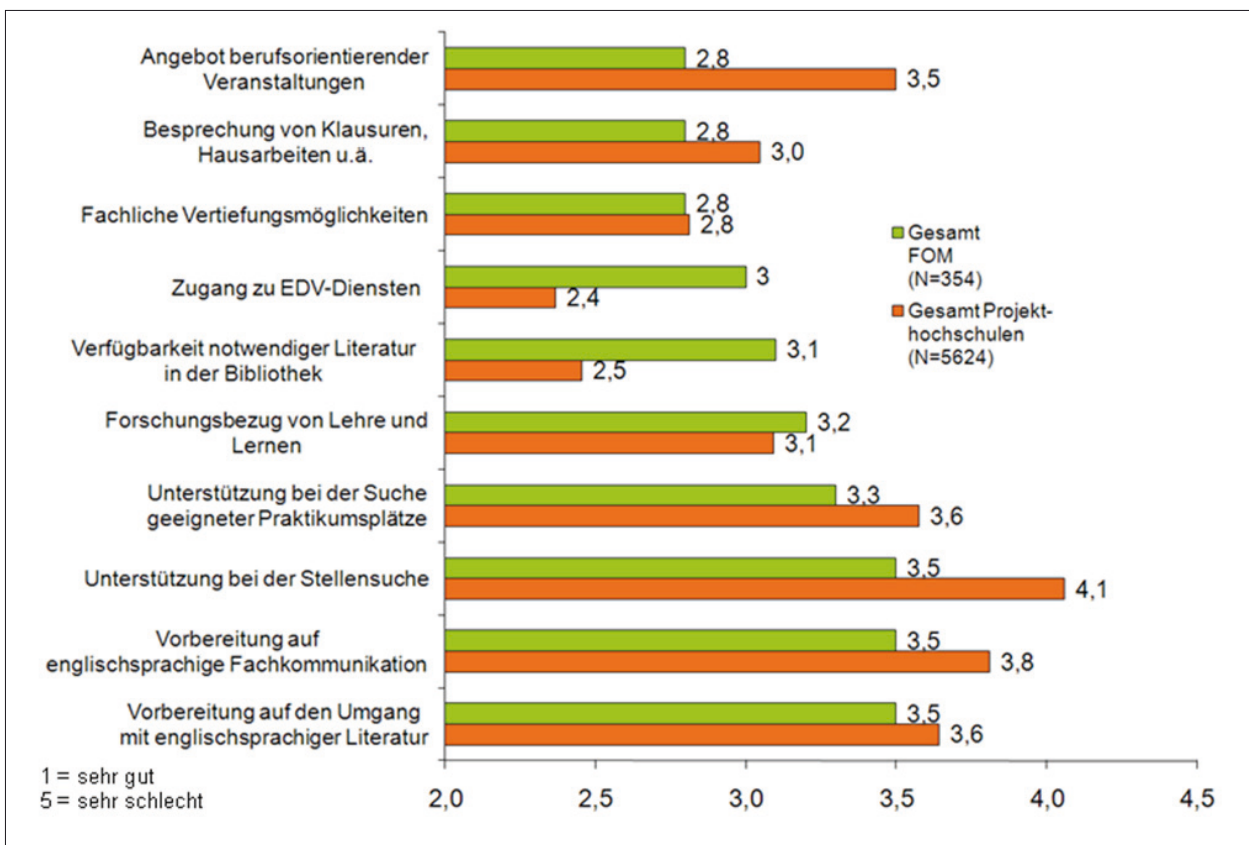


Abb. 5: Absolventenrückmeldung bezüglich einzelner Studienkriterien (III)

2.3 Berufseinstieg der Absolventen

Die nachfolgenden beispielhaften Ergebnisse beziehen sich auf den Berufseinstieg der Absolventen. Dies kann beispielsweise bei den geforderten und vorhandenen Kompetenzen (Abb. 6) oder auch der beruflichen Stellung (Abb. 7) aufgezeigt werden.

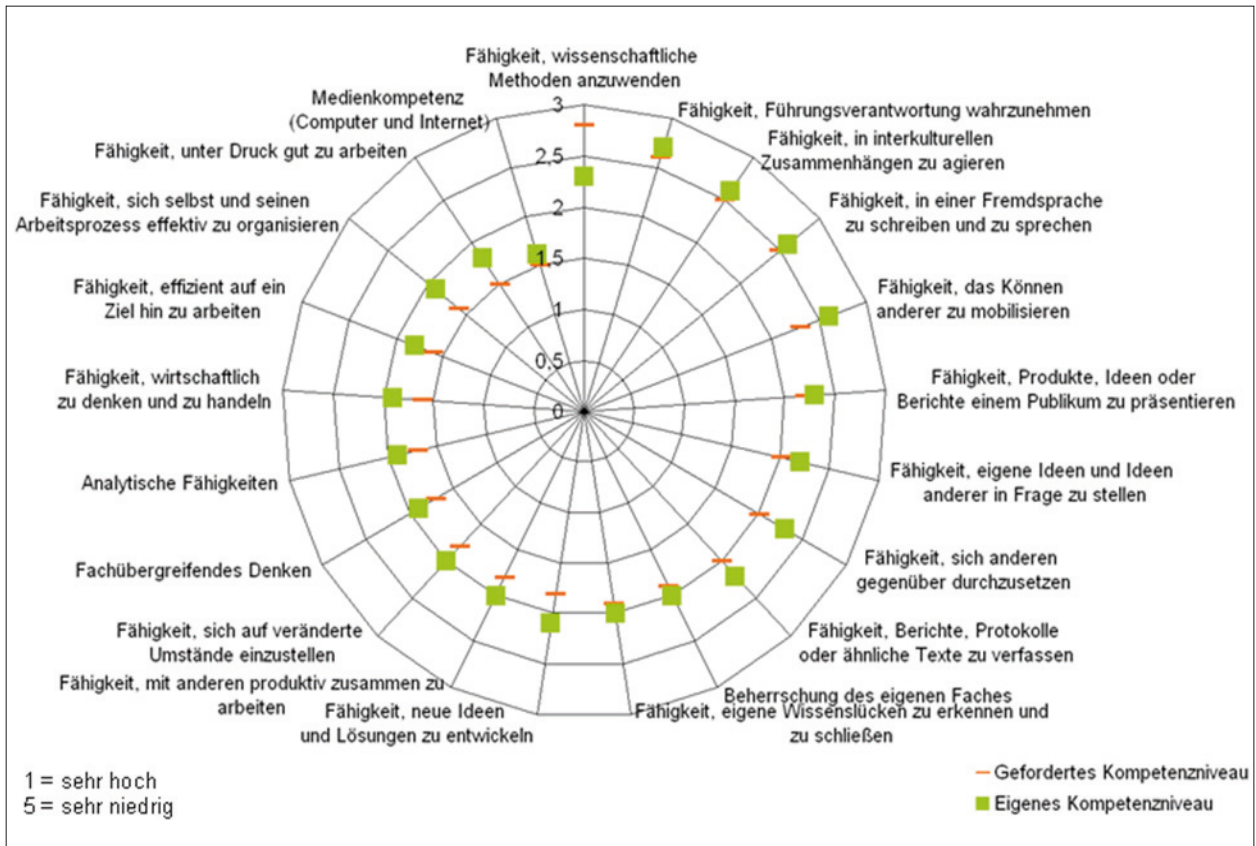


Abb. 6: Absolventenrückmeldung bezüglich einzelner Studienkriterien

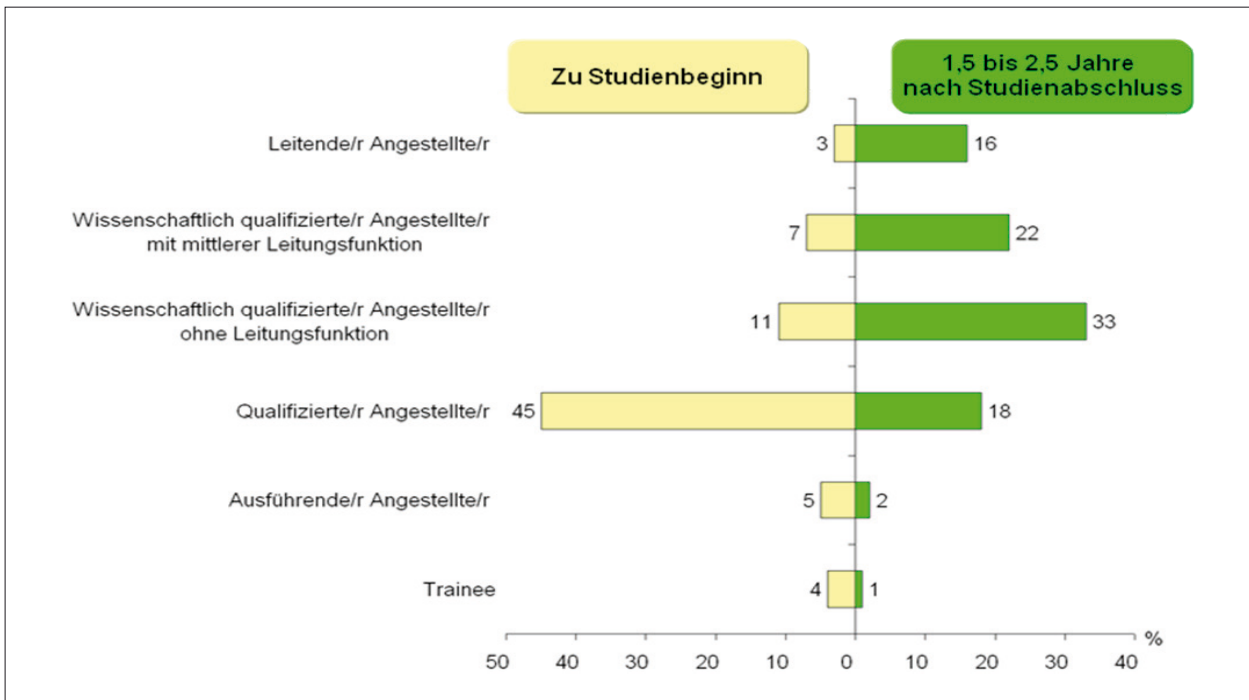


Abb. 7: Berufliche Stellung der Studierenden und Absolventen

Wobei in diesem Fall wie insgesamt für die Untersuchungsgruppe der FOM Absolventen hervorzuheben ist, dass es sich ausschließlich um berufsbegleitend Studierende handelt, welche also im strengen Sinne keinen Berufseinstieg mehr vollziehen. Auch in vielen anderen Bereichen der Auswertung von Absolventenaussagen kann angenommen werden, dass die bereits bestehende Berufserfahrung positiv auf die Wahrnehmung des Studiums beziehungsweise durch Interaktion und Synergien positiv auf den Studienerfolg wirken kann.

2.4 Aktuelle berufliche Situation

Schließlich lassen sich von Absolventen auch Kerndaten der aktuellen beruflichen Situation abfragen, welche als Indikator für die Qualität und die Berufsorientierung des Studiums verstanden werden können. Zwar können auch andere Einflussfaktoren wie die regionale Entwicklung, Mobilität der Absolventen oder die allgemeine Konjunktorentwicklung unterstellt werden. Aber insbesondere im Vergleich mit Absolventen anderer Hochschulen, welche sich unter vergleichbaren Bedingungen im Beruf behaupten müssen, kann der Einfluss des Studiums an der „alma mater“ als Kausaleinfluss interpretiert werden. Zugleich geben diese Angaben auch vielfältige inhaltliche und monetäre Informationen über die Notwendigkeiten und Möglichkeiten für ein weiterführendes Studium, wie in der Einleitung erläutert.

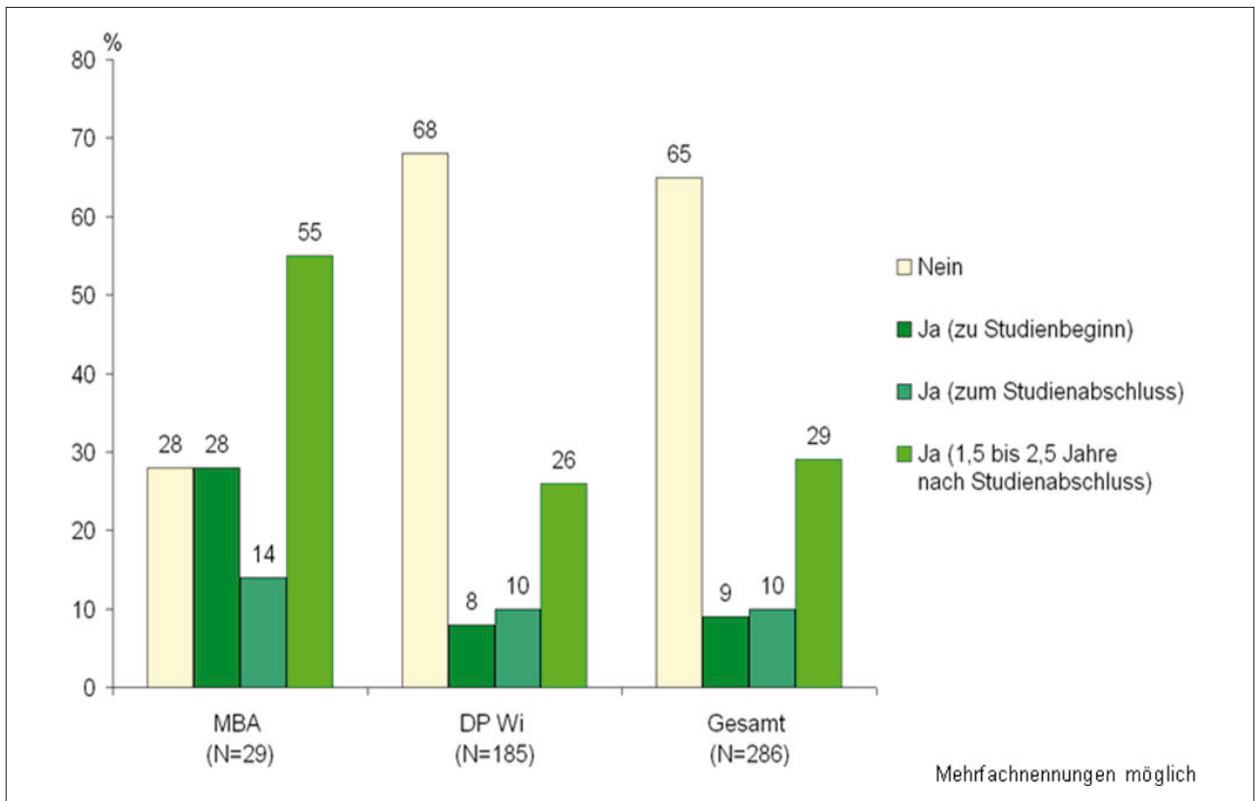


Abbildung 8: Personalverantwortung nach Studiengängen und Status

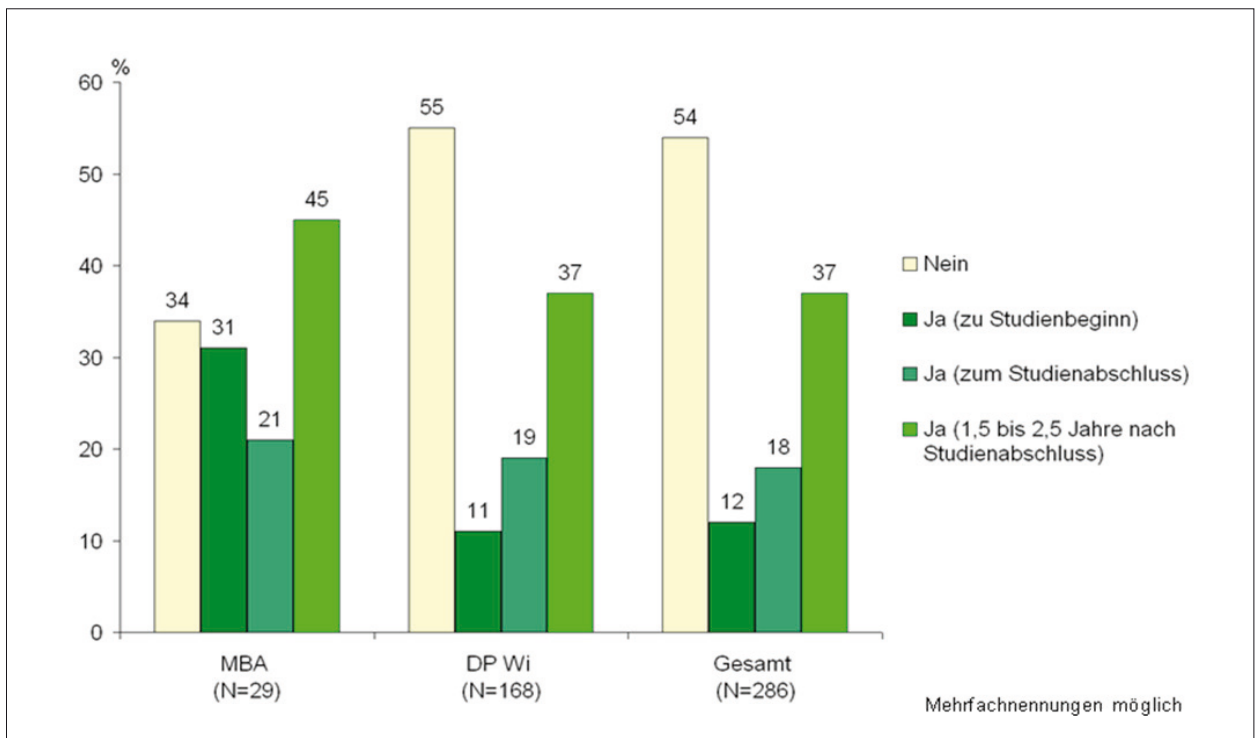


Abb. 9: Budgetverantwortung nach Studiengängen und Status

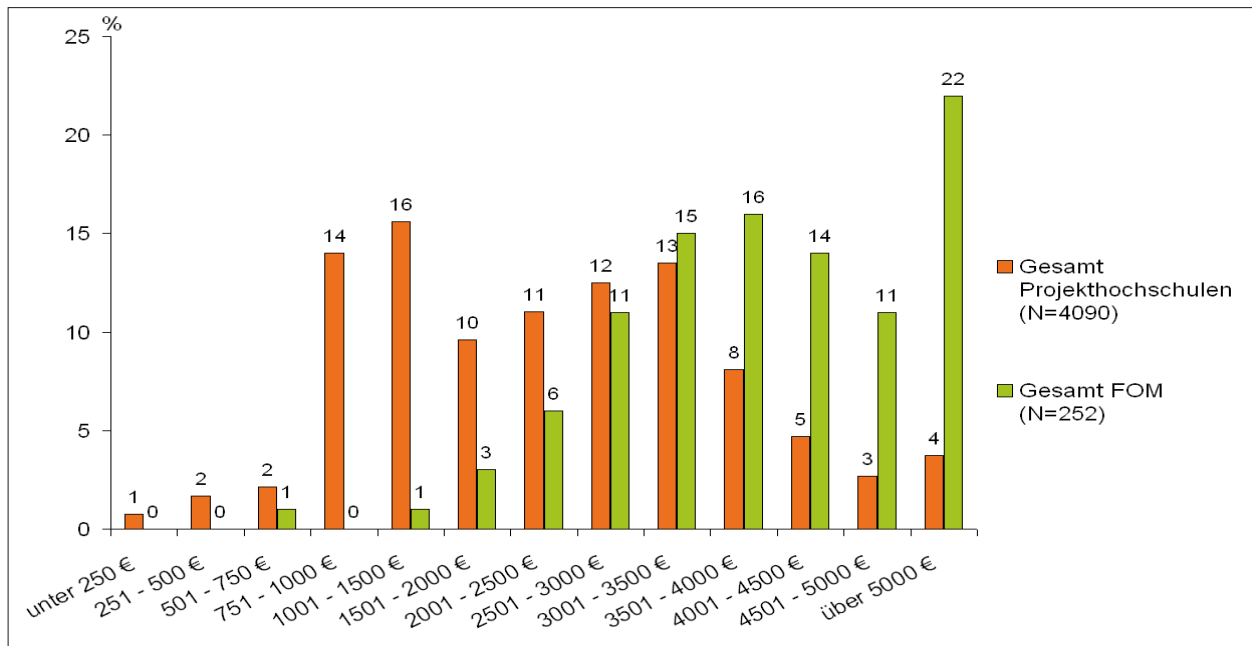


Abb. 10: Absolventenrückmeldung zum beruflichen Einkommen nach dem Studium

3. Folgen von Absolventenstudien in der Hochschule

Die vorstehend vorgestellten Ergebnisse zeigen auf, welche konkreten Folgen die Aussagen von Absolventenstudien für verschiedene Bereiche in einer Hochschule haben können, wobei dies sowohl für die grundständigen Studien (Bachelor-Programme) als auch die weiterführenden Studien (Master-Programme) gilt:

- Die Aussagen der Studierenden können dazu herangezogen werden, die bestehenden Studieninhalte (Curricula) zu ändern bzw. anzupassen. Diese Aufgabe kann im betriebswirtschaftlichen wissenschaftlichen Sinne als Produktmanagement bzw. Produktentwicklung bezeichnet werden.
- Konkrete Hinweise der Absolventen können auch für eine Weiterentwicklung bzw. Änderung der Studiendidaktik verwendet werden – sowohl auf Studienebene als Frage der Veranstaltungsformen (Vorlesung, Seminar, Übung, Tutorium etc.) als auch auf Ebene der Unterrichtseinheiten in der Frage der Vermittlungsformen (Frontalvermittlung, Gruppenarbeiten, Textarbeiten, Projektarbeiten, Seminarvortrag etc.).
- Aussagen und auch Wünsche der Absolventen können neben anderen Informationen Grundlage für die Angebotsentwicklung sein, welche beispielsweise Standorte, Zeiten, Studienform und andere Merkmale der Studienprogramme festlegt (siehe im Detail Klumpp/Rybnikova, 2010).
- Auswertungen der Absolventenstudien können insbesondere in der dargestellten Benchmarking-Sichtweise als Elemente der Außenkommunikation der Hochschule eingesetzt werden. So werden sich beispielsweise die Alumni selbst, die derzeit Studierenden aber auch Studienanfänger und Unternehmen sehr für die Aussagen der Absolventen einer Hochschule interessieren.
- Weiterhin können langfristig die Informationen aus Absolventenstudien in die strategische Profilentwicklung der Hochschule einfließen.

- f. Hinweise von Absolventenseite können auch als Einstieg oder Grundlage für den Auf- oder Ausbau von Kooperationen der Hochschule genutzt werden. Entweder beispielsweise in Richtung von Unternehmen („Welche Unternehmen sind die größten Arbeitgeber unserer Absolventen?“) oder auch in Richtung anderer Hochschulen.

Insgesamt zeigen die dargestellten Wirkungsbereiche – ohne Anspruch auf Vollständigkeit, weitere Ansatzpunkte wie Facility Management, Personalmanagement oder Forschungstransfer sind denkbar und in Zukunft vermutlich auch notwendig – die Breite der möglichen Verwendung von Informationen aus Absolventenstudien auf. Dies kann neben der konkreten inhaltlichen Bedeutung der Informationen nochmals das Bild der hohen strategischen Bedeutung der Absolventenstudien für Hochschulen bestärken.

4. Stufentese zur Hochschuleinbindung und Ausblick

Anhand der dargestellten Fragestellungen und vor allem konkreter Befragungsergebnisse ließ sich verdeutlichen, dass Absolventenstudien für Hochschulen allgemein eine hohe Bedeutung haben und dass diese Bedeutung voraussichtlich noch zunehmen wird. Dies lässt sich an den folgenden drei postulierten Stufen in der Einbindung von Absolventenstudien in die Binnenorganisation der Hochschule darstellen (Abbildung 11).

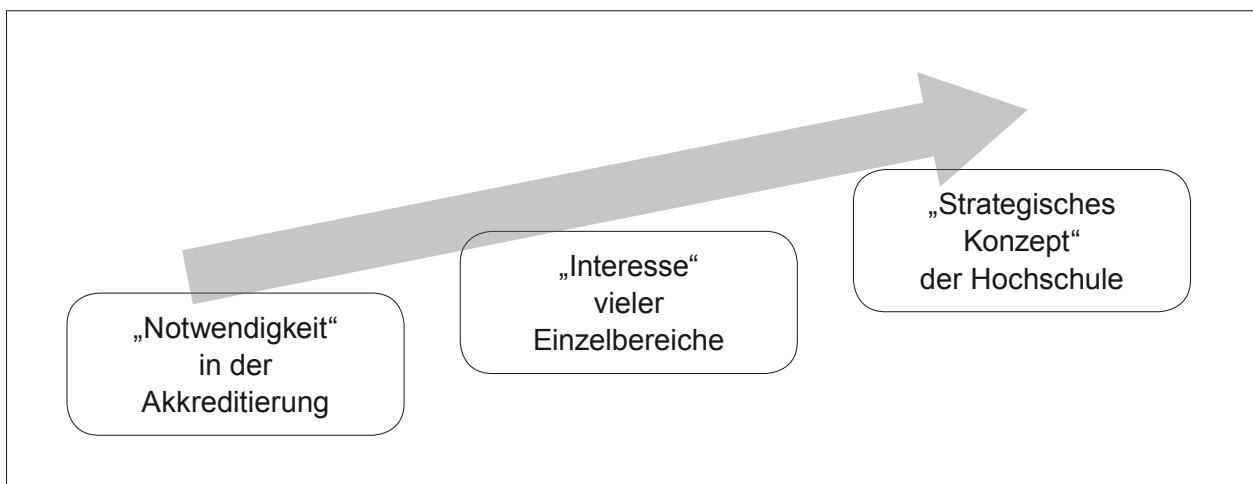


Abb. 11: Entwicklungsebene der Einbindung von Absolventenstudien

- Zuallererst bildet sich in Hochschulen das Gesamtthema Absolventenstudien in der Regel über die vorgegebene Notwendigkeit zur Durchführung dieser Verbleibstudien im Rahmen der Akkreditierung bzw. Reakkreditierung von Studiengängen heran.
- Weiterhin bildet sich nach erfolgreicher Durchführung einer oder mehrerer Absolventenstudien in Abhängigkeit von ihrer Valenz und Reichweite ein breites Interesse innerhalb der Hochschule an diesen Ergebnissen heraus.
- Schließlich wird die Frage der Absolventenstudien früher oder später als strategisches Gesamtkonzept verstanden werden, dem die Hochschulleitung eine hohe Aufmerksamkeit und ein sicheres personelles

und institutionelles Umfeld verschafft, um die sich bietenden strategischen Informationen und Potenziale daraus für die Hochschulentwicklung dauerhaft zu nutzen.

Abschließend kann betont werden, dass sich die strukturierte Umsetzung von Absolventenstudien als eine immer bedeutendere erfolgskritische Aufgabe für Hochschulen herauskristallisiert – und diejenigen Hochschulen, welche die dargestellte Stufenentwicklung am schnellsten durchlaufen und damit die strategische Verwertung der Informationen aus Absolventenstudien am besten umsetzen, werden auch in einem zunehmenden Wettbewerb der Hochschulen im Bereich der Lehre bestens gerüstet sein und reüssieren.

Literatur

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.

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

Klumpp, M./Rybnikova, I. (2010): Differenzierte Studienformen – Eine empirische Forschungserhebung in Deutschland, WBV Bielefeld.

Klumpp, M./Schaumann, U. (2007): Anforderungen an Führungskräfte in Industrie, Handel und Handwerk – das Untersuchungskonstrukt der Berufswertigkeit, in: KWP, 02/2007, S. 3–50.

Klumpp, M./Zelewski, S. (2007): Organisationsmodelle der Weiterbildung an den Ruhrgebietshochschulen, H&W 02/2007, Seite 40–48.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen, [DE], Brüssel.

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.

Schomburg, H. (2007a): Kein schwerer Start: Die ersten Berufsjahre von Hochschulabsolventen in Europa, in: Beiträge zur Hochschulforschung, Nr.1/2007, S. 130–155.

Schomburg, H. (2007b): The Professional Success of Higher Education Graduates, in: European Journal of Education, Vol. 42, No. 1, 2007.

Schomburg, H. (2007c): Die Europäische Absolventenstudien CHEERS und REFLEX. Erfahrungen und konzeptioneller Rahmen der Forschung zu Hochschule und Beruf des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung der Universität Kassel, HRK, Bonn.

Schomburg, H./Teichler, U. (2007): Potentiale der professionellen Relevanz des universitären Bachelor – einige Überlegungen auf der Basis des internationalen Vergleichs, in: Das Hochschulwesen, 55. Jg., Nr. 1, 2007, S. 25–32.

Teichler, U./Klumpp, M. (2005): Fachhochschulen in Deutschland: Geht die Erfolgsstory zu Ende?, in:
Teichler, U. (Hrsg.) (2005): Hochschulstrukturen im Umbruch, Frankfurt a.M./New York, S. 191–205.

Ingenieurwissenschaftliche Weiterbildung an der Hochschule Anhalt (FH) als dreistufiges Konzept

Ausgangssituation

Die Hochschule Anhalt (FH) kann mit ihrem Hochschulstandort Köthen bereits auf eine mehr als einhundertjährige Tradition in der ingenieurwissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung verweisen. In Verwirklichung der Beschlüsse von Bologna¹ wurde bereits zum Wintersemester 2004/2005 das gesamte Studienprogramm auf die neue Bachelor-Master-Studenstruktur umgestellt und im Hinblick auf Qualitätssicherung bzw. Qualitätsentwicklung die Akkreditierung der Studiengänge eingeleitet. Ende des Jahres 2008 konnte die Hochschule den erfolgreichen Abschluss aller Akkreditierungsverfahren vermelden. In einigen Studienrichtungen wurde ein entsprechendes Angebot an konsekutiven Masterstudiengängen aufgebaut. Neben dieser klassischen Form der Qualifizierung haben insbesondere in den ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen weiterbildende Fernstudiengänge, die auf einem ersten Hochschulabschluss aufbauen oder auf der Grundlage von beruflicher Ausbildung und langjähriger Praxiserfahrung zu einem ersten Hochschulgrad führen, an Bedeutung gewonnen.

Im Zeitraum zwischen 1996 und 2007 fiel die Anzahl der Ingenieurabsolventen von 52.278 auf 44.050. Der Anteil an allen Hochschulabsolventen reduzierte sich damit um knapp 7 Prozent und betrug 2007 nur noch rund 15 Prozent (acatech, 2009: 37). Bis 2015 steigt die Zahl der jährlich in den Ruhestand gehenden Ingenieure zudem von heute 37 000 auf dann 43 000.² Die daraus zu erwartende verstärkte Nachfrage nach ingenieurwissenschaftlicher Weiterbildung hat unter anderem in den Bereichen Maschinenbau, Elektrotechnik, Verfahrenstechnik sowie Lebensmitteltechnologie zur Entwicklung eines entsprechenden berufs begleitenden Studienangebotes mit dem Abschluss Bachelor of Engineering an der Hochschule Anhalt (FH) geführt.

Der Rückgang der Studienanfängerzahlen im Ergebnis demografischer Veränderungen stellt in den kommenden Jahren eine der größten Herausforderungen für die Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalts dar (vgl. Lischka/Kreckel 2006). Um zurückgehende Studierendenzahlen in grundständigen Studiengängen zu kompensieren, ist der Ausbau von weiterbildenden Studiengängen zu verstärken. Im Rahmen des lebenslangen Lernens ist es gerade die wissenschaftliche Weiterbildung, welche als Fernstudien- bzw. internetgestütztes Studienangebot auch überregional ausgerichtet werden kann.

Bildungspolitische Zielsetzungen

Im Zusammenhang mit der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung sind durch den Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gerade in den letzten Jahren Strategien und Maßnahmen entwickelt worden, mit denen die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung weiter erhöht werden kann.³

¹ Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna

² Studie: Ingenieurmangel verschärft sich, www.handelsblatt.com, 22. 03. 2009

³ Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung – Gemeinsame Erklärung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) vom 14. 10. 2008, www.dihk.de, Zugriff: 28. 10. 2009

Die Kultusministerkonferenz verabschiedete im März 2009 in Stralsund unter anderem einen Beschluss, der Inhabern beruflicher Aufstiegsfortbildungen den allgemeinen Hochschulzugang eröffnet und die Voraussetzungen definiert, unter denen beruflich Qualifizierte ohne Aufstiegsfortbildung den fachgebundenen Zugang zur Hochschule erhalten. Ziel dieser Vereinbarung ist es, den Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Personen zu verbessern und die Durchlässigkeit zwischen den Teilbereichen des Bildungssystems zu erhöhen.

Die Hochschulen müssen in den Ordnungen ihrer Weiterbildungsstudiengänge verstärkt eine Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen des Studienbewerbers verankern. Vorbereitungs- und Anpassungsangebote für beruflich qualifizierte Studieninteressierte sollen bedarfsgerecht ausgebaut werden. Hier bietet sich beispielsweise eine Zusammenarbeit zwischen Hochschule und freien bzw. kommunalen Bildungsträgern an (vgl. BAVC 2009: S. 5).

Die Hochschulweiterbildung wird sich zukünftig auch mit neuartigen Angebotsformen profilieren müssen. Dazu gehören neben den klassischen Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor oder Master ebenso Kurzstudien, welche bereits mit einem Zertifikat als Studienabschluss enden können.

Konzept der dreistufigen Bildungsprozesskette

Die bisherigen Teilnehmer der ingenieurwissenschaftlichen Fernstudiengänge an der Hochschule Anhalt (FH) verfügten meist nicht über die typischen Hochschulzugangsvoraussetzungen. Sie konnten aber über die Anerkennung des vorgängigen Lernens (z. B. Meister) einen Zugang zum Hochschulstudium erhalten.

Nach einem erfolgreich absolvierten Hochschulstudium arbeiten Maschinenbauingenieure, Elektroingenieure bzw. Ingenieure für Verfahrenstechnik dann beispielsweise als Betriebsingenieure in Unternehmen aller Wirtschaftszweige. Bei dieser Tätigkeit handelt es sich im Unterschied zu einem Ausbildungsberuf um einen so genannten Erwerbsberuf. Betriebsingenieurinnen und Betriebsingenieure stellen die Effizienz und Funktionsfähigkeit von Maschinen und technischen Anlagen sicher, damit ein reibungsloser Fertigungsablauf gewährleistet ist. Dazu überwachen sie die bestehende technische Betriebsausstattung und wirken auf deren Optimierung hinsichtlich Produktivitätssteigerung, Qualitätsverbesserung und Wirtschaftlichkeit hin. Um diese Tätigkeit ausüben zu können, wird üblicherweise ein ingenieurwissenschaftliches Studium gefordert.⁴

Aufgrund des gegenwärtigen Mangels an ingenieurwissenschaftlich qualifizierten Hochschulabsolventen würden Arbeitgeber auch technischen Fachkräften ohne Hochschulabschluss mit einer entsprechend zertifizierten Weiterbildung sowie einer mehrjährigen Berufserfahrung die Möglichkeit geben, als Betriebsingenieur tätig zu werden. Das setzt jedoch voraus, dass Studieninteressierte an den Hochschulen auch ingenieurtechnische Kurzstudien mit Zertifikatsabschluss nutzen können. So wird zum Beispiel Facharbeitern mit ingenieurtechnischen Aufgaben im Unternehmen oder auch Ingenieuren, die bisher berufsfremd tätig gewesen sind, der berufliche Aufstieg durch eine Weiterbildung ermöglicht. Das an der Hochschule Anhalt (FH) entwickelte und erstmals zum Sommersemester 2009 eingeführte Stufenmodell soll diesen neuen Anforderungen berufsbegleitender ingenieurwissenschaftlicher Qualifizierung Rechnung tragen.

⁴ Berufsinformation Betriebsingenieur, <http://berufenet.arbeitsagentur.de>, Zugriff: 28. 10. 2009

Stufe 1: Weiterbildung mit Hochschulzertifikat

Das dreistufige Konzept der ingenieurwissenschaftlichen Weiterbildung an der Hochschule Anhalt (FH) sieht in der ersten Stufe eine viersemestrige zertifizierte ingenieurwissenschaftliche Ausbildung vor. Das Hochschulgesetz Sachsen-Anhalts aber auch die entsprechenden Gesetze anderer Bundesländer lassen es zu, dass besonders befähigte Berufstätige ohne Hochschulreife, die für das Studium einer bestimmten Fachrichtung erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten durch ein erfolgreiches Ablegen einer Prüfung zur Feststellung der Studienbefähigung nachweisen können.

Das erste Semester dient deshalb ausschließlich der Vorbereitung der Teilnehmer auf die Feststellungsprüfung. Eingeschlossen sind hier auch die Vermittlung von Lerntechniken sowie weiterer für ein Studium erforderliche Softskills. Um ein Hochschulzertifikat zu erlangen, muss der Studierende weitere drei Semester in einem ingenieurtechnischen Bachelor-Studium absolvieren. Diese erste Stufe wird gegenwärtig im Rahmen des von der Europäischen Union und dem Ministerium für Wirtschaft und Arbeit des Landes Sachsen-Anhalt bis 2011 geförderten Projektes mit der Bezeichnung „Fachkräftesicherung im ingenieurtechnischen Bereich durch die Aktivierung von Potenzialen von Facharbeitern und Ingenieuren in berufsferner Beschäftigung mit dem Schwerpunkt der Ausbildung zum Betriebsingenieur“ realisiert. Die Hochschule arbeitet in diesem Projekt mit einem freien Bildungsträger der Region zusammen.

Stufe 2: Weiterbildungsstudiengang mit Bachelor-Abschluss

Der Studierende hat dann nach erfolgreich bestandener Feststellungsprüfung in einer zweiten Stufe die Möglichkeit, sich entsprechend seiner individuellen Zugangsvoraussetzungen entweder für ein berufsbegleitendes Bachelor-Studium Elektrotechnik, Maschinenbau, Verfahrenstechnik oder Lebensmitteltechnologie immatrikulieren zu lassen. Alternativ kann er, wie bereits in den Ausführungen zur Stufe 1 dargestellt, die Weiterbildung bereits nach insgesamt vier Semestern mit einem Hochschulzertifikat zu beenden. Der Weiterbildungsstudiengang dauert in der Regel neun Semester und endet mit dem Abschluss *Bachelor of Engineering*.

Stufe 3: Weiterbildungsstudiengang mit Master-Abschluss

Die Arbeitsmarktentwicklung ist in den kommenden Jahren durch eine steigende Nachfrage nach ingenieurtechnischen Fachkräften mit betriebswirtschaftlicher Kompetenz gekennzeichnet. Die Verringerung an Fachkräften führt zwangsläufig zu steigenden Anforderungen an die im Arbeitsprozess stehenden Ingenieure. Das bedeutet für viele ingenieurwissenschaftliche Fachkräfte, die eigenen Kompetenzen zu erweitern. Ingenieurinnen und Ingenieuren fehlt häufig zur Übernahme von Führungsaufgaben im Unternehmen entsprechendes betriebswirtschaftliches bzw. Managementwissen. Das fehlende Wissen kann man beispielsweise an den Universitäten und Fachhochschulen des Landes als Teilnehmer eines der inzwischen zahlreich angebotenen berufsbegleitenden Fernstudiengänge mit Master-Abschluss erwerben. Das trifft insbesondere für Fachkräfte zu, die sich auf Führungsaufgaben vorbereiten.

Dem wachsenden Bedarf an ingenieurtechnischen Fachkräften mit betriebswirtschaftlicher Kompetenz, die eine Tätigkeit im mittleren und oberen Management übernehmen können, wird durch das Angebot eines berufsbegleitenden Masterstudienganges Wirtschaftsingenieurwesen (M. Sc.) an der Hochschule

Anhalt (FH)⁵ Rechnung getragen. Dieser weiterbildende Studiengang ist modular aufgebaut und umfasst insgesamt fünf Semester. Der Masterstudiengang beruht auf dem Konzept des Blended Learning (Vermittlung von Lerninhalten in entsprechenden Seminaren sowie in tutoriell betreuten Online-Lernphasen). Nur etwa fünfzehn Prozent des Studiums finden am Hochschulort statt. Pro Semester verbringen die Studierenden in drei Präsenzphasen insgesamt neun Tage am Studienort.

Das Format für diesen Studiengang baut darauf auf, dass der Bewerber bereits ein ingenieurwissenschaftliches Hochschulstudium (Diplom bzw. Bachelor) erfolgreich abgeschlossen hat sowie eine mehrjährige berufspraktische Tätigkeit nachweisen kann. Die in der oben beschriebenen Stufe 2 erworbenen Fernstudienabschlüsse berechtigen somit ebenfalls zur Absolvierung eines solchen Masterstudiums.

Unter Anerkennung dieser hier genannten spezifischen Studienvoraussetzungen ist es möglich, trotz einer Beschränkung auf betriebswirtschaftliche und managementorientierte Lehrinhalte letztendlich den Abschluss eines Wirtschaftsingenieurstudiums zu beurkunden. Die Erfahrungen mit diesem Weiterbildungsmaster für Berufstätige lassen sich hervorragend auch auf andere so genannte Bindestrich-Studiengänge (z. B. Wirtschaftsinformatik, Ingenieurinformatik, Bioinformatik) übertragen.

Die Durchlässigkeit zwischen Beruf und Studium bzw. Weiterbildung sowie die Durchgängigkeit verschiedener Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung lassen sich in diesem Konzept mit der Bildungsprozesskette *Ingenieurtechnische Fachkraft (Hochschulzertifikat) → Maschinenbauingenieur, Elektroingenieur, Ingenieur für Verfahrenstechnik bzw. Ingenieur für Lebensmitteltechnologie (Bachelor of Engineering) → Wirtschaftsingenieur (Master of Science)* veranschaulichen.

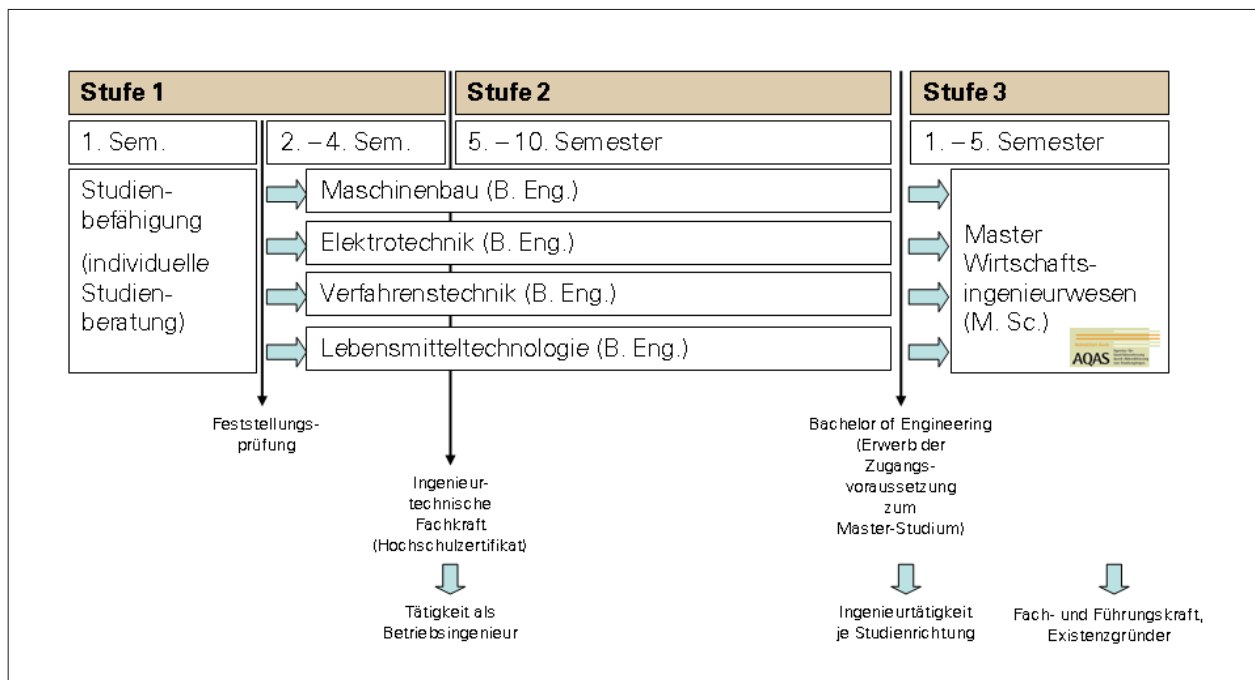


Abbildung 1: Bildungsprozesskette der dreistufigen ingenieurtechnischen Weiterbildung

⁵ Master Wirtschaftsingenieurwesen an der Hochschule Anhalt (FH), www.emw.hs-anhalt.de/mwi

Weiterbildungsorganisation

Bei der Realisierung einer derartigen dreistufigen berufsbezogenen Weiterbildung sind spezifische Anforderungen hinsichtlich Studienorganisation, Praxisorientierung, Studienform (Blended Learning) sowie Zusammenwirken von regulärem wissenschaftlichem Personal der Hochschuleinrichtung und externen Lehrbeauftragten zu beachten.

Gerade bei der Umsetzung mehrstufiger Weiterbildungskonzepte trifft der Studieninteressierte oftmals auf verschiedene Akteure, die sich koordinierend um die Entwicklung von Transferaktivitäten und um das Angebot weiterbildender Veranstaltungen kümmern (vgl. auch DGWF 2005: S. 16).

Ein strategisch geplantes, umfassendes und flächendeckendes Weiterbildungsangebot ist nur durch die Bündelung aller Weiterbildungsaktivitäten einer Hochschule und durch den Ausbau von Kooperationen zwischen den Hochschulen sowie weiteren Bildungseinrichtungen zu verwirklichen. Das Land Sachsen-Anhalts hat hierfür an allen Universitäten und Fachhochschulen *Transferzentren Absolventenvermittlung und wissenschaftliche Weiterbildung für Fach- und Führungskräfte in KMU* eingerichtet. Hierbei handelt es sich um eine vom Land und der EU geförderte Struktureinheit, welche an den Hochschulen vorhandene Weiterbildungsprozesse steuern und die Entwicklung neuer Weiterbildungsangebote unterstützen soll.

Des Weiteren zeigen die Erfahrungen an der Hochschule Anhalt (FH), dass die organisatorische Absicherung sowohl von Kurzstudien als auch von berufsbegleitenden Studiengängen nur auf der Basis eines engen Kontaktes zwischen Hochschule und Wirtschaft möglich ist. So können sowohl Lehrinhalte besser auf die Anforderungen der Praxis ausgerichtet als auch in der Praxis erfahrene und wissenschaftliche qualifizierte Lehrbeauftragte die für Weiterbildung verfügbaren personellen Ressourcen verstärken.

Fazit

Mit der Umsetzung des hier vorgestellten dreistufigen Konzeptes wird die starre Trennung von grundständigem und weiterbildendem Studium aufgehoben. Jedes dieser Angebote führt darüber hinaus zu unterschiedlichen Synergieeffekten zwischen Forschung, Lehre und beruflicher Praxis.

So können Lehrende beispielsweise die Erfahrungen und das Wissen von Studierenden berufsbegleitender Masterstudiengänge, welche bereits Führungs- bzw. Projektverantwortung in ihren Unternehmen tragen, in unterschiedlicher Art und Weise für eine praxisorientierte Ausbildung in den grundständigen Studiengängen einsetzen. Die im Rahmen einer wissenschaftlichen Weiterbildung anzufertigen Projekt-, Bachelor- oder Masterarbeiten bilden oftmals die Grundlage für den Ausbau neuer Forschungsk Kooperationen mit der Wirtschaft und für die Anbahnung langfristiger Forschungskontakte.

Die ingenieurwissenschaftliche Weiterbildung in der dargestellten Form wird zukünftig einen nicht unerheblichen Beitrag dazu leisten, dem sich abzeichnenden Fachkräftemangel im Ingenieurbereich durch die Schaffung von Studienmöglichkeiten für besonders befähigte Berufstätige ohne Hochschulreife entgegen zu wirken und die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu erhöhen.

Mit der stärkeren Einbindung von Weiterbildung in das Gesamtkonzept der Hochschule haben sich schon jetzt neue Formen der Zusammenarbeit in der Aus- und Weiterbildung mit freien Bildungsträgern und Personalverantwortlichen der Unternehmen herausgebildet.

Darüber hinaus wurde auch deutlich, dass der Aufbau neuer spezifischer Strukturen für die Organisation und Durchführung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen unvermeidbar ist.

Literatur

acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften (Hrsg.) (2009): acatech-Jahresbericht 2008, S. 37, München

BAVC – Bundesarbeitgeberverband Chemie e.V. (Hrsg.) (2009): Zugang für beruflich Qualifizierte zur Hochschule, in: Infodienst: Ausbilder in der chemischen Industrie, S. 3–5, Ausgabe 2, Wiesbaden

DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. (Hrsg.) (2005): Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen, DGWF-Empfehlungen vom 17. 09. 2005, Hamburg

Lischka, I., Kreckel, R. (2006): Zur künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen in Sachsen-Anhalt – Prognosen und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Landesrektorenkonferenz von Sachsen-Anhalt. (Arbeitsberichte 2'06). HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg

Der Master an der Schnittstelle von konsekutivem und weiterbildendem Studium – berufsbegleitendes Masterstudium an einer TU?

1. Universitäten haben ein strategisches Interesse an einer ausreichenden Zahl von qualifizierten Master-Studierenden: Sie sind das wesentliche Fundament für die Einheit von Forschung und Lehre und zugleich das Potenzial für den wissenschaftlichen Nachwuchs in Form von Doktoranden bzw. PhD-Studierenden.
2. Bologna setzt in diesem Feld Rahmenbedingungen, die die Universitäten im Bereich der klassischen konsekutiven Master-Studiengänge vor erhebliche Herausforderungen stellen und zugleich eine neue Sicht auf und neue Perspektiven für die wissenschaftliche Weiterbildung eröffnen.
3. Diese Entwicklung wird flankiert und massiv verstärkt dadurch, dass Gesellschaft und Politik den Ressourcenverbrauch der Universitäten immer stärker einer Produktionsüberwachung nach Qualität und Menge unterziehen.
4. Jede noch so berechtigte Kritik am Bologna-Prozess wird die Politik nicht veranlassen, uns mittelfristig wieder den Dipl.-Ing. zu bescheren.
5. Der Übergang vom Bachelor zum Master ist bisher vorwiegend unter dem Aspekt von Quotierungen problematisiert und diskutiert worden. In diese Richtung geht u. a. die Position der TU9, wonach der Master den Regelabschluss für universitäre Studiengänge darstellen müsse, sowie die entsprechende Vereinbarung der TU9, ihren Bachelor-Absolventen wechselseitig Zugang zum Master zu gewährleisten.
6. Unabhängig von direkten oder indirekten Quotierungen zeichnen erste Erfahrungen mit der Empirie des Übergangs von Bachelor zu Master eine in dieser Form nicht erwartete – zumindest nicht diskutierte – Entwicklungsperspektive: Die prognostizierten und den Kapazitätsberechnungen zu Grunde gelegten Übergangszahlen BSc/Msc entbehren (bisher) jeglicher belastbarer Datenbasis. Sowohl der Anteil, der den Master anstrebenden „eigenen“ Bachelor als auch der Zustrom „fremder“ Bachelor bleibt, deutlich hinter den Erwartungen zurück. Vergleicht man die „Verluste“ mit den „Schwundquoten“ aus den Diplom-Studiengängen, wird die Dramatik deutlich.
7. Die Gründe für diese Entwicklung können derzeit noch nicht befriedigend analysiert werden. Denkbar ist, dass es sich um ein Übergangsphänomen in der Frühphase der Bologna-Praxis handelt. Viele Studierende nutzen die Zeit nach dem Bachelor für ein vorher nicht gut organisierbares Auslandssemester oder –jahr; andere legen eine längere Verschnaufpause in der beruflichen Praxis ein. Es gibt aber auch Faktoren, die dafür sprechen, dass sich die beschriebene Entwicklung stabilisiert:
 - a. Arbeitsmarkt: In Anbetracht der gegenwärtigen und absehbaren Personalsituation der Personal-Markt-Teilnehmer werden gute und schnelle BSc's schnell gute Jobs angeboten bekommen.

- b. Verbesserung der Bachelor-Programme: Schon jetzt sind nach den ersten Jahren vielfach Korrekturen und Optimierungen der Bachelor-Programme unterwegs, ein Schwenk zu 8-semesterigen Bachelor-Programmen dürfte die Abstinenz gegenüber dem Master nochverstärken.
 - c. Lebensplanung und Zeitmanagement: Geben erfolgreiche Bachelor ihren Job nach zwei, drei oder mehr Jahren wieder auf, um nochmals vier Voll-Zeit-Semester zu studieren?
8. Jede Abweichung der Übergangszahlen nach unten wird weitere und harte Diskussionen über die Ausstattung deutscher Universitäten beschieren. Kompensationen im geltenden System sind nicht in Sicht. Ein (erhoffter) Zustrom zu MSc-Studiengängen von BSc's aus dem Ausland wird erst dann eintreten, wenn durchgängig englischsprachige MSc-Curricula angeboten werden.
9. Gleichzeitig und gerade auf dem Hintergrund der beschriebenen Entwicklung wird der Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung steigen. Dieser Bedarf und die Träger der entsprechenden Nachfrage werden aber von den klassischen konsekutiven Master-Angeboten nicht erreicht. Problematisch sind die Bereiche:
- a. Curricula: Die Erfahrung in bereits existierenden Weiterbildungsstudiengängen zeigt, das Studierende mit echter Berufserfahrung nur noch begrenzt mit den curricularen Ansätzen konventioneller Studiengänge zufrieden gestellt werden können.
 - b. Zeitbudget: Berufstätigen muss ein anderes Zeitangebot gemacht werden, da sie nicht ohneweiteres ihren Arbeitsplatz für zwei Jahre aufgeben können.
 - c. Kosten: Derzeit können Weiterbildungsmaster praktisch nur durch im Rahmen von Nebentätigkeit und finanziert durch Gebühren angeboten werden, was bei echter Vollkostenrechnung den Zugang für viele Interessenten unmöglich macht.
10. Auf diesem Hintergrund sollte ein Paradigmenwechsel diskutiert werden: Warum bieten die Universitäten nicht berufsbegleitende Master an, deren Vorlesungsbetrieb sich auf Abendvorlesungen oder auf Freitage/Samstage konzentriert und die für (leistungsfähige) Bachelor attraktiv sein könnten?
11. Ein solches Vorlesungsangebot könnte darüber hinaus für Unternehmen interessant sein, die Beschäftigten mit BSc-Abschluss im Rahmen von gezielten Personal-Entwicklungsmaßnahmen eine berufsbegleitende Weiterqualifizierung anbieten wollen.
12. Als „Nebenprodukt“ könnte mit solchen Modellen eine verbesserte Kapazitätsauslastung zumindest der räumlichen Ressourcen erreicht werden – „kostenlos“ sind diese Modelle jedoch nicht zu haben, denn eine Anrechnung auf die Lehrdeputate ist Voraussetzung, so weit solche Studiengänge nicht als gebührenpflichtige Studiengänge angeboten werden.
13. Im Hinblick auf die zeitliche Abwicklung sind zwei Modelle denkbar:
- a. Modell I wie im Weiterbildungsstudiengang REM (Real Estate Management) an der TU Berlin mit Präsenzzeiten am Freitag (14:00 bis 21:00 Uhr) und am Samstag (09:30 bis 17:00 Uhr) zuzüglich Arbeitszeiten für die Projektarbeit in eigener Zuständigkeit der Bearbeitungsteams.

- b. Modell II mit dem bisher maßgebenden Ansatz von 120 LP führt zu nachstehenden Rechengrößen:

Ausgangsgröße	120 LP
davon ab Masterarbeit mit i.M. 3,5 Mon	
$3,5 \text{ Mon} \times 4,3 \text{ Wo/Mon} \times 5 \text{ d/Wo} \times 8 \text{ h/d} = 600 \text{ h} : 30 \text{ h/LP} =$	20 LP
davon ab Vorlesungen im 4. Sem. mit i.M. 10 LP	10 LP
<hr/>	
verbleiben für 3 Semester	90 LP
verbleiben für 1 Semester bei 30 Ah/LP x 30 LP =	900 Ah
bei herkömmlichem Ansatz 1,5 LP/SWS und 15 SWS/Sem	
$900 \text{ h/Sem} : 1,5 \text{ LP/SWS} : 15 \text{ SWS/Sem}$	= 40 h/LP
tatsächlich wird aber gerechnet	
$900 \text{ h/Sem} : 2,0 \text{ LP/SWS} : 15 \text{ SWS/Sem}$	= 30 h/LP
bei anderem Workload (Stichwort: Projektarbeit) und bei Berücksichtigung eines „längeren“ Semesters ergibt sich	
$900 \text{ h/Sem} : 2,0 \text{ LP/SWS} : 22,5 \text{ SWS/Sem}$	= 20 h/LP
ein berufsbegleitender Ansatz wäre somit wie folgt zu rechnen	
$20 \text{ h/LP} \times 30 \text{ LP/Sem} = 600 \text{ h/Sem} : 22,5 \text{ Wo/Sem}$	= ca. 27 h/Wo

Ergebnis: Bei einem unterstellten Präsenzanteil von 2/3 ergibt sich daraus eine reine „Vorlesungszeit“ von 18 h/Woche, der einerseits an 2 Tagen/Woche leistbar ist und andererseits hinsichtlich der unterstellten Präsenz unter Berücksichtigung von Projektarbeiten und innovativen Lehrformen an der oberen Grenze liegt.

Damit wäre grundsätzlich nachgewiesen, dass auch „volle“ Masterstudiengänge unter bestimmten Umständen berufsbegleitend realisierbar wären. Werden hierbei noch „Kompakt“-Wochen – beispielsweise analog zu den Berufsakademien – eingeschoben, können noch kundenfreundlichere Modelle entwickelt werden.

14. Bei Modell I besteht z.Z. noch das „Akkreditierungs“-Problem“, dass der weiterbildende Master mit 624 h (incl. 24 h für die Masterarbeit) „nur“ mit 60 LP bewertet wird – dabei ist im Hinblick auf den tatsächlich zu erbringenden Workload von einer Unterbewertung der Projektarbeit auszugehen.
15. Eine „volle“ Anerkennung dieses Modells würde voraussetzen, dass entweder interdisziplinär ausgerichtete und teilweise in virtuellen Projekträumen zu leistende Projektarbeit höher als seither bewertet werden kann und /oder dass die LP-Marke für Mastergrade flexibilisiert wird, beispielsweise in einer Bandbreite von 240 – 330 LP und damit nicht starr auf 300 LP ausgerichtet bleibt.
16. Die gleiche Forderung ist auch für Modell II zu erheben.

Fazit

Der Bologna-Prozess bietet – trotz aller vorgebrachten Bedenken und trotz aller tatsächlich vorhandenen oder nur behaupteten Probleme – auch die Chance, den Studierenden – und damit zum Nutzen der Gesellschaft – neuartige Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu eröffnen. Wer lebenslanges Lernen fordert, der muss auch dazu bereit sein, die Paradigmen – die Rahmenbedingungen – so zu verändern, dass innovative Ansätze ermöglicht werden. Diese These richtet sich insbesondere an Politik und Hochschulen – vorrangig aber an diejenigen Institutionen, die für die Akkreditierung und die Setzung von Standards im Bereich der LP/ECTS zuständig

Qualitätskriterien für die universitäre Weiterbildung: Ein multidimensionaler und wirkungsorientierter Ansatz

1. Ziele und Methoden

1.1 Ausgangspunkte

Bereits seit 1996 arbeiten die Weiterbildungsstellen der Schweizer Universitäten auf der Basis gemeinsam entwickelter Qualitätsgrundsätze.¹ Diese lassen sich mit den Stichworten Teilnehmerorientierung, akademisches Niveau, angepasste Didaktik, qualifizierte Lehrpersonen, Qualitätspflege und attraktive Dienstleistungen charakterisieren.

In Folge der Bologna-Reform und des steigenden Interesses an Lehrqualität und Akkreditierung war es notwendig, die Grundsätze zu überarbeiten und besser zu operationalisieren. Die gängigen Akkreditierungs- und Qualitätsentwicklungsansätze für grundständige Studiengänge (Bachelor und Master) konnten für diese Entwicklung zwar wichtige Anstösse liefern, werden den spezifischen Anforderungen der universitären Weiterbildung aber nur teilweise gerecht. Typische Schwächen vorhandener Modelle sind deren einseitige Gewichtung zugunsten der Inputs, Prozesse und formalen Instrumente gegenüber den Resultaten, der Partizipation externer Anspruchsgruppen und der gelebten Qualitätskultur. Selbst stärker outcome-orientierte Ansätze beschränken sich oft auf die Evaluation der unmittelbaren Lernergebnisse oder vermengen Outcome und Wirkung.

Der Erfolg von Weiterbildungen hängt aber noch mehr als bei grundständigen Studiengängen primär davon ab, wie die Teilnehmenden, ihre potenziellen Arbeitgeber und die Berufs- und Fachorganisationen die Wirkungen des Programms auf den Arbeitsalltag, die Karriere und die persönliche Entwicklung beurteilen.

1.2 Projekt

2007 riefen Swissuni (Verein universitäre Weiterbildung Schweiz) und OAQ (Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen) eine gemeinsame Arbeitsgruppe ins Leben.² Die Gruppe hatte zwei komplementäre, aber nicht immer konfliktfreie Ziele: Einerseits sollten weiterbildungsspezifische Kriterien und Instrumente für die hochschulinterne Qualitätsentwicklung geschaffen werden, andererseits war zu prüfen, ob und wie diese Kriterien und Instrumente mit bestehenden, für grundständige Studiengänge entwickelten Akkreditierungskriterien verknüpft und für externe Evaluierungen (Qualitätslabel) eingesetzt werden könnten. Swissuni brachte seine Erfahrungen mit internen Qualitätssicherungsmechanismen und -strukturen ein, das OAQ sein Konzept- und Methodenwissen aus Audits und Akkreditierungen.

¹ Weiterbildungsstellen der Schweizer Hochschulen. 1996. Qualitätsgrundsätze. <http://www.zfw.ethz.ch/about/quali>

² Für weitere Informationen siehe http://www.swissuni.ch/index_DE und <http://www.oaq.ch>

1.3 Rahmenbedingungen

Die Schweizer Universitäten haben das BMD-Modell flächendeckend umgesetzt. Anders als in Deutschland müssen sich Weiterbildungsmaster zwingend von grundständigen Masterstudiengängen (90-120 ECTS) unterscheiden. Die universitäre Weiterbildung kennt vier Stufen: Master of Advanced Studies (MAS \geq 60 ECTS), Diploma of Advanced Studies (DAS \geq 30 ECTS), Certificate of Advanced Studies (CAS \geq 10 ECTS) und Kurse mit Teilnahmebescheinigung (1 – 10 Tage).

Die universitäre Weiterbildung richtet sich an Personen mit Berufserfahrung und einem akademischen Erstabschluss. Zulassungsbedingung für ein MAS ist in der Regel ein Master, für DAS und CAS je nach Universität und Thema ein Bachelor oder Master. Bei Fachhochschulen sind die Zulassungsbedingungen in der Regel weniger strikt.

Das OAQ ist in der Schweiz das einzige Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsorgan für den Hochschulbereich. Es führt institutionelle Audits sowie Akkreditierungen von Studiengängen und Institutionen durch. Anders als in Deutschland sind für öffentliche Universitäten nur Audits obligatorisch. Entsprechend lassen Universitäten ihre Studiengänge nur dann akkreditieren, wenn sie sich Marketingvorteile versprechen. Von bislang rund 50 akkreditierten universitären Studiengängen sind nur knapp ein Fünftel Weiterbildungsprogramme.

1.4 Grundsätze

Die Arbeitsgruppe konzentrierte sich zuerst auf die interne Qualitätsentwicklung. Ausgehend vom Versuch zu definieren, was ein qualitativ hochstehendes Weiterbildungsprogramm auszeichnet, wurden sechs allgemeine Grundsätze aufgestellt, die ein innovatives Qualitätsmodell auf der Weiterbildungsstufe erfüllen muss:

- Wirkungsorientierung
- Multidimensionalität
- Zielgruppenorientierung
- Kompetenzorientierung
- Flexibilität
- Einbezug der relevanten Anspruchsgruppen

Auf dieser Basis und unter ständigem Einbezug der Akkreditierungsstandards für grundständige Studiengänge entstand im zweiten Schritt das vorliegende Qualitätsmodell. Es besteht aus sieben Qualitätsdimensionen, die den gesamten Lebenszyklus eines Weiterbildungsprogramms von der Kontextanalyse, über die Konzeption, Organisation und Durchführung bis zur Evaluation seiner Lernergebnisse und Wirkungen abzubilden versuchen. Jede Dimension besteht ihrerseits aus mehreren Evaluationskriterien.

Der große Vorteil dieses Ansatzes ist, dass die Qualitätskriterien nicht nur retrospektiv zu Evaluationszwecken gebraucht werden können, sondern auch vorausschauend als Richtlinien und Instrumente für die Entwicklung neuer Angebote. Werden die Kriterien erfolgreich in der Planung und Umsetzung eines Weiterbildungsprogramms berücksichtigt, sollten die Qualitätskriterien später auch problemlos erfüllt werden können.

2. Das Qualitätsentwicklungskonzept im Überblick

2.1 Klassische Qualitätsdimensionen

Schema 1 zeigt das multidimensionale Qualitätsentwicklungssystem in seinem Kontext. Die ovalen Pfeile symbolisieren die Systemgrenze zwischen Hochschule und Umwelt. Im Innern des Systems befinden sich vier Qualitätsdimensionen, die von den Hochschulen direkt beeinflusst werden können. Es sind dies:

- (2) *Konzept und Ziele* (Kompetenzziele, Zielgruppen, Curricula, wirtschaftliche Tragfähigkeit, etc.)
- (3) *Organisation und Ressourcen* (Strukturen, Entscheidungswege, Partizipation, Ressourcen, Zulassungsbedingungen, etc.)
- (4) *Durchführung und Prozesse* (Lehr- und Lernprozesse, Kundenorientierung, Forschungs- und Praxisbezug, Lernunterstützung, Leistungsnachweise, Administration, etc.)
- (5) *Lernergebnisse und Output* (Zielerreichung, Evaluation, Output, Kosten-Nutzen-Überlegungen, etc.)

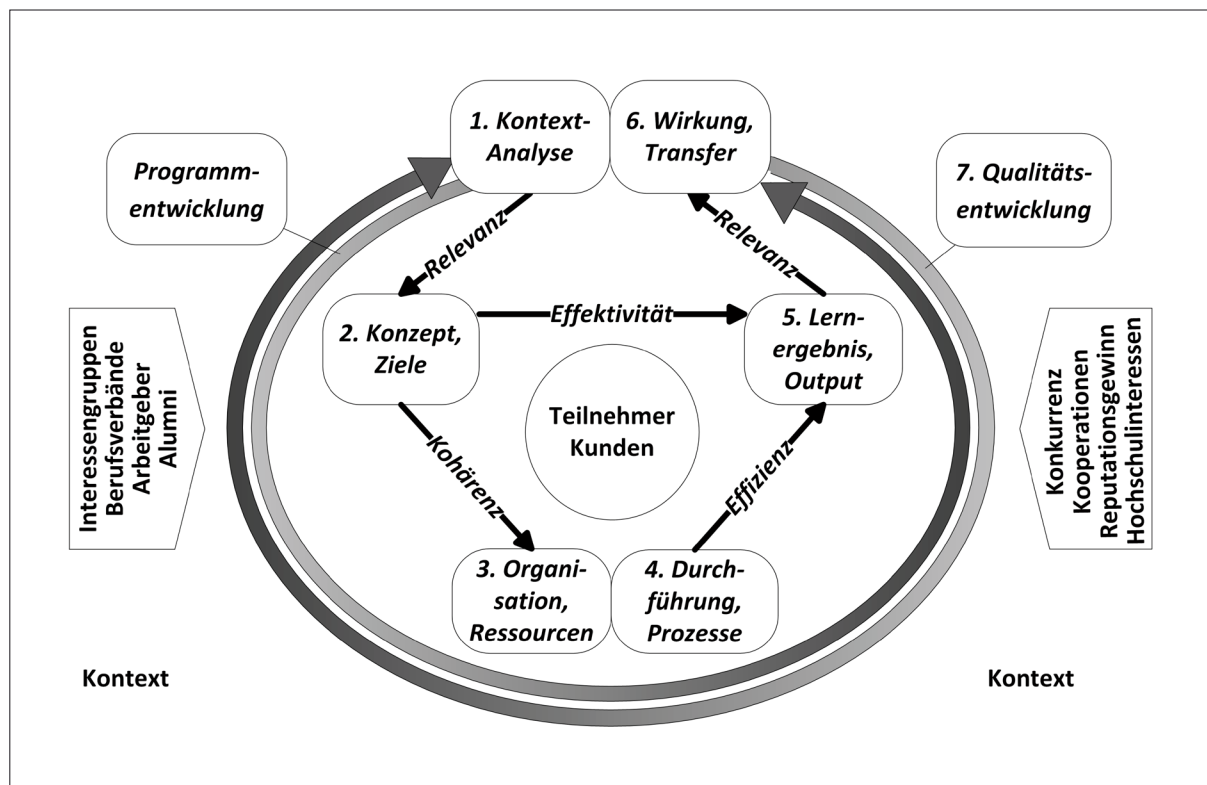


Fig. 1: Schema Qualitätsentwicklung

Die Beziehungen zwischen den vier Dimensionen werden unter den Aspekten der Effektivität (Ziele → Lernergebnisse), Kohärenz (Ziele → Organisation und Durchführung) und Effizienz (Organisation und Durchführung → Lernergebnisse) untersucht.

Diese vier Dimensionen bilden den Kern vieler klassischer Qualitätsentwicklungs- und Akkreditierungsmodelle und können vergleichsweise einfach gemessen werden. Dabei betonen input-orientierte Ansätze

die Dimensionen Konzept und Organisation, prozess-orientierte Ansätze eher die Dimension Durchführung und die noch wenig verbreiteten outcome-orientierte Ansätze die Dimension Lernergebnisse.

2.2 Wirkungsorientierte Qualitätsdimensionen

Für die universitäre Weiterbildung genügen diese Dimensionen freilich nicht. Mehr noch als im grundständigen Bereich beurteilen die Anspruchsgruppen (Teilnehmende, Alumni, Arbeitgeber, Fachorganisationen) die Qualität eines Programms an seinen Effekten auf Arbeitsproduktivität, Laufbahn, Persönlichkeitsentwicklung und Prestige. Weiterbildungsqualität muss sich also an den Wirkungen orientieren, obwohl diese ausserhalb der Systemgrenzen liegen und oft nur indirekt messbar sind.

Die Beziehungen über die Systemgrenzen werden unter dem Aspekt der Relevanz untersucht. Dabei können zwei Dimensionen unterschieden werden, je eine auf der Input- und der Output-Seite:

- (1) *Kontext- und Umfeldanalyse* (Anspruchsgruppen, Konkurrenten, Kooperationspartner, Hochschulinteressen, branchenspezifische Arbeits- und Weiterbildungsmärkte, etc.)
- (6) *Wirkung und Transfer* (Kompetenz- und Karriereeffekte, Hochschulreputation, Anerkennung durch Berufsverbände, Fachorganisationen und Arbeitgeber, gesellschaftlicher Nutzen, etc.)

Die siebte Qualitätsdimension ist genau betrachtet eine Metadimension:

- (7) *Qualitätsentwicklung* (Qualitätsansatz, Verantwortlichkeiten, Mittel und Instrumente, Kommunikation, etc.)

Sie stellt sicher, dass die gewonnenen Erkenntnisse systematisiert, integriert und in einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess umgesetzt werden.

2.3 Methodische Herausforderungen

Die Analyse des Kontexts und die Evaluation der Wirkungen stellen methodische Herausforderungen. Die beiden Felder links und rechts im Schema und der Kreis in der Mitte identifizieren die wichtigsten internen und externen Anspruchsgruppen (Teilnehmende, Alumni, Berufsverbände, Arbeitgeber, Interessengruppen) sowie die hochschul-spezifischen Rahmenbedingungen (Kernkompetenzen und Hochschulinteressen, Reputationsgewinn, Konkurrenten und Kooperationspartner), die prioritär berücksichtigt werden müssen.

Wirkungen lassen sich erst nachträglich evaluieren und können von externen Faktoren stark beeinflusst werden. Umfragen bei Alumni und fortgeschrittenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben sich als probates Mittel erwiesen, um Wirkungen zu analysieren, auch wenn die persönlichen Transfer- und Karriereeffekte oft konjunkturabhängig sind und ohne Bezug zu Kontrollgruppen nicht immer genügend objektiviert werden können.

Bei Arbeitgebern, Berufsverbänden und anderen externen Interessengruppen sind Umfragen in der Regel weniger erfolgreich. Um ihre Expertise einzuholen und um zukünftige Trends vorausschauend abschätzen zu können, empfiehlt es sich, wichtige Exponenten dieser Gruppen direkt und langfristig in die Program-

mentwicklung und -durchführung einzubinden (z. B. als Dozierende, Evaluatoren, Prüfungsexpertinnen, Beiräte oder als Kooperationspartner).

Bei den hochschul-spezifischen Rahmenbedingungen genügt hingegen eine periodische Überprüfung jeweils während der Kontextanalyse- und Konzeptphasen.

2.4 Programm- und Qualitätsentwicklung

Im Schema verläuft der Prozess der Programmentwicklung im Gegenuhrzeigersinn. Er beginnt mit der Analyse des Kontexts und endet mit der Evaluation der Wirkungen, deren Resultate in die nächste Kontextanalyse eingehen müssen.

Der Qualitätsentwicklungsprozess hingegen beginnt bei den Wirkungen und verläuft genau umgekehrt, also im Uhrzeigersinn. Hier ist die Frage also weniger, welche Wirkungen mit bestimmten Lernergebnissen erzielt werden können, sondern eher, welche Lernergebnisse notwendig sind, um die gewünschten Wirkungen zu erzielen. Oder anders ausgedrückt: Wenn die Wirkung stimmt, können auch die Lernergebnisse nicht völlig falsch sein. Analoges gilt natürlich auch für alle vorgelagerten Schritte.

3. Beispiele von Qualitätsdimensionen

Aufbau, Art und Geltungsbereich der Qualitätsdimensionen lassen sich am besten an Beispielen erklären. Dazu eignen sich die beiden Dimensionen Lernergebnisse und Output (5) sowie Wirkung und Transfer (6).³

3.1 Allgemeine Struktur

Alle sieben Qualitätsdimensionen bestehen aus denselben vier Rubriken (Fig. 2):

- Die *Schlüsselwörter* dienen der näheren Umschreibung der Dimension. Sie sind englisch abgefasst, um den internationalen Bezug herzustellen.
- Das *Qualitätsziel* definiert die Dimension in allgemeiner Form.
- Die *Evaluationskriterien* brechen das Qualitätsziel in einzelne, operationalisierbare Standards hinunter.
- Die *möglichen Datenquellen* sind eine Hilfestellung für die Programmleitungen. Sie sind eine nicht abschliessende Liste von Dokumenten und Instrumenten, die fallweise beigezogen werden können, um die Erfüllung der Evaluationskriterien zu dokumentieren.

Die Evaluationskriterien sind die Kernelemente jeder Dimension. Ein näherer Blick erlaubt es, einige wesentliche Elemente von Qualitätskriterien genauer zu analysieren.

³ Aus Platzgründen können hier nicht alle Qualitätsdimensionen vorgestellt werden. Wir verweisen auf die Website von Swissuni: <http://www.swissuni.ch/documents/index>

3.2 Kriterientypen und Anforderungsniveaus

Anhand der Dimension Lernergebnisse lassen sich drei Typen von Evaluationskriterien unterscheiden (Fig. 2). Sie stellen mehr oder weniger harte Bedingungen und greifen unterschiedlich stark in die Autonomie der Programmträgerschaften ein.

→ Das Kriterium 5.1 (Lernzielerreichung) gehört zum strengsten Typ. Es verlangt konkrete Daten über die *Erreichung* der Ausbildungsziele.

Schlüsselwörter
Learning outcomes, competencies, skills, abilities, output of the programme, cost-benefit, feedback culture

Qualitätsziel
Die Resultate werden analysiert und ausgewertet. Sie geben Aufschluss darüber, ob das Programm seine Lernziele effektiv und effizient erreicht. Die Programmleitungen kennen die Lernergebnisse, die Kosten des Programms und die Zufriedenheit der Teilnehmenden.

Evaluationskriterien

5.1 Die **Ausbildungsziele** werden **erreicht** (Effektivität).

5.2 Die **Lernergebnisse** und die **Zufriedenheit** der Teilnehmer werden evaluiert. Die Resultate werden **analysiert** und in der Planung **berücksichtigt**.

5.3 Die Programmleitungen **verfügen** über die notwendigen **Informationen**, um die **Effizienz** der Programme zu evaluieren.

Mögliche Datenquellen
Leistungskontrollen, Abschlussprüfungen, Notendurchschnitte, Lernportfolios, Diploma Supplements, Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden, Teilnehmerbefragungen, Feedback (inkl. unerwartete und subjektive Effekte), Businesspläne, Bilanzen etc.

Fig. 2: Dimension 5: Lernergebnisse, Output

→ Bei Kriterium 5.2 (Lernergebnisse, Teilnehmerzufriedenheit) muss hingegen nur nachgewiesen werden, dass das Programm die Zufriedenheit *evaluiert, analysiert* und in der Planung *berücksichtigt*. Die erhobenen Daten werden nicht verlangt.

→ Bei Kriterium 5.3 (Effizienz) wird gefordert, dass die notwendigen *Informationen verfügbar* sind, um die Effizienz des Programms beurteilen zu können. Weder die Daten selbst sind vorzulegen, noch muss aufgezeigt werden, was damit geschieht.

Die drei Anforderungsniveaus reflektieren sachliche und methodische Rahmenbedingungen. Die Erfüllung der Ausbildungsziele gilt als notwendige Bedingung für jede Weiterbildung. Sie kann mit Leistungskontrollen annähernd objektiv erfasst werden. Zufriedenheit ist hingegen eine Ermessensfrage, die von Kontext, Vorbildung und Erwartungen beeinflusst wird. Qualitätsentwicklung bedeutet hier, Schwächen und Stärken zu erkennen und Verbesserungsprozesse einzuleiten. Effizienzerwartungen, d.h. Erwartungen

bezüglich des Verhältnisses von Aufwand und Ertrag, sind vom Zweck des Programms und von den Zielgruppen abhängig. Über die notwendigen Informationen zu verfügen, ist oft bereits ein hohes Ziel.

3.3 Lernergebnisse und Wirkungen

Ein Vergleich der Dimensionen 5 und 6 erlaubt es, die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale von Lernergebnissen und Wirkungen herauszuarbeiten (Fig. 2 und 3).⁴ Leider wird diesem Unterschied oft zu wenig Rechnung getragen und beides unter dem Begriff Learning Outcomes subsumiert:

- *Lernergebnisse* bezeichnen Kompetenzen und Fähigkeiten, die die Teilnehmenden sich am Ende eines Programms angeeignet haben. Sie können in richtig konzipierten Prüfungen und Abschlussarbeiten mehr oder weniger exakt nachgewiesen werden.
- *Wirkungen* bezeichnen Effekte, die ausserhalb der Systemgrenzen zum Tragen kommen, am Arbeitsplatz, in der Karriere und im Alltag. Sie sind zum Teil bereits während, oft aber erst nach dem Abschluss der Weiterbildung beobachtbar. Wirkungen sind kontextabhängig. Sie können angestrebt, aber nicht direkt gesteuert werden.

Evaluationskriterien

- 6.1 **Teilnehmende** und **Alumni** sind mit den Auswirkungen des Programms auf ihren Arbeitsalltag zufrieden. Sie bestätigen den **Kompetenzgewinn** und attestieren eine hohe **Transfer- und Karrierewirkung**.
- 6.2 Das Programm ist bei den **Arbeitgebern** und den **Berufsorganisationen anerkannt**. In staatlich reglementierten Berufen erfüllt es die notwendigen Voraussetzungen zur Berufsausübung.
- 6.3 **Berufsorganisationen, Firmen** und andere interessierte Organisationen **fördern** das Programm ideell und finanziell.
- 6.4 Das Programm hat eine positive Rückwirkung auf die **Reputation** der **Trägerorganisationen**.
- 6.5 Das Programm erzielt einen kulturellen, gesellschaftlichen, sozialen oder volkswirtschaftlichen Nutzen.

Fig. 3: Dimension 6: Wirkung, Transfer

⁴ In Fig. 3 wurde auf die Nennung der Schlüsselwörter, Qualitätsziele und Datenquellen aus Platzgründen verzichtet.

3.4 Wirkungskriterien

Wie oben bereits erwähnt, stützt sich das Qualitätsentwicklungsmodell für die Beurteilung der Wirkungen in erster Linie auf die Erfahrungen und Einschätzungen der Anspruchsgruppen Teilnehmende, Ehemalige, Arbeitgeber und Berufs- und Fachorganisationen. Dabei kommen folgende Kriterien und -methoden zum Einsatz (Fig. 3):

- Kriterium 6.1: Subjektive *Einschätzungen* der Teilnehmenden und Alumni zu den Themen Kompetenzgewinne, Transfer- und Karrierewirkung
- Kriterium 6.2: Informelle oder formale *Anerkennung* der Abschlüsse durch Arbeitgeber und Fach- und Berufsorganisationen
- Kriterium 6.3: Finanzielle und *ideelle Förderung* (Mitarbeit als Dozierende oder in Expertengruppen, etc.) der Arbeitgeber und Berufsorganisationen
- Kriterium 6.4: *Reputationsgewinne* der Trägerorganisation bei den Anspruchsgruppen und an der Öffentlichkeit
- Kriterium 6.5: Meist nur *subjektiv* zu begründende Erzeugung eines kulturellen, gesellschaftlichen, sozialen oder volkswirtschaftlichen Nutzens.

4. Die Akkreditierung von Weiterbildungsprogrammen

Erst in einer fortgeschrittenen Phase wandte sich die Arbeitsgruppe der zweiten grundsätzlichen Frage zu, nämlich ob und wie die entwickelten Qualitätsdimensionen für Akkreditierungen eingesetzt werden könnten.

Die Akkreditierungsrichtlinien der Schweizerischen Universitätskonferenz bieten die Möglichkeit für weiterbildungsspezifische Anpassungen. Sie erlauben explizit, dass bestehende Qualitätsstandards „durch *spezifische, (z. B. berufs-, fach- und abschlusspezifische)* Standards ergänzt werden“ können, falls diese von der Universitätskonferenz genehmigt werden.⁵

4.1 Qualitätskriterien und Akkreditierungsstandards

Ein Vergleich der neuen Qualitätskriterien für Weiterbildungsprogramme mit den geltenden, primär für grundständige Studiengänge entwickelten Akkreditierungsstandards⁶ zeigt große Unterschiede und zwar nicht nur inhaltlich, sondern auch beim Anforderungsniveau (Fig. 4, Spalten 1 und 2).

⁵ Richtlinien der Schweizerischen Universitätskonferenz für die Akkreditierung im universitären Hochschulbereich vom 28. Juni 2007, Art. 11: http://www.oaq.ch/pub/de/documents/Akkreditierungsrichtlinien_2007-1.pdf, Art. 11

⁶ Richtlinien, Art. 10

Qualitätskriterien UWB	Akkreditierungsstandards	Vorschlag Standards UWB
Anzahl Kriterien: 32	Anzahl Standards: 16	Anzahl Kriterien: 19
Dimensionen (7):	Prüfbereiche (6):	Dimensionen (7):
1. Kontext-Analyse (3)	1. Durchführung (1)	1. Kontext-Analyse (2)
2. Konzept, Ziele (5)	3. Curriculum, Methoden (3)	2. Konzept, Ziele (3)
3. Organisation, Ressourcen (5)	2. Organisation, QS (9) 1. Lehrkörper 5. Studierende 6. Ausstattung	3. Organisation, Ressourcen (4)
4. Umsetzung, Prozesse (8)	3. Curriculum, Methoden (4) 4. Lehrkörper 5. Studierende	4. Umsetzung, Prozesse (5)
5. Lernergebnisse, Output (3)		5. Lernergebnisse, Output (1)
6. Wirkung, Transfer (5)		6. Wirkung, Transfer (1)
7. Qualitätsentwicklung (3)	2. Organisation, QS (3)	7. Qualitätsentwicklung (3)

Fig. 4: Qualitätsdimensionen und Akkreditierungsstandards im Vergleich

Rein zahlenmäßig stehen 32 Qualitätskriterien (Spalte 1) nur halb so viele Akkreditierungsstandards (Spalte 2) gegenüber. Die Standards konzentrieren sich auf die Dimensionen Organisation (9 Standards), Umsetzung (4 Standards), Konzept und Qualitätsentwicklung (je 3 Standards) sowie Kontextanalyse (1 Standard).⁷ Bei diesen Kriterien besteht auch inhaltlich eine hohe bis mittlere Übereinstimmung (weiße, respektive hellgraue Bereiche in der Tabelle). In den Akkreditierungsstandards bisher gar nicht berücksichtigt sind hingegen die beiden für die Weiterbildung eminent wichtigen Dimensionen Lernergebnisse und Wirkung (dunkelgrau unterlegt).

4.2 Qualitätskriterien in die Akkreditierung einbauen?

Akkreditierung orientiert sich in der Regel an prüfbareren Minimalstandards, während Qualitätsentwicklung höhere Ziele anstrebt, die nicht immer genau gemessen werden können. Alle 32 Qualitätskriterien unter den gleichen Erfüllungsbedingungen als Standards zu übernehmen, hätte zur Folge, dass selbst sehr gute Weiterbildungsprogramme bei Akkreditierungen scheitern könnten.

Die Herausforderung bestand also darin, die Qualitätskriterien an das Anforderungsniveau der Akkreditierungsstandards anzupassen, ohne das genuin Weiterbildungsspezifische aufzugeben oder das Wichtige dem Messbaren unterzuordnen. Zwei Alternativen waren denkbar: Alle 32 Kriterien zu übernehmen und die Messlatte so tief anzusetzen, dass die Ziele erfüllbar wurden, oder aber die am besten geeigneten Kriterien auszuwählen und als Ergänzung in den bestehenden Akkreditierungskatalog einzubauen. Die erste Variante entspricht der Philosophie der Qualitätsentwicklung besser, die zweite passt eher zu den geltenden Akkreditierungsstandards.

⁷ Bitte beachten Sie, dass sich bei den Akkreditierungsstandards die Zahlen in den Klammern nicht auf 16 addieren, weil einzelne Standards verschiedenen Kriterien und Dimensionen zugeordnet werden können. Zwischen Dimensionen und Prüfbereichen besteht keine vollständige Übereinstimmung.

Aussichtsreich erscheint derzeit ein Mittelweg, der einen Katalog mit 19 Kriterien zur Begutachtung vorsieht.⁸ Sechs Akkreditierungsstandards aus dem grundständigen Bereich werden durch sechs weiterbildungsspezifische Kriterien ersetzt. Anstelle der restlichen 10 Standards werden ähnliche, aber für die Weiterbildung präziser formulierte Kriterien vorgeschlagen. Weitere 13 Weiterbildungskriterien werden gar nicht berücksichtigt. Sie sind nicht akkreditierungsrelevant, nur schwer erfüllbar oder zu wenig messbar.

Aus Weiterbildungssicht scheint dieser Vorschlag ein gelungener Kompromiss. Zwar müssen auch bei den innovativen Dimensionen Kontextanalyse, Lernergebnisse und Wirkung gewisse Abstriche gemacht werden, doch verschiebt sich das Gewicht insgesamt ganz klar von Input-Standards in die Richtung der eingangs definierten allgemeinen Grundsätze für Qualitätskriterien in der universitären Weiterbildung, nämlich: Wirkungsorientierung, Multidimensionalität, Zielgruppenorientierung, Kompetenzorientierung, Flexibilität und Einbezug der relevanten Anspruchsgruppen (Fig. 4, Spalte 3).

5. Fazit und nächste Schritte

Das Qualitätsentwicklungsmodell und der Verbesserungsvorschlag für die Akkreditierungsrichtlinien im Weiterbildungsbereich wurden am 2. 10. 2009 von Swissuni genehmigt, das erste als Empfehlung an die Mitgliederorganisationen und der zweite als Diskussionsbasis gegenüber dem OAQ und der Schweizerischen Universitätskonferenz.

Es obliegt nun den Weiterbildungsstellen, die Empfehlungen intern zu diskutieren, an ihre Verhältnisse anzupassen und an ihren Universitäten umzusetzen. Swissuni wird sich auch künftig mit diesem Themenfeld beschäftigen, insbesondere mit Fragen der Operationalisierung und der Vergleichbarkeit.

Was die Reform der Akkreditierungsstandards für Weiterbildungsprogramme betrifft, ist mit einem längeren Prozess zu rechnen, dessen Ausgang noch nicht abschätzbar ist.

⁸ Der Kriterienkatalog wird auf der Website von Swissuni publiziert: <http://www.swissuni.ch/documents/index>

Wissenschaftliche Weiterbildung als berufliche Weiterbildung?!

Anlass zu dieser Frage- und Problemstellung gab ein aktuelles Projekt an der Universität Trier. Das Projekt *be.päd*¹ ist ein regionales Modellprojekt, welches sich der Fragen nach der Qualifizierung und Professionalisierung des Personals in der Aus- und Weiterbildung verschrieben hat.

1. Vielfalt der Aus- und Weiterbildung

Das Personal in der Aus- und Weiterbildung gilt als eine schwer bestimmbare Berufsgruppe. Dies liegt daran, dass ihr Berufsfeld nicht einheitlich, sondern konfus sowie terminologisch diffus ist (vgl. Nuisl 2000, S. 6/ Rottmann 1997, S. 59/ Kraft 2006) und auf unterschiedliche Arten abgegrenzt sowie definiert wird. Selbst der Gesetzgeber verzichtet auf eine eindeutige Definition, der in der Aus- und Weiterbildung beschäftigten Personengruppe. Ebenso fehlt bisher eine einschlägige, umfassende und repräsentative Untersuchung der Personalstruktur in der beruflich-betrieblichen Aus- und Weiterbildung. Schätzungen bezüglich der Zahl der Ausbilder/innen in der Bundesrepublik Deutschland reichen von 550.000 bis 700.000 Personen, die bei den Kammern gemeldet sind, bis hin zu Nennungen, die zusätzlich zu diesem Personenkreis noch ca. vier bis fünf Millionen ausbildende Fachkräfte hinzuzählen (vgl. Reetz 2002, S. 9/ Hensge 2005, S. 6). Bereits an diesen unterschiedlichen Taxierungen lässt sich ablesen, wie vielfältig das Beschäftigungsfeld ist und wie problematisch sich die Zurechnung von Personen zu diesem gestaltet.

Zudem lässt sich herausstellen, dass nicht nur im Hinblick auf die fachlichen Qualifikationen die Anforderungen an das Personal in der Aus- und Weiterbildung steigen, sondern vor allem hinsichtlich „der fächerübergreifenden Kompetenzen wie Lernfähigkeit, Selbständigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Teamfähigkeit und Flexibilität“ (BMBF 2007, S. 27). Mit den sich ausweitenden, mannigfaltigen Ansprüchen an das Personal in der Aus- und Weiterbildung ändert sich auch das Anforderungsprofil der Aus- und Weiterbildungner/innen. Im Zuge dieser beschriebenen Herausforderungen muss das Personal in der Aus- und Weiterbildung besondere Qualifikationen und Kompetenzen erwerben, die weit über eine Mindestqualifikation hinausreichen. Die Ansprüche an die Persönlichkeitsentwicklung der Aus- und Weiterbildungner/innen wachsen beständig, der Ruf nach angemessener Qualifizierung und Entwicklung zur Professionalisierung derjenigen, die mit Aus- und Weiterbildungsfunktionen betraut sind, wird immer lauter (vgl. Blötz/ Tillmann).

2. Qualifizierungsmöglichkeiten für das Personal in der Aus- und Weiterbildung

Bisher gab und gibt es für diejenigen, die in diesen Bereichen in Deutschland beruflich tätig sind, die Möglichkeit der pädagogischen Qualifizierung durch die (novellierte) Ausbildereignungsprüfung (AEVO), zahlreiche Fort- und Weiterbildungen mit spezifischen Inhalten (bspw. Coaching, Moderation oder fachliche Inhalte) und die Möglichkeit eines pädagogischen Studiums. Die Gelegenheit einer geregelten Fortbildung für diese Tätigkeit stand bisher noch aus. Diese Lücke wurde durch die bundeseinheitlichen Fortbildungskonzepte des geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen und des geprüften Berufspädagogen geschlossen. Diese Fortbildungen stellen einen Prozess der Verberuflichung dar, indem für das Personal in der Aus- und Weiterbildung eine neue Ebene der Qualifizierung im pädagogischen Bereich bereitgestellt wird.

¹ Die Abkürzung *be.päd* steht für „sei Pädagoge“ und für „Berufspädagoge“

Sowohl in der Ausbildung, als auch in der betrieblichen und allgemeinen Weiterbildung und der Verwirklichung des lebenslangen Lernens kommt dem Personal in diesen Bereichen eine tragende Rolle zu. Demgemäß leistet diese Berufsgruppe einen entscheidenden, ausschlaggebenden Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Aus- und Weiterbildung. Die Erwartungen an ein kompetentes Handeln steigen kontinuierlich. Für diese neuen zukünftigen Aufgaben gilt es, das Bildungspersonal ausreichend und über die akute Praxis hinaus zu qualifizieren, dazu bedarf es besonders der wissenschaftlichen Erkenntnis. Über diese neuen Fortbildungskonzepte (s. o.) hinaus gilt es in Zukunft neue Kombinationen von beruflichen und akademischen (Weiter-)Bildungsangeboten für die Tätigen in der Aus- und Weiterbildung zu entwickeln und diese in die Praxis zu implementieren (vgl. BMBF 2008, S. 136). Hiermit sind besonders duale, berufsintegrierte und weiterbildende Bachelor- und Zertifikatsstudiengänge angesprochen.

Genau dies versucht das Projekt be.päd., welches sich mit der Gestaltung eines weiterbildenden Curriculums zur wissenschaftlichen bzw. wissenschaftlich-integrativen Qualifizierung dieser Berufsgruppe befasst. Dazu wurde (und wird weiterhin) in Kooperation mit Bildungsträgern der Region versucht ein integratives Weiterbildungskonzept zum

- a. Aus- und Weiterbildungspädagogen bzw. Berufspädagogen² zu ermöglichen und zugleich
- b. einen Zertifikats- oder Bachelorstudiengang (evtl. mit nachfolgendem Masterprogramm) in „Planung und Organisation von Weiterbildung“ zu anbieten.

3. Theoretische Grundlegung des Expertenwissens

Dabei geht die Grundlegung des Projekts von der bereits beschriebenen, zu verbessernden Qualifizierung des Personals im Bereich der beruflichen und allgemeinen Aus- und Weiterbildung und von folgender theoretischer Konstruktion aus: Professionalität entsteht durch Expertenwissen und seine Anwendung und Reflexion. Grundlage dieses Expertenwissens ist auf der einen Seite das klassische Berufswissen, welches durch Erfahrung tradiert ist, und das akademische und wissenschaftliche Wissen, welches in der Regel an der Universität erworben wird. Diese beiden Wissensarten gelten als Fundament, um ein spezifisches Problemlösungs- und Deutungswissen zu entwickeln. Alle drei Wissensarten, logisch aufeinander aufgebaut und miteinander verwoben, führen zu einem Expertenwissen.

² (Derzeit findet dies in Kooperation mit der Industrie- und Handelskammer in Trier statt.)

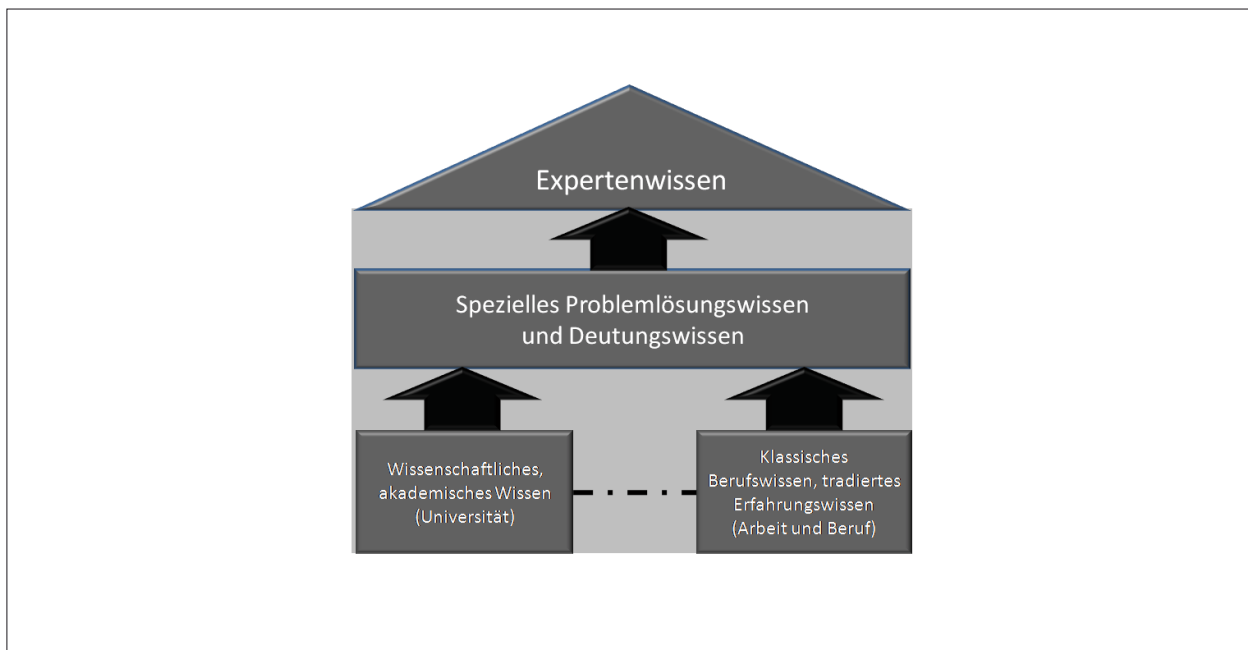


Abbildung 1: Expertenwissen (vgl. Meyer 2008)

Klassisches berufliches Wissen weist im Gegensatz zu wissenschaftlichem Wissen das Merkmal der Bindung an konkrete Handlungen und Berufe auf (vgl. Dehnbostel 2007). Es ist ebenso zu großen Teilen aus Erfahrung wie aus Praxisbezug geleitet. Lernorte zur Erlangung beruflichen Wissens sind vor allem Betriebe, überbetriebliche Bildungseinrichtungen, wie bspw. Kammern, und das Lernen im Arbeitsprozess selbst. Das System der beruflichen Weiterbildung ist eng an das Wirtschaftssystem gekoppelt. Es orientiert sich hauptsächlich am Bedarf, und damit in erster Linie an unterschiedlichen Verwertungsinteressen und ist demgemäß auch seit jeher ein Akteur auf dem Weiterbildungsmarkt.

Wissenschaftliches, akademisches Wissen und somit auch wissenschaftliche Weiterbildung nimmt eine Sonderstellung gegenüber anderen Wissens- und Weiterbildungsformen ein (vgl. Kurtz 2002, S. 7). Wissenschaftliche Weiterbildung ist dem Wissenschaftssystem und nicht dem Wirtschaftssystem verpflichtet. Der Code der wissenschaftlichen Weiterbildung ist Wahrheit und Erkenntnis – und nicht nur die Erkenntnis, sondern auch der Zweifel an dieser. Wissenschaftliches Wissen ist nicht erfahrungs-, sondern theoriegeleitet. Es ist abstrakt, an Theorien sowie an die wissenschaftliche Erkenntnis gebunden und beruht zudem auf Falsifikation und einer konstanten Fragehaltung gegenüber bereits Errungenem.

In einer integrativen Weiterbildung, wie sie in o. g. Projekt angedacht ist, sind somit die beiden Felder beinhaltet- das wissenschaftliche und das berufliche Wissen. Diesen Wissensarten liegen unterschiedliche Stufen im Übergang von Beruf zu Profession zugrunde, die im Folgenden erläutert werden sollen.

4. Integrative wissenschaftliche Weiterbildung – eine Konstellation zwischen Beruf und Profession

Dieses Weiterbildungskonzept geht davon aus, dass sich eine integrative wissenschaftliche Weiterbildung zwischen den Feldern von Beruf und Profession bewegt. Den Übergang von der Arbeit zum Beruf ist als Verberuflichung, der vom Beruf zur Profession als Professionalisierung zu bezeichnen (vgl. Abb. 2)³. Die Verberuflichung ist „das Etikett für die gleiche Veränderung einer relativ schwachen Ausprägung zu einer relativ stärkeren Ausprägung beider Dimensionen: des Wissens und der sozialen Orientierung“ (Hartmann 1968, S. 201). Die Verberuflichung erstreckt sich jedoch von direktem Fachwissen über Wissen in den Bereichen von Leitung und Verwaltung (vgl. ebd., S. 202). Der Beruf an sich hebt sich gleichfalls von Arbeit (über den Prozess der Verberuflichung) sowie auch von Profession (über den Prozess der Professionalisierung) ab.

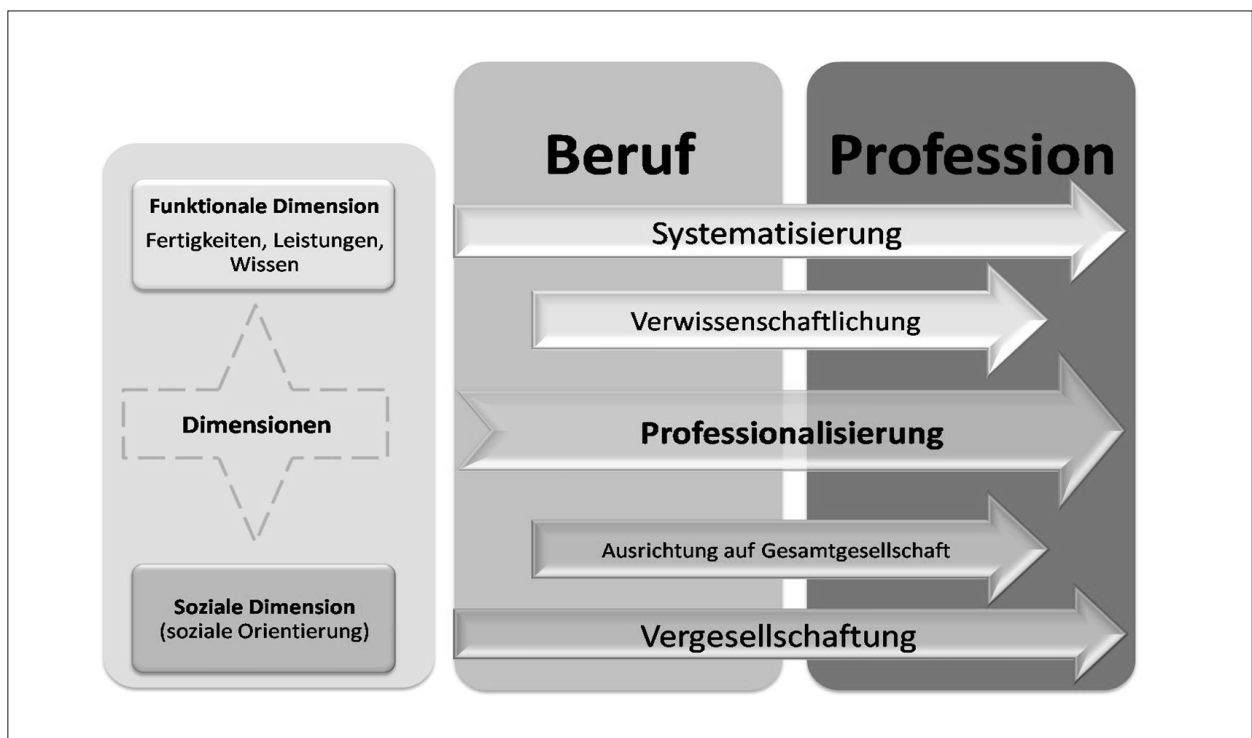


Abbildung 2: Übergang von Beruf zu Profession (nach Hartmann 1968)

Professionalisierung kann in diesem Zusammenhang als ein Prozess skizziert werden, der zur Entfaltung vom Beruf hin zur Stufe der Profession führt. Der Begriff der Profession ist demgemäß als eine gesteigerte, hochqualifizierte und hochsystematisierte Form des Wissens zu verstehen (vgl. Abb. 2), deren soziale Orientierung sich stark an der Gesellschaft ausrichtet. Die Profession ist in der Verwissenschaftlichung verhaftet, deren wesentliches Kriterium die Erklärung als Wissen über Gründe des Problems und Problemlösungen ist (vgl. Hartmann 1968, S. 202). Die Professionalisierung entwickelt sich in einer gleichen Veränderung hin zu starker Systematisierung des Wissens und einer Erweiterung der sozialen Orientierung, hin zu einer ausgeprägten Kollektivitätsorientierung (vgl. ebd., S. 201). Die Wissenszusammenhänge der Profession sind „vielmehr kausal differenziert, nach ursächlichen Elementen und nach abhängigen

³ Anmerkung: Die Entwicklung von Arbeit über Beruf zur Profession ist natürlich auch als Umkehrung denkbar, im Sinne einer Deprofessionalisierung oder Berufsauflösung.

aufgegliedert“, als dies auf der Ebene der Berufe der Fall ist. „Die funktionale Systematisierung wird vorangetrieben zur Theorie“ (ebd., S. 202). Dabei orientiert sich die Verberuflichung mehr an einer Systematisierung des Wissens, während eine Orientierung an der Vergesellschaftung die Professionalisierung stark kennzeichnet (vgl. ebd., S. 203). Daher muss der Begriff von Professionalität vor dem Hintergrund der Verberuflichung gedacht werden und geht mit einer Steigerung von gesellschaftlicher Notwendigkeit einher (vgl. Sorg-Barth 2000, S. 63).

Der Begriff der Profession wird im Bezug auf verschiedene Fachdisziplinen, aber auch im Bezug auf die verschiedenen Sprachräume⁴ ungleich konzipiert und die Abgrenzung erfolgt auf divergierende Weise. In der Fachdiskussion lassen sich zur Kennzeichnung von Professionen zusammenfassend u. a. folgende Attribute finden (vgl. Meyer 2008, S. 4/ Mieg 2006, S. 337ff):

- Vorhandensein eines gesellschaftlichen Problembereichs mit einem dazugehörigen Handlungs- und Erklärungswissen
- Bildung einer Berufsgemeinschaft, eines Berufsverbandes
- hohe Einflussnahme auf die Öffentlichkeit, sprich ein hohes Maß an Ansehen und Prestige sowie auch an Macht
- Bindung der Berufsgruppe an ethische Regeln
- Ausübung des Berufes nur nach lang andauernder, theoretisch fundierter (akademischer) Ausbildung
- große Autonomie der Berufsgruppe in Hinblick auf die Definitionsmacht der Berufsausbildung und Kontrolle zum Marktzutritt

Es fehlten für das Personal in der Aus- und Weiterbildung bislang festgelegte Aus- und Weiterbildungsstrukturen, eine präzise und eindeutige Beschreibung des Tätigkeitsfelds, einheitliche Zugangsvoraussetzungen für das Beschäftigungsfeld und Standards der pädagogischen Handlung. Demnach weist die Gruppe der Aus- und Weiterbildner/innen bisher ein Professionalisierungsdefizit auf.

Mit einer integrativen Weiterbildung soll diesem Personal sowohl das Berufswissen vermittelt, welches projektorientiert bearbeitet und reflektiert werden muss, als auch eine Heranführung an das wissenschaftliche Wissen und Problemlösen ermöglicht werden. Die Frage ist, ob sich die Struktur und die Verfasstheit der wissenschaftlichen Weiterbildung durch derartige Konzepte wandeln und sich die Form dahingehend verändert, dass sie als berufliche Weiterbildung betrachtet werden kann- daher auch die Frage: Wissenschaftliche Weiterbildung als berufliche Weiterbildung?

5. Veränderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung durch Berufsorientierung

Der Charakter der wissenschaftlichen Weiterbildung hat sich gegenwärtig gewandelt. Es geht in und mit ihr nicht mehr originär um eine kritische und reflexive Kontroverse mit Wissenschaft (vgl. Mittelstraß 1994/ Wolter 2004), sondern vermehrt findet eine Bedarfsorientierung Eingang, die sich nach Praxispro-

⁴ Beispielsweise ist der Begriff „profession“ im angelsächsischen Sprachraum meist eine Bezeichnung für gehobene Berufe mit längerer (auch akademischer) Ausbildung (vgl. Gorg/Grüner/Kahl 1995, S. 180f)

blemen richtet. „So sehr sich die Universitäten seither auch verändert haben: Die Auffassung, daß sie zunächst und zuvörderst nicht praktischen Zwecken, sondern der zweckfreien Suche nach Erkenntnis, [...], ist niemals ausgestorben und steht bis heute im Zentrum der klassischen Idee der Universität“ (Morkel, 2002, S. 30). Das, was wir aktuell noch mit wissenschaftlicher Weiterbildung bezeichnen, wird durch das voranschreitende Marktgeschehen dysfunktional. Jedoch ist allgemein zu konstatieren, dass eine Verschiebung des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis stattgefunden hat. Wissenschaftliche Weiterbildung ist zunehmend mit einer marktwirtschaftlichen Orientierung konfrontiert. Es besteht die Möglichkeit, dass sich die Formate wissenschaftlicher Weiterbildung durch eine verstärkte Nachfrage oder „Nichtnachfrage“ verändern.

Wissenschaftliche Weiterbildung darf auch in der Verbindung mit der beruflichen Weiterbildung die Merkmale der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens in all seinen Spezifikationen nicht durch eine reine Berufsorientierung verlieren. Das wissenschaftliche Wissen ist kein akuter Praxisproblemlöser. Es kann nur ein Wegweiser dahin sein, wo Probleme liegen und wie versucht werden kann, mit diesen umzugehen. Doch dabei kommt auch dem Praktiker die wissenschaftliche Ausbildung und Übung zu Gute- es kann demnach eine Art Fundament sein (vgl. Morkel 2002). Aufgrund der ständigen Veränderung der Welt – auch der beruflichen Welt – erscheint es wichtiger denn je, ein Wissen und ein wissenschaftliches, selbständiges Arbeiten bereitzuhalten, denn besonders dieses befähigt zu einer schnelleren, leichteren und effektiveren Einarbeitung in ungewohnte praktische Felder und eine Anpassung an die innovationsintensive Berufswelt. Somit erscheint es als „Unsinn“ (Morkel 2002) für die akute Praxis auszubilden, gerade in Zeiten, in denen wir heute nicht wissen können, welche Aufgaben die Berufswelt von morgen für das Individuum bereithält und welche Kompetenzen sie ihm abverlangt.

Jedoch bedeutet diese starke Bindung an die Konzepte der Wissenschaftlichkeit und die Suche nach der „zweckfreien“ Erkenntnis nicht, dass die praktischen und anwendungsbezogenen Wissensarten völlig aus den Gefilden der Universität verschwinden müssen. Nicht nur die Praxis gibt den Anlass für wissenschaftliches Arbeiten, wie heute teilweise vermutet wird, sondern auch die Wissenschaft selbst. Praxis kann dabei jedoch als Chance gelten, dass sich wissenschaftliches Wissen an ihr abarbeiten kann. „Theorie und Praxis schließen einander nicht aus. Häufig führen gerade praktische Probleme, zu Ende gedacht, zu vertieften theoretischen Einsichten, wie umgekehrt theoretische Erkenntnisse oft die folgenreichsten praktischen Erfindungen nach sich ziehen (Morkel 2002, S. 31 f.)“ Das für die Universität seltene Wissen der erfahrenen Praktiker aus den Betrieben muss ebenso im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung genutzt werden, bspw. durch Cross-Mentoring-Programm zwischen traditionellen und sogenannten Non-traditional-Studierenden. Der Anwendungsbezug darf jedoch nicht das leitende Prinzip einer wissenschaftlichen Weiterbildung werden.

Es erscheint auch im Kontext des Projekts unter dem Perspektivwechsel nur schwer möglich, das Ziel der wissenschaftlichen Weiterbildung als Ausbildung zum Forscher zu betrachten: Ziel einer solchen Weiterbildung muss es sein, den reflektierten Praktiker hervorzubringen. Die Professionalisierung des Personals durch wissenschaftliches Wissen leistet einen Beitrag zur Herstellung und Sicherung von Qualität in den Bereich von Aus- und Weiterbildung. Es darf nicht vernachlässigt werden, dass gerade die wissenschaftliche, zweckfreie Qualifizierung einen Beitrag zu diesem hohen Anspruch leisten kann.

6. Wissenschaftliche Weiterbildung als berufliche Weiterbildung?

Als Ausblick des Artikels gilt es, die drei wesentlichen Gedankestränge komprimiert zusammenzufassen:

- Wissenschaftliche Weiterbildung darf ihren originären Charakter nicht verlieren. Sie muss sich darauf besinnen, dass wissenschaftliches Wissen eine Grundlage zum aktiven Problemlösen und zum konstruktiven und immer zweifelnden Umgang mit Welt ist. Gerade der Zweifel und die Suche nach neuer Erkenntnis scheinen in der heutigen Verfasstheit der (Berufs-)Welt wichtiger denn je.
- Wissenschaftliche Weiterbildung muss in diesen neuen integrativen Konzepten, die Kopplung zwischen dem, was wissenschaftliches Wissen und dem, was berufliches Wissen ausmacht, versuchen. Nur so können Synergieeffekte erzielt werden, die die Bildung des „reflective practitioner“ ermöglichen und ein Expertenwissen entstehen lassen.
- Eine wissenschaftliche Ausbildung des Bildungspersonals kann zu einer bedeutenden Qualitätssteigerung in den Bereichen von Aus- und Weiterbildung führen. Dies ist ein wichtiger Faktor in der tatsächlichen Auseinandersetzung und in der Begleitung von Individuen, Gruppen und Betrieben im Prozess des lebenslangen Lernens. Ohne ausgebildete Fachkräfte bleibt das Individuum sich selbst überlassen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Hochschulen um die in der Aus- und Weiterbildung Tätigen bemühen und deren Qualifizierung vorantreiben müssen (bspw. auch durch das Projekt der trialen Qualifizierung des Personals). Über all diese Initiativen und den Enthusiasmus darf aber nicht aus den Augen verloren werden, dass wissenschaftliche Weiterbildung auch wissenschaftliches Wissen vermittelt – in all seinen oben beschriebenen Elementen. In diesem Zusammenhang bleibt dann die Ungewissheit, ob das was traditionell mit wissenschaftlicher Weiterbildung bezeichnet wird, nicht bereits zerfließt und die Gegenwart sowie die Zukunft neue Begriffe und Differenzierungen erfordern.

Literatur

Blötz, U./ Tillmann, H. (o.J.): Professionalisierung der Ausbilder: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/metalltagung_plenum_bloetz.pdf, Stand: 01. 08. 2008.

Bundeministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2008): Berufsbildungsbericht 2008. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2007): Berufsbildungsbericht 2007. Bonn.

Dehnbostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Waxmann, Münster.

Hartmann, H. (1968): Arbeit, Beruf, Profession. In: Soziale Welt, 2 (1968), S. 193–216.

Hensge, K. (2005): Rahmenbedingungen des Ausbildungshandelns verändern sich. Qualifizierungsanforderungen und Lernkulturen beim Einsatz neuer Medien. In: BWP, 6 (2005), S. 5–9.

Kraft, S. (2006): Umbrüche in der Weiterbildung- dramatische Konsequenzen für das Weiterbildungspersonal. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_01.pdf, Stand: 05. 08. 2009.

Kurtz, T. (2002): Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb. Zum Verhältnis von Person, Organisation und Wissen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6 (2002), S. 879–897.

Meyer, R. (2008): Professionalisierung als Konzept der Qualitätssicherung – Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und –forschung. In: BWP@spezial 4 (2008). http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/meyer_ws25-ht2008_spezial4.shtml, Stand: 15. 09. 2008.

Mieg, H. A. (2006): Professionalisierung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung². WBV, Bielefeld. S. 343–350.

Mittelstraß, J. (1994): Die unzeitgemäße Universität. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Morkel, A. (2002): Wider die Instrumentalisierung der Universität. In: Die Hochschule, 2 (2002), S. 27–40.

Nuissl, E. (2000): Ausbildung der Ausbilder in Deutschland. <http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/details.asp?ID=591>, Stand 08. 07. 2008.

Reetz, L. (2002): Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1, Band 98, S. 8–25.

Rottmann, J. (1997): Zur Professionalisierung von Diplom- Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern. Lang, Frankfurt am Main.

Sorg-Barth, C. (2000): Professionalität betrieblicher Weiterbildner. Eine Analyse der erforderlichen Kompetenzen. Verlag Dr. Kovac, Hamburg.

Wolter, A. (2003): Weiterbildung als akademisches Aufgabenfeld – Auf dem Wege zu einer Kernfunktion des Hochschulsystems? In: Christmann, B./ Leuterer, V. (2003): Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. DGWF, Hamburg. S. 17–36.

Die Wahrung wissenschaftlichen Wissens als Merkmal wissenschaftlicher Weiterbildung

1. Die Wissensgesellschaft und die Dominanz der Berufsqualifizierung in Prozessen der Wissensvermittlung

Mit der Kritik an der sich selbst als *Wissensgesellschaft* etikettierenden Gegenwartsgesellschaft, die von den Soziologen Tänzler, Knoblauch und Soeffner 2006 formuliert wurde, ist ihr Anspruch auf eine in ihr immanent und prinzipiell vorhandene *Reflexivität* in Frage gestellt. Die Existenz von Wissen und Informationen als grundlegende Basis und Ressource für die dynamische Entwicklung von Gesellschaft mit der gleichzeitigen Möglichkeit permanenter Kommunikation über die Inhalte von Wissen und die informierenden Daten schaffe nicht zwangsläufig, so die Kritiker, eine aufgeklärte Gesellschaft. Aber auch Nico Stehrs Selbstverständnis einer gesteigerten Demokratieermöglichung durch die strukturellen Besonderheiten der Wissensgesellschaft (Stehr, 2001) vermag man angesichts gegenwärtiger Entwicklungen der Wissens- bzw. Informations- oder auch Kommunikationsgesellschaft als uneingelöste Hoffnung zu betrachten.

Nicht Aufklärung und rationaler Umgang mit Wissensgehalten kennzeichnen für die Kritiker der Wissensgesellschaft diese Gesellschaftsformation sondern vielmehr gerade die *Rationalitätsfiktionen in einer Unwissensgesellschaft*. Diese Kritik wurde insbesondere von Uwe Schimank und Ilja Srubar (2006) artikuliert.

Rationalitätsfiktionen in der Wissensgesellschaft (Täuschungen, Als-Ob-Figurationen) beziehen ihre Struktur und ihre Wirksamkeit aus ihrer Nähe zur Wissensform des ideologischen Wissens (Bühl, 1984).

Für Walter Bühl besteht die Gefahr der Ideologie gerade in ihrer Nähe zum wissenschaftlichen Wissen. Die Ideologie verfährt in der *Als-ob-Fiktion* der Wissenschaftlichkeit, mit der sie Zustimmung und Reputation zu erlangen versucht. Mit der Rationalitätsfiktion und mit der Nähe zur Ideologie kann die Ebene der Deskription von Sachverhalten unerkannt verlassen werden, werden deskriptive Aussagen im Modus der Vereinfachung (der Komplexitätsreduktion) zu präskriptiven Aussagen (Schimank, 2006: 63).

Im *weltkulturellen* Selbstverständnis von Wissensgesellschaften ist Wissen dem *ökonomischen Paradigma* und damit Kommerzialisierungsprozessen unterworfen (Münch, 2009). Wissen – verstanden als Ressource – ist immer zugleich auf einen Handlungs- oder Praxiszusammenhang hin gedacht. Damit ist das Ziel der Vermittlung von Wissen in der Wissensgesellschaft die Herstellung von Qualifikationen. Im Prozess aktueller bildungspolitischer Gestaltungen (Bologna-Prozess) sind alle Einrichtungen des Bildungswesens dieser Intentionalität gleichermaßen verpflichtet. Gelingt die Integration der Hochschulen in das instrumentelle Selbstverständnis des Bildungssystems, wie es der Bologna-Prozess vorsieht, so ist wissenschaftliches Wissen nicht länger der Erkenntnisorientierung sondern allein dem Verfügungszusammenhang der Praxis zugewiesen. Das wissenschaftliche Wissen als eine spezifische Form des Wissens, das der Wahrheitssuche verpflichtet ist, hat damit seine strukturelle Besonderheit und seine Legitimation verloren. Bei den Universitäten ist ihre bildungspolitische Verordnung einer Anpassung an das ökonomische Paradigma angesichts ihrer unternehmerischen Umgestaltung, ihrer Notwendigkeit zur Marktpositionierung und zur Kapitalakkumulation gegenwärtig in aller Deutlichkeit erkennbar (Münch, 2008: 47). Für die marktorien-

tierte Version der Universität ist der Gedanke der Einheit von Forschung und Lehre, wie er in Wilhelm von Humboldts Universitätsidee enthalten war, ein überholtes, für ihre gegenwärtige Gestaltungsprogrammatische allein ein dysfunktionales Gestaltungselement.

Vor dem Hintergrund des zuvor dargelegten grundlegenden Strukturmerkmals der *Rationalitätsfiktionen* in Wissensgesellschaften kann die hier vorgetragene Forderung nach der Wahrung des wissenschaftlichen Wissens in den Universitäten nur im Sinne der Kritik von Jürgen Mittelstraß (1994) als eine *unzeitgemäße Idee* oder als ein paradoxes Bemühen bezeichnet wird. Die Universität als Ort des wissenschaftlichen Wissens entfernt sich im gegenwärtigen Oktroi der Berufs- und Praxisorientierung, den der Bologna-Prozess dominant setzt, von Idee und Erkenntnis, sie entfernt sich von Fragehaltung und Kritik. Frage und Kritik sind konstitutive Merkmale des wissenschaftlichen Wissens. Nicht mehr die *Idee* einer Bildung durch Wissenschaft, nicht mehr kritische Distanz und Reflexivität, Wahrheitssuche und die disziplinäre Erkenntnisleistung sind die konstitutiven Merkmale des universitären Geschehens. An ihre Stelle sind im Prozess einer *verordneten Kollektivierung* (Slaje, 2009: 47) grundlegende Veränderungen getreten, die die Universität als Ort der Erkenntnis und der Distribution wissenschaftlichen Wissens aufgegeben haben zugunsten einer kollektiven bürokratischen Reglementierung für die Herstellung arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen. Jürgen Mittelstraß spricht in seinem kürzlich in der FAZ erschienenen Text *Wie die Lust an der Wissenschaft ausgetrieben wird, von der Ausbildung im Schatten der Wissenschaft*, die von den Universitäten geleistet wird.

In der institutionellen Konsequenz des paradigmatischen Wandels der Universität zu einer schulischen Einrichtung im Rahmen der Kommerzialisierung von Bildung und Wissen wird sich die Weiterbildung durch die Hochschulen als qualitätsgesicherte universitäre Dienstleistung entwickeln. Damit sind nicht einmal mehr die Popularisierungsbemühungen wissenschaftlichen Wissens aus der Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung durch Universitäten im Sinne von *Transformationsprozessen* (Schäfer, 1988) gefordert und geleistet.

Die wissenschaftliche Weiterbildung der Universitäten ist mit der Orientierung an der *monetären Effizienz* des Unternehmens Universität durch ihre Verpflichtung zur Berufs- und Praxisorientierung aufgegeben. So wird sie beispielsweise im Rahmen der Programmatik der „lernenden Region“ zu einem Akteur für die synergieorientierten Anstrengungen innerhalb eines regionalen Wirtschaftsraumes, in dem an Stelle der Erkenntnissuche die berufliche Verwertbarkeit für eine Region prioritär gesetzt wird.

2. Das wissenschaftliche Wissen in seinen spezifischen Merkmalen

Berufs- und Arbeitsmarktorientierung von Wissen und von Wissensvermittlungsprozessen erweisen sich in ihrer Geeignetheit und Wirksamkeit durch ihre Konkretheit (Nähe zum Arbeitsvollzug) und damit dem möglichst geringen Verlust durch Prozesse der Transformation. Ihre Effektivität besteht in einem unmittelbaren *unproblematischen Transferprozess*. Als zentrale Methoden für die Vermittlung von berufspraktischem Wissen können so beispielsweise der Algorithmus oder die Übung betrachtet werden.

Der zuvor genannte Wissenssoziologe Walter Bühl differenziert in seinem 1984 erschienenen Werk *Die Ordnung des Wissens* neben der Wissensform des wissenschaftlichen Wissens und der Ideologie in die Wissensform des Mythos.

Das wissenschaftliche Wissen ist gekennzeichnet durch seine methodische Generierung. Es besitzt seine Spezifität durch die höchstmögliche Ordnung und Systematik in der Darstellung des Wissens. Es ist die abstrakteste Form des Wissens und setzt die Kenntnis aller beteiligten Elemente, ihre analytische Beherrschung und damit ihre prinzipielle Revidierbarkeit voraus. Die Wissensform des wissenschaftlichen Wissens ist von daher niemals als ein festgelegtes Wissen zu betrachten, vielmehr ist es durch Offenheit und beständige (intersubjektive) Wahrheitssuche gekennzeichnet. Für immer neue Anlässe und Handlungen werden durch die Variation beteiligter Wissens-elemente Optionen zur Verfügung gestellt. Bühl verweist darauf, dass das wissenschaftliche Wissen angesichts seiner Offenheit und seiner prinzipiellen Revidierbarkeit zwar die riskanteste Form aller Wissensformen darstellt, zugleich aber ist eine gewonnene Erkenntnis immer auch eine methodisch gewonnene, womit Sicherheit durch Überprüfbarkeit und Kritik gewährleistet ist. Die auf Methode und Ethos des wissenschaftlichen Arbeitens verpflichtete scientific community wahrt die Prinzipien des klaren und geordneten Denkens und der guten (logischen) Argumentation (Derry, 2001: 117).

In der Wissenschaftsgeschichte waren die Universitäten bis zu ihrer berufs- und arbeitsmarktbezogenen Ausrichtung die institutionellen Formen, in denen sich der rationale Umgang mit Ideen und Entdeckungen vollzog (Mittelstraß, 1994: 64ff). Für die alte Universität in Europa war nicht der Ausbildungsgedanke oder die Berufsorientierung konstitutiv (ebd.) sondern die bereits erwähnte, von Humboldt entlehnte Idee der Bildung durch Wissenschaft.

Für die Bildung durch Wissenschaft sind das Interesse an der Erkenntnis und die individuelle Neugier für das Weltgeschehen in den vielfältigen Perspektiven der Sich-Bildenden und der Forschenden konstitutiv. Der gesellige Umgang (Diskurs) soll die subjektivistischen Perspektiven im Prozess der Aneignung von Wissen über die Welt verhindern!

Mit der Theorie- und Methodenorientierung, mit grundsätzlicher Fragehaltung und Kritik als grundlegenden Strukturmerkmalen des wissenschaftlichen Wissens wird der rationale Umgang anstelle der *Rationalitätsfiktion* zu wahren versucht. Im Verlust von Theorie- und Methodenorientierung hingegen werden *Wissenschaft und Meinung ununterscheidbar* (Mittelstraß, 2001: 19). Zur Vermeidung der Produktion von bloßen Meinungen, zur Vermeidung des *als-ob-Geschehens* mit seinem Gefährdungspotential (die Ideologie verwendet den Schein der Wissenschaftlichkeit) und zur Vermeidung eines konkretistischen (kontextfreien) Wissens für den unmittelbaren Handlungsvollzug bedarf es, so die hier vertretene zentrale These, der Wahrung des wissenschaftlichen Wissens und zudem eines institutionellen Ortes ihrer Vermittlung und des Umgangs mit ihr.

3. Veränderungsprozesse im Selbstverständnis der Universität

Mit der Kritik an der Praxisferne der universitären Bildungsprozesse, die den Bologna-Prozess von Beginn an kennzeichnete, war die Universität als Ort der Generierung und Distribution wissenschaftlichen Wissens durch die governementale Implementierung gemeinsamer europäischer politischer Steuerungsstrategien massiven Veränderungen unterworfen. An die Stelle des systematisch gewonnenen und geordneten disziplinären Wissens, das der Suche nach neuen Erkenntnissen in der Anbindung an vorläufige Wahrheit verpflichtet war, sind im *Globalisierungs- und Virtualisierungsprozess* ökonomische Modelle in den Vordergrund getreten. Hinzu kommen die informationstechnische und die organisationale Umgestaltung universitären Lerngeschehens, das sich durch Vernetzungsprozesse und die Einführung von blended learning-Angeboten sowie durch Formen disaggregierter (modularisierter), lernerzentrierter Prozesse (shift from

teaching to learning), und durch die Erzeugung von *learning outcomes* kennzeichnen lässt. Insgesamt erscheint in den Adaptierungsprozessen an ökonomische Systemvorgaben eine *Maschinisierung der Kopfarbeit* (Nake, 1992) in den Universitäten in Gang gesetzt.

Die Aneignung wissenschaftlicher Erkenntnisse war zuvor gekennzeichnet durch den Nachvollzug und zugleich die Möglichkeit der Kritik von Aussagen im wissenschaftlichen Denk- und Erkenntniszusammenhang. Mit der Modularisierung der zugleich berufs- und lernerorientierten *outcomes* an den Universitäten sind Idee und methodisch geleitete Erkenntnis als Spezifikum wissenschaftlichen Denkens verloren gegangen.

Ist an die Stelle der Erarbeitung und der lehrenden Distribution von wissenschaftlichem Wissen eine informationstechnologische Umgestaltung der Universitäten im Modus automatisierter Suchverfahren innerhalb eines sozio-technischen Megasystems getreten, steht am Ende nur noch die Verarbeitung von Informationen in einer informationellen Umwelt. Damit ist dann auch eine wissenschaftliche Weiterbildung obsolet geworden. Sie ist nicht mehr vorhanden, weil sie für ein informationelles System ohne Interesse ist. Die ausschließliche Ausbildungsfunktion der Universitäten, die an die Stelle der Einheit von Forschung und Lehre getreten ist, führt zum Verlust der wissenschaftlich ausgebildeten Praktiker/innen und zum Verlust der lehrenden Professionalität im Bereich des wissenschaftlichen Wissens.

4. Theorie und Abstraktion, Distanz und Reflexivität – Zur Wahrung von Wissenschaftsorientierung und zur bildenden Funktion von Wissenschaft in der Wissenschaftlichen Weiterbildung

Verlieren die Universitäten ihre Wissenschaftsorientierung zugunsten einer Ausbildungs- bzw. berufsqualifizierenden Funktion, so sind damit Anspruch und Realisierbarkeit einer Wissenschaftlichen Weiterbildung unmöglich geworden. Die Wissenschaftlichkeit der Weiterbildung, als Proprium der wissenschaftlichen Hochschulen historisch entfaltet (Schäfer, 1988), geht verloren. Die Universitäten werden zu Einrichtungen im Selbstverständnis des quartären Bildungssystems. Damit verliert das Bildungssystem seine Differentialität.

Angesichts der sich gegenwärtig massiv artikulierenden Kritik an den Formen und Wirkungen der Umstrukturierungen durch den Bologna-Prozess, die sich zum einen bildungstheoretisch entfalten, zum anderen durch Hochschulorganisationen zum Ausdruck gebracht werden¹, stellt sich immer noch und zugleich erneut angesichts des Wissenschaftsverlustes dringlich die Frage nach der vorhandenen *Wehrhaftigkeit* der Universitäten (Morkel, 2000).

Das zuvor dargestellte wissenschaftliche Wissen, das theoretisch-abstrakte Wissen, ist nicht für die unmittelbare Handhabbarkeit und Verfügbarkeit geeignet. Theorie und Abstraktion gewähren eine variable Verfügbarkeit für die Fortsetzung wissenschaftlicher Tätigkeit, besitzen aber auch ihre Funktion für Transformationsprozesse, die auf einen konkreten Anwendungsbezug gerichtet sind. Das wissenschaftliche Wissen besitzt durch seinen Mehrebenencharakter, durch die Trennung von Theorie- und Beobachtungsebene die Grundform struktureller Variabilität, es beinhaltet von daher ein prinzipielles, an möglichen Innovationen orientiertes *Mehr* als der konkrete Anwendungszusammenhang erfordert. Die beruflichen Praktiker werden durch die Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Wissen zunächst von ihren konkreten

¹ vgl. dazu die angegebenen Texte von Jürgen Mittelstraß, Konrad Liessmann, Ludwig Pongratz sowie Christian Stolz/ Volker Stein (Deutscher Hochschulverband)

Umsetzungsproblemen entfernt. Gerade in dieser Distanzierung vermag sich jedoch die innovative Kraft des wissenschaftlichen Wissens zu erweisen. Das wissenschaftliche Wissen beinhaltet eine andere Ordnungsstruktur und grundlegend andere Denknötwendigkeiten als das professionelle Handlungswissen im Berufsvollzug, das immer auf einen effizienzorientierten Verwertungs- und Anwendungszusammenhang gerichtet ist. Das wissenschaftliche Wissen ist in sekundärer Funktion für eine spezifische Problembearbeitung im Arbeitsvollzug einsetzbar.

Unter der Prämisse der Anerkennung seines eigenen Wertes und der Bereitschaft zur grundsätzlichen Aufrechterhaltung der Wissensform des wissenschaftlichen Wissens kann dieses nicht *ortlos* sein. Es bedarf der institutionellen Anbindung.

In der Wahrung eines wissenschaftlichen Auftrages, für den sich Universitäten und Wissenschaftsorganisationen in der (verspäteten, durch Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit dem Bologna-Prozess angereicherten) Kritik zur Wehr setzen, kann für die wissenschaftlich gebildeten Praktiker mit der wissenschaftlichen Weiterbildung ein Ort gegeben sein, in dem sie durch den Umgang mit neuen Erkenntnissen und Ideen Innovationskraft und strukturelle Variabilität gewinnen. Die wissenschaftliche Weiterbildung ermöglicht gerade durch die Nutzungsferne die Möglichkeit zu Distanz und Reflexivität, zur innovativen Gestaltung beruflicher Prozesse. Dies setzt voraus, dass die Erkenntnisse der Wissenschaft den Anlass für die Auseinandersetzung mit den Praktikern bilden. Mit der Realisation eines nicht an primärer Utilität orientierten Raumes für Prozesse der wissenschaftlichen Weiterbildung kann die Idee der Bildung durch Wissenschaft als Herstellung individueller Urteilskraft durchaus Berücksichtigung finden.

Die Aneignung von Wissen in der Wissensgesellschaft, als eine globale Form der *Weltgesellschaft* steht unter dem Regime des lebenslangen Lernens in individueller Verpflichtung und Verbindlichkeit. Soll in der Wissensgesellschaft die Reflexivität Bestandteil von Lernprozessen ihrer Mitglieder sein, ist das wissenschaftliche Wissen als *e i n e* Wissensform – die abstrakteste, theoretischste und systematischste Form – aufrecht zu erhalten.

Der sekundäre Gewinn durch die Distanz zu den konkreten Handlungsanforderungen der beruflichen Praxis kann von den sich Weiterbildenden in Autarkie entfaltet werden. Damit gibt nicht die berufliche Praxis die Themen und Inhalte der wissenschaftlichen Weiterbildung vor. Das Proprium der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Universitäten besteht in der wissenschaftlichen Erkenntnis und in der wissenschaftlichen Fragehaltung, die den akademisch gebildeten Praktiker mit der Variabilität und der *Rekombinierbarkeit der Elemente* (Bühl) im wissenschaftlichen Wissen auch für den Praxis- und Anwendungsvollzug ausstattet.

Auch die Organisationsform für die wissenschaftliche Weiterbildung kann die Wahrung wissenschaftlichen Wissens verteidigen, will sie sich nicht selbst zur Aufgabe ihres wissenschaftlichen Anspruchs verleiten lassen.

Literatur

- Anrich, E. (1960): Die Idee der deutschen Universität und die Reform der deutschen Universitäten, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Bühl, W. (1984): Die Ordnung des Wissens, Duncker & Humblot, München
- Derry, G.N. (2001): Wie Wissenschaft entsteht, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Eirmbter-Stolbrink, E./ König-Fuchs; C. (Hrsg.) (2005): Universität und wissenschaftliches Wissen, Bautz, Nordhausen
- Keen, A. (2008): Die Stunde der Stümper, Hanser, München
- Liessmann, K.P. (2006): Theorie der Unbildung, Zsolnay, Wien
- Mittelstraß, J. (1994): Die unzeitgemäße Universität, Suhrkamp, Frankfurt
- Mittelstraß, J. (2001): Wissen und Grenzen, Suhrkamp, Frankfurt
- Mittelstraß, J. (2009): Wie die Lust an der Wissenschaft ausgetrieben wird, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 20. 8. 09
- Münch, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, Mc Kinsey & Co., edition suhrkamp, Frankfurt
- Mohr, H. (1999): Wissen. Prinzip und Ressource. Springer, Heidelberg
- Nake, F. (1992): Informatik und die Maschinisierung von Kopfarbeit, in: Coy, W. et al. (Hrsg.), Sichtweisen der Informatik, S. 181–201, Vieweg, Braunschweig
- Pongratz, L.A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin, Schöningh, Paderborn
- Schäfer, Erich (1988): Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozeß, Leske und Budrich, Opladen
- Schimank, U. (2006): Rationalitätsfiktionen in der Entscheidungsgesellschaft, in: Tänzler, D. et al. (Hrsg.), Zur Kritik der Wissensgesellschaft, S. 57–81, UVK-Verlags-Gesellschaft, Konstanz
- Slaje, W. (2009): Vernetzung als Planwissenschaft, in: Scholz, C. und Stein, V., Bologna-Schwarzbuch, S. 47–58, Deutscher Hochschulverband, Bonn
- Srubar, I. (2006): Die Unwissensgesellschaft, in: Tänzler, D. et al. (Hrsg.), Zur Kritik der Wissensgesellschaft, S. 139–154, UVK-Verlags-Gesellschaft, Konstanz

Stehr, Nico (2001): Moderne Wissensgesellschaften, In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zu Das Parlament, 31. 8. 2001, S. 7–13, Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn

Universität Erfurt (1999–2002): Erfurter Universitätsreden, hrsg. von W. Bergsdorf, Universität Erfurt: Erfurt

MANDY SCHIEFNER

Didaktik universitärer Weiterbildung – Begründung eines neuen Handlungsfeldes für die Hochschuldidaktik

1. Neue Aufgaben für die Hochschuldidaktik

Die Qualitätssicherung der Lehre ist mittlerweile an vielen Universitäten fest verankert, zum einen durch Lehrevaluationen, zum anderen durch den Aufbau hochschuldidaktischer Einrichtungen. Diese stellen Dozierenden an Universitäten orientierendes Kontext- und Begründungswissen für die Erarbeitung eines geeigneten Handlungsrepertoires in der Lehre zur Verfügung und verbessern somit langfristig die Lehrqualität an Hochschulen. Allerdings sind diese Einrichtungen bisher nur auf die grundständigen Studienstufen ausgerichtet.

Im Rahmen des Bologna-Prozesses ist durch Einrichtung von Weiterbildungsmastern eine neue Studienstufe zu den grundständigen Studiengängen angeschlossen worden. Wird die universitäre Weiterbildung¹ nun als eigene Stufe im Rahmen der Universitätsbildung gesehen, stellt sich die Frage nach der didaktischen Qualifikation und Unterstützung der Dozierenden und Programmleitenden der universitären Weiterbildung. Krüger merkt schon früh an, dass universitäre Weiterbildung an der »Nahtstelle von Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung« (Krüger, 1984, S. 20) steht. Somit kann didaktische Qualifizierung Dozierender der universitären Weiterbildung und die Thematisierung von Fragen des Lehrens und Lernens in der universitären Weiterbildung als neue Aufgabe der Hochschuldidaktik verstanden werden.

2. Bedeutung der Lehrqualität in der universitären Weiterbildung

Die Thematisierung von Lehrqualität im Rahmen von Lehr-Lernprozessen in der universitären Weiterbildung ist bisher eher marginal behandelt worden (bisher nur die Arbeiten von Krüger, 1984). Dennoch ist sie für die universitäre Weiterbildung, vor allem für Forschungsuniversitäten, von zentraler Bedeutung. Wie Hanft (2009, S. 22) darlegt, scheitern Kooperationen von Unternehmen mit Universitäten im Bereich der universitären Weiterbildung z. B. daran, dass Hochschulen »die Bedeutung der professionellen Aufbereitung von Lernarrangements« (ebd., S. 22) sowie die »besonderen didaktischen und methodischen Anforderungen, die Berufstätige an das Lernen stellen« (ebd., S. 22) unterschätzen. Vor allem Lehr-Lernformate jenseits von Vorlesungen und Seminar werden kaum in der universitären Weiterbildung berücksichtigt. Während die Lehrqualität in grundständigen Studiengängen von den Studierenden noch mehr oder weniger hingenommen wird, haben Lernende mit einem Hochschulabschluss, wie sie für die universitäre Weiterbildung typisch sind, gewisse Anforderungen an Professionalität, die auch die didaktische Gestaltung der Weiterbildung betrifft (vgl. Hanft, 2009). Für eine professionelle Ausrichtung universitäre Weiterbildung ist also eine hohe didaktische Qualität unabdingbar, sowohl im makrodidaktischen Bereich, d.h. der didaktischen Konzeption und Gestaltung von Weiterbildungsstudiengängen als auch im mikrodidaktischen Bereich bei der konkreten Durchführung von Lehrveranstaltungen.

¹ In der Schweiz wird im Rahmen der Weiterbildung an Hochschulen von universitärer Weiterbildung gesprochen, während in Deutschland diese Form von Weiterbildung als wissenschaftliche Weiterbildung bezeichnet wird. Im Folgenden beziehe ich mich in meinen Ausführungen ausschliesslich auf die Weiterbildung an Universitäten, da sich Lehren und Lernen (auch in den grundständigen Studiengängen) vor allem in der Schweiz an Fachhochschulen von Universitäten unterscheidet.

Für die Frage der didaktischen Gestaltung im Rahmen der universitären Weiterbildung reicht allerdings eine Orientierung an allgemeinen oder erwachsenpädagogischen didaktischen Fragestellungen nicht aus, denn *»in der Erwachsenenpädagogik ist »Wissenschaft« nur eine Inhaltsressource neben anderen (...). Ein spezifischer Begriff von Wissenschaft spielt dagegen in der erwachsenpädagogischen Didaktik bisher keine Rolle. Dagegen steht traditionell der Erfahrungs- und Handlungskontext der Lernenden im Mittelpunkt didaktischer Reflexion in der Erwachsenenbildung«* (Krüger, 1984, S. 17). Die universitäre Weiterbildung kennt somit einige strukturelle und inhaltliche Besonderheiten, die auch Auswirkungen auf die didaktische Gestaltung von Lernsituationen haben und berücksichtigt werden müssen.

3. Referenzüberlegungen zur Didaktik universitärer Weiterbildung

Besonderheiten universitärer Weiterbildung liegen in unterschiedlichen Bereichen und haben Auswirkungen auf ein Angebot zur Qualitätssicherung der Lehrqualität im Rahmen universitärer Weiterbildungen.

3.1 Lebensbegleitendes Lernen

Lebenslanges Lernen ist nicht mehr nur begrenzt auf die Ebene der Weiterbildung, sondern bedeutet einen Einschluss *»aller biographischen Sequenzen, die Übergangsstellen des Hochschulsystems von der Studienvorbereitung über den Hochschulzugang, ebenso wie den Studienverlauf, die Organisation des Lehrens und Lernens, den Berufseintritt, die berufliche und die nachberufliche Weiterbildung«* (Wolter, 2007, S. 396). Diese Fragen haben erhebliche Implikationen für die Strukturierung und didaktische Gestaltung universitärer Weiterbildung.

3.2 Betonung des informellen Lernens

Universitäre Weiterbildung kennt (zumindest implizit) beide Pole des Lernens: formale Lehr-Lernsettings sowie informelle Lerngelegenheiten, z. B. die Pausen in den Weiterbildungsstudiengängen. Weiterbildungsteilnehmende verfügen über reichhaltiges Erfahrungswissen. Dieses informell gewonnene Wissen ist eine Grundlage zur Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen in der universitären Weiterbildung. Bisher wird dieses informell erworbene Lernen allerdings wenig in Studiengangs- und Veranstaltungsplanungen integriert. Überdies hinaus werden gerade die informellen Lernangelegenheiten wenig systematisch berücksichtigt und integriert. Aneignung von Wissensbeständen in der universitären Weiterbildung geschieht in Anlehnung an die grundständigen Studiengänge meist in Seminar- oder Vorlesungsform. Informelle Prozesse in einen Rahmen zu integrieren und die Vorteile der jeweiligen Lernformen zu eruieren stellt eine herausfordernde Aufgabe des Dozierenden in der universitären Weiterbildung dar. Eine weitere Frage, mit der sich vor allem Studiengangsleitende konfrontiert sehen, ist auch die Rückführung oder Integration informell erworbener Kompetenzen (RPL – Recognition of Prior Learning) in die formale Weiterbildung.

3.3 Akteure der universitären Weiterbildung

»Als universitär gilt Weiterbildung dann, wenn sie von den Universitäten angeboten und verantwortet wird, sich an Fachleute mit einem tertiären Bildungsabschluss richtet und wenn ihre Inhalte eine wissenschaftliche Basis aufweisen« (Jütte & Weber, 2005, S. 11).

Das heißt, die Weiterbildung an Universitäten unterscheidet sich von Weiterbildungsmaßnahmen an Fachhochschulen und bei externen Bildungsdienstleistern durch Teilnehmende bezogen auf ihre formalen Qualifikationen und durch das Postulat der wissenschaftlichen Basis. Diese wissenschaftliche Basis drückt sich in zweierlei aus. Zum einen in den Akteuren der universitären Weiterbildung, zum anderen im Gegenstand.

Akteure der universitären Weiterbildung sind meist Angehörige von Universitäten, Professoren und Forschende, die den Inhalt der Weiterbildung auch aus ihrer Forschungstätigkeit generieren. Lernende in der universitären Weiterbildung sind Personen mit einem tertiären Bildungsabschluss, die mitten im Berufsleben stehen. Die universitäre Weiterbildung hat somit die Besonderheit, dass in verstärkter Masse sowohl Lehrende als auch Lernende voneinander lernen. Lehrende verfügen meist über ein großes universitäres Theoriewissen, Lernende meist über ein großes Praxiswissen, das gut in die Weiterbildung integriert werden kann. *»Lernen in der Weiterbildung ist weniger das Ausmalen eines weißen Flecks als vielmehr ein komplizierter Prozess des Veränderens, Erweiterns, Umdeutens und Infragestellens. Lernen in der Weiterbildung hat in der Regel einen Problembezug, einen stofflichen und persönlichen Bezug zum Alltag und einen Kontext, der über die Berufs-, Lebens- und Familiensituation bis hin zu «einsozialisierten» Prägungen reicht«* (Nuissl von Rein, 2001, S. 25).

Didaktische Herausforderungen in der universitären Weiterbildung liegen nun darin, dass durch die Erfahrung und Routine der Teilnehmenden es schwierig sein kann, neue Erkenntnisse als Fortschrittsprinzip der Wissenschaft zu vermitteln. *»Das didaktische Denken und Handeln in der Alltagspraxis bedarf der wissenschaftlichen Fundierung, aber die wechselseitigen Zuschreibungen und Erwartungen verhindern meist den Erfahrungsaustausch. Wissenschaftler haben meist die Musse, die Praxis unter systematischen Kategorien sehr ausdifferenziert zu beobachten und zu analysieren. Die Ergebnisse ihrer Studien geraten aber für den Praktiker, der keine Zeit hat, die Praxis distanziert zu betrachten, oft genug zur Provokation. Er steht unter alltäglichem Handlungsdruck [...]«* (Meueler, 1994, S. 619).

Weiterhin wissen Teilnehmerinnen und Teilnehmer manchmal genau was sie wollen, aber bleiben zuweilen unter dem Problemniveau stecken, weil sie das Problem nicht exakt kennen. Dies bedeutet allerdings, dass die Teilnehmenden einer Weiterbildung meist eine dezidierte Erwartung an die Weiterbildung haben und ihre Expertise mit einbringen wollen. So kann es zu einem Rollenkonflikt zwischen Lehrenden und Lernenden kommen. Lernende können auch zu Lehrenden werden und unterscheiden sich aufgrund unterschiedlicher Vorerfahrung voneinander. Lehrende können auch zu Lernenden werden und haben die anspruchsvolle Aufgabe, nicht Wissen zu vermitteln, sondern Lernen zu ermöglichen, und zwar ausgerichtet auf und in Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden. *»Universitäre Dozierende (ihrerseits) müssen die interaktive Lehre von kritischen Studierenden auf der gleichen Augenhöhe mit eigener relevanter Expertise und hohen Qualitätsansprüchen und die damit verbundenen besonderen didaktischen und thematischen Herausforderungen schätzen«* (Reichert, 2007, S. 5).

3.4 Gegenstand und Formate der universitären Weiterbildung

Neben den Akteuren unterscheidet sich auch der Gegenstand universitärer Weiterbildung von anderen Weiterbildungsformen. Der Gegenstand von universitärer Weiterbildung ist wissenschaftliches Wissen. Das Erarbeiten des Gegenstandes erfolgt auf wissenschaftliche Art und Weise (Nuissl von Rein, 2001). Es geht vor allem um Inhalte, die sich im wissenschaftlichen Diskurs bewährt haben: *»Während (berufs-)praktische, handlungsorientierte Diskurse notwendigerweise darauf aus sind, etwas ans (bessere) Funktionieren zu bringen, geht es im wissenschaftlichen Diskurs eher darum, ob etwas funktionieren kann, warum*

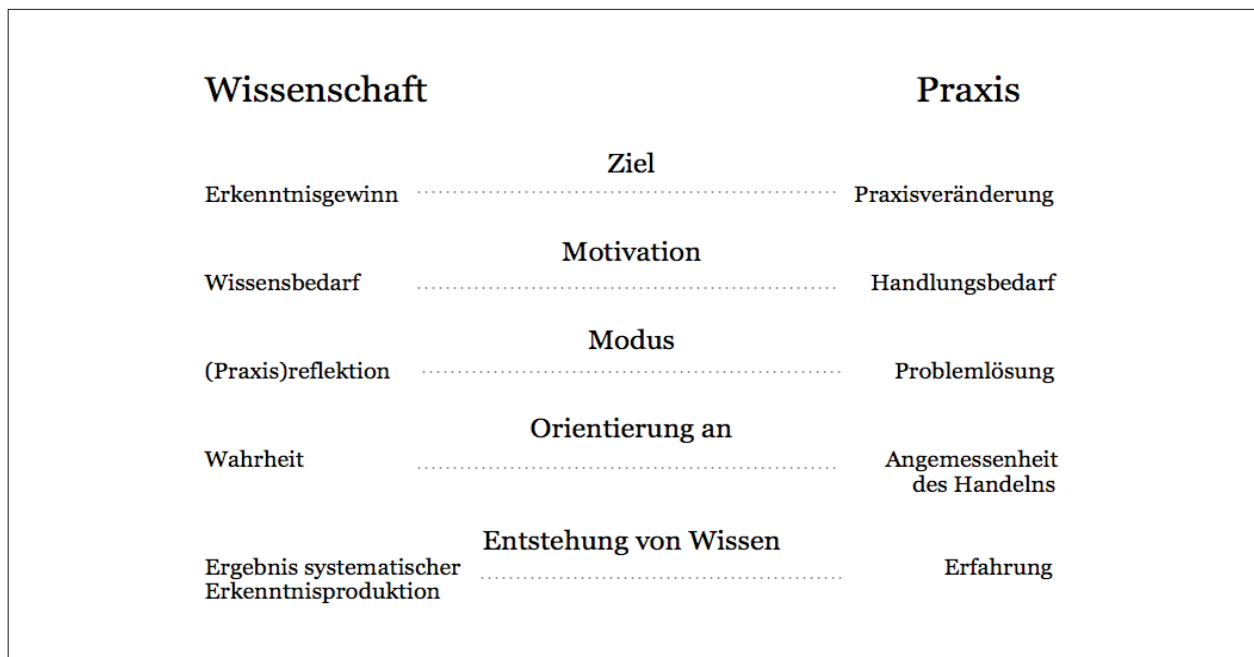
dies der Fall ist, welche (unerwünschten) Effekte eintreten, aber auch darum, ob das Problem, das man zu lösen gedenkt, das Problem ist, das man ‚eigentlich‘ hat« (Wittpoth, 2005, S. 17–18, Hervorhebung im Original). Diese Wissenschaftlichkeit, nicht nur in grundständigen Studiengängen, sondern überdies hinaus auch in der Weiterbildung, wird an einigen Stellen dezidiert von universitärer Weiterbildung gefordert: »Bei einer sich zuspitzenden, nach außen gerichteten wissenschaftlichen Profilierung der Hochschulen, wie sie in der Diskussion um Exzellenz forciert wird, müssen die Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung selbst ihre Wissenschaftlichkeit nachweisen.« (DGWF, 2005)

Weiterbildung folgt im Gegensatz zur Forschung und zur grundständigen Ausbildung anderen Logiken und weist eine doppelte Systembindung auf (vgl. Wolter, 2007, S. 387): Universitäre Weiterbildung ist Teil des Hochschul- und Wissenschaftssystems, gleichzeitig aber auch des Weiterbildungssystems, die jeweils beide unterschiedliche Qualitätserwartungen und –standards haben und unterschiedlich funktionieren. Zum einen ist universitäre Weiterbildung der Wissenschaftlichkeit von Universitäten verpflichtet, auf der anderen Seite dient sie als Weiterprofilieren einer Berufstätigkeit². Und in diesen beiden Bereichen liegen unterschiedliche Wissensarten vor: »Universitäres Wissen basiert auf Lehre und ausserdem auf Forschung. Es ist in der Sprache der Forschung verfasst und folge einer Systematik. Sie baut auf Akkumulation und kritischer Prüfung. Betriebliches Wissen wiederum ist stark durch spezifische Kontexte geprägt. Es ist situativ in Produktion und Dienstleistung eingebunden. Wissen wird vor allem in seiner strategischen Bedeutung wahrgenommen« (Gonon, 2005, S. 19). So müssen zwei Pole miteinander verbunden werden: universitäre (wissenschaftliche) Distanz mit praktischer Tätigkeit (vgl. Abbildung 1). Dieses Ziel wird in den Zielen der universitären Weiterbildung in der Schweiz sichtbar: »In der Schweiz soll die Universität via Weiterbildung vor allem in die berufliche Praxis hineinwirken, indem sie wissenschaftliche Theorien und Wissen einer Prüfung durch die Praxis aussetzt, aber auch berufliche und gesellschaftliche Praktiken einer wissenschaftlichen und theoretischen Reflexion unterzieht« (Reichert, 2007, S. 5)

Somit orientieren sich Weiterbildungsstudiengänge an Universitäten an der Wissenschaft *und* an den Praxisbedingungen der Arbeitswelt. Dies hat Auswirkungen auf ganz unterschiedliche didaktische Prozesse: von der Auswahl des Lernstoffs über die Integration von Praxis in die Weiterbildung bis hin zur Überprüfung und Zertifizierung.

Diese Janusköpfigkeit der universitären Weiterbildung mit zwei unterschiedlichen Referenzsystemen gilt aber auch noch auf anderen Stufen: Während Wissenschaft sich immer an einer zu findenden »Wahrheit« und der Suche nach Erkenntnis orientiert, stellt das Referenzkriterium in der Praxis die »Angemessenheit« dar. Es geht nicht unbedingt darum, das »Wahre« zu finden und zu tun, sondern in Praxissituationen angemessen zu handeln. Im universitären Kontext steht meist die distanzierte Reflexion eines Gegenstandes im Vordergrund, während Handeln in der Praxis stark vom unmittelbaren Handlungsdruck geprägt ist. Wissen entsteht in der Wissenschaft vor allem als Ergebnis systematischer Erkenntnisproduktion, während es in der Praxis meist aufgrund von Erfahrung gewonnen wird. Aufgabe der universitären Weiterbildung ist es somit auch, diese unterschiedlichen Referenzpunkte in die didaktische Planung mit einzubeziehen und didaktisch sinnvoll miteinander in Verbindung setzen.

² Im Rahmen des lebenslangen Lernens unter einer breiten Perspektive kommen hier noch persönlichkeitsbildende Ziele universitärer Weiterbildung zum Tragen.



**Abbildung 1: Unterschiedliche Referenzpunkte von Wissenschaft und Praxis
in der universitären Weiterbildung**

Diese Pole implizieren neben der fachlichen und inhaltlichen Ausrichtung Fragen nach angemessener Didaktik, die Verfahren des Forschungsprozesses auf die Organisation von Lehren und Lernen in einem solchen Umfeld übertragen kann. Dabei kann es häufig zu Spannungen bzw. zu einem Widerspruch zwischen Teilnehmerorientierung und Wissenschaftsorientierung der Disziplinen kommen (Nuissl von Rein, 2001).

4. Didaktik universitärer Weiterbildung

Didaktik beschäftigt sich grob gesprochen mit der Verknüpfung von Lehren und Lernen. »Didaktik ist also keine Lehre über das Lehren. Sie will vielmehr verstanden sein als Reflexion über Lernsituationen« (Tietgens, 1992, S. 10). Somit steht im Rahmen einer »Didaktik universitärer Weiterbildung« nicht nur mikro- und makrodidaktische Fragestellungen im Zentrum, sondern vor allem eine Reflexion über Lehr-Lernprozesse auf Stufe der universitären Weiterbildung unter den oben genannten Situationen. Zwar kann überall und allzeit gelernt werden, ohne dass Lehre stattfindet. Ebenso kann Lehre nicht Lernen bewirken. Lernen muss der Lernende immer noch selber. Dennoch tut Lehre so »als ob«: »Lehre wartet nicht auf den fruchtbaren Zufall, sondern macht ihn wahrscheinlich.« (Tremml, 2000, S. 84). Diese systematische Planung des fruchtbaren Zufalls kennt unterschiedliche Handlungsebenen: Von der Planung von Weiterbildungsstrukturen über die Durchführung einzelner Angebote bis zur Bereitstellung von Selbstlernmaterialien.

Gemeinhin kann davon ausgegangen werden, dass Dozierende und Programmleitende der universitären Weiterbildung gleichzeitig auch Lehrende an Universitäten sind, also durchaus »fit« in didaktischen Fragestellungen sind. Durch die oben angedeuteten Referenzpunkte ergeben sich allerdings unterschiedliche Rahmenbedingungen für didaktische Bestrebungen innerhalb der universitären Weiterbildung.

Krüger formuliert, dass »Wissenschaftler und Laien [³] gemeinsam an der pragmatischen Konstruktion des Lernprozesses, d. h. an der Auswahl und Ableitung von Zielen und Inhalten des Lernens beteiligt sein sollen (...)«, dass »Lernen sowohl lebenspraktische Erfahrung und berufspraktisches Handlungswissen als auch wissenschaftliches Wissen einschließen soll (...) und dabei kritische Praxisreflexion und Wissenschaftskritik angezielt sind« und dass »eine Verknüpfung von lehrend / lernender und forschender Erkenntnisgewinnung und -vermittlung intendiert ist« (Krüger, 1984, S. 15). Diese didaktischen Prinzipien gilt es nun, in einem Schulungsangebot für Dozierende in der universitären Weiterbildung auch handlungswirksam zu machen.

5. Konkrete Umsetzung eines Professionalisierungsangebots im Rahmen der Hochschuldidaktik der Universität Zürich

Im Rahmen der universitären Weiterbildung ergeben sich wie oben dargestellt einige Besonderheiten, erinnert sei exemplarisch nochmals zum einen an die Breite der Themen, vom methodischen Repertoire über Rollenverständnisse bis hin zu gesellschaftlichen Aspekten im Kontext Lebenslangen Lernens. Die zwei hauptsächlichen Referenzpunkte universitärer Weiterbildung sind dabei Wissenschaftlichkeit und Praxisorientierung. Zu berücksichtigen sind Erfahrungswissen und Kompetenzstufen von Dozierenden und Studiengangsverantwortlichen, sowie Arbeitsbedingungen im Rahmen der universitären Weiterbildung, in denen es z. B. kaum feste Semesterstrukturen mit einem koordinierten Beginn gibt. Unter diesen Referenzüberlegungen ergibt sich damit für die Universität Zürich eine Kombination von Angeboten in unterschiedlichen Formaten: von standardisierten Selbstlernprogrammen (z. B. *Start*) und Workshops zu ausgewählten Themen über Methodenwerkstätten bis hin zu eher informellen Kamingesprächen.

Ein erster Teil ist das Programm *Start*. Dieses Programm richtet sich an akute Fragestellungen von Lehraufgängern in der universitären Weiterbildung aus und soll dazu beitragen, vorbereitet erste Erfahrungen im Unterrichten auf der Stufe der universitären Weiterbildung zu sein. Ebenso werden Referenzüberlegungen zur Lehre und Lernen in der universitären Weiterbildung integriert. Dieses Angebot wird den Lehrenden in der universitären Weiterbildung als Selbstlernmaterial zur Verfügung gestellt werden, so dass sie zeit- und ortsunabhängig darauf zurückgreifen können.

Ein zweiter Teil ist ein Professionalisierungsangebot, das unterschiedliche Formate enthält: vom Workshop, in dem vor allem *Handwerkswissen* erworben werden kann über formale Kurse und informelle Lerngelegenheiten bis hin zum Selbststudium mittels dafür bereitgestellten Lehrmaterialien. Diese Teile richten sich an der Diversität der Anforderungen unterschiedlicher Fachdisziplinen aber auch an individuelle Interessen und Spezialisierungswünschen aus.

Flankiert wird dieses Angebot mit einem Beratungsangebot zu Themen der Lehrentwicklung in der universitären Weiterbildung, Hospitation und Evaluation. Darüber hinaus ist es geplant, dass die Dozierenden ein individuelles Lehrportfolio anlegen. Dort können sie sowohl vorher besuchte Kurse als auch informell erworbenes Wissen dokumentieren und dieses Portfolio über ihre Lehr- und Weiterbildungserfahrung hinweg à jour halten. Dabei orientieren sich die Angebote anhand der didaktischen Prinzipien der wissenschaftlichen Weiterbildung nach Krüger (1984): er unterscheidet erfahrungsorientiertes Lernen in drei Stufen: konkrete Erfahrung, die unter dem Prinzip der Alltagswissensstruktur zur Problemorientierung führt, über eine reflektierte Beobachtung, die unter dem Prinzip der Reflexivität vor allem zu Vergleichen

³ Ich würde hier nicht von Laien, sondern von den Lernenden sprechen, die ja schon über eine akademische Ausbildung verfügen und die Weiterbildung aus dem Blickwinkel der Praxis besuchen.

und Reflexionswissen führt und auf der dritten Ebene eine abstrakte Begriffsbildung, die unter dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung zu einer Modellbildung führt.

6. Didaktik der universitären Weiterbildung als Qualitäts- und Alleinstellungsmerkmal

Diese pointierte Fokussierung auf der Lehrqualifikation innerhalb der universitären Weiterbildung kann so zu einem Qualitätsausweis für das Weiterbildungsprogramm einer Universität werden.

Für die Hochschuldidaktik bedeutet dies, auch auf der Stufe der universitären Weiterbildung die Analyse im Bereich Lehren und Lernen im Bereich der universitären Weiterbildung auszubauen und ein passendes Angebot für Lehrende im Bereich der Weiterbildung bereitzuhalten. Jütte (2004) formuliert es in seinen Thesen folgendermassen: »Die Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung muss sich von der des Erststudiums und der der Erwachsenenbildung unterscheiden. Hierfür sind angemessene methodisch-didaktische Formen zu entwickeln und zu evaluieren. Überdies sind Kontexte, Wirksamkeit sowie Aufwand und Ertrag zu untersuchen« (Jütte, 2004, S. 2). Diese Aufgabe wird in Zukunft sowohl auf die universitäre Weiterbildung, als auch auf die Hochschuldidaktik zukommen.

Literatur

Hanft, A. (2009): Hochschulweiterbildung im internationalen Wettbewerb- wie positionieren sich deutsche Hochschulen, in M. Knust & A. Hanft (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!, S. 17–26, Waxmann, Münster

Jütte, W. (2004): remser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/weiterbildungsforschung/krems_er_thesen.pdf, Zugriff: 31. 10. 09

Jütte, W.; Weber, K. (2005): Universitäre Weiterbildung international – ein Spiel ohne Grenze, in W. Jütte & K. Weber (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung, S. 9–16, Waxmann, Münster

Krüger, W. (1984): Wissenschaftliche Weiterbildung. Untersuchung zur Theorie u. Didaktik d. Wissenschaft in d. universitären Weiterbildung, Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Meueller, E. (1994): Didaktik der Erwachsenenbildung, in R. Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, S. 615–630, Leske + Budrich, Opladen

Nuissl von Rein, E. (2001): Weiterbildung an und in Hochschulen – Lebenslanges Lernen. Beitrag an der Konferenz Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dokumentation der 30. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Weiterbildung, Universität Leipzig.

Reichert, S. (2007): Universitäre Weiterbildung in der Schweiz: Bestandsaufnahme und Perspektiven im europäischen Vergleich, <http://edudoc.ch/record/24427/files/weiterbildung-d.pdf>, Zugriff: 31. 10. 09

Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Treml, A. K. (2000): Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven, Kohlhammer, Stuttgart; Berlin; Köln.

Wolter, A. (2007): Von der Universitätsausdehnung zum lebenslangen Lernen. Die Universität als Akteur in der Weiterbildung«, in U. Heuer & R. Siebers (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts, S. 384-398, Waxmann, Münste

JOHANNES W. ERDMANN

Generationenübergreifendes forschendes Lernen im Lehramts-BA. Wie reformfähig ist Bologna?

Das Projekt „GenerationenDialog“ – Wege zu und in einer neuen Lernkultur / Kultur des Lernens

Kurzfassung:

Der Autor, Jg. 1948, ist Leiter des Studiengangs Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, sowie der Arbeitsstelle für Weiterbildung am Zentralinstitut für Weiterbildung, vormals Fakultät für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, an der Universität der Künste Berlin (UdKB) und selbst „Kind“ der Bildungs- und Hochschulreform im Zuge der 68er Bewegung in der alten BRD. Sein Beitrag berichtet über ein von ihm im Bachelor-Studium für Lehramtsstudierende auf dem Gebiet der Erziehungs- bzw. Berufswissenschaften und zugleich im Feld der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung primär für ältere Erwachsene initiiertes und geleitetes Projekt, das theoretisch und praktisch den Dialog zwischen den Generationen und über ihre Grenzen hinweg sowohl zum Thema (Inhalt, Gegenstand) als auch zur Methode macht und darüber im konkreten miteinander Umgehen unterschiedlicher Generationen Umgangsweisen mit Heterogenität und Wandel (in) der Kultur reflektiert.

Das von ihm hier vorgestellte und auf der Jahrestagung diskutierte Projekt soll demonstrieren, dass auch unter den Bedingungen von Bologna Generationen übergreifendes forschendes Lernen tatsächlich möglich ist und sich in vielerlei Hinsicht als fruchtbar und lohnenswert erweist, weil gleichermaßen Gebot der Stunde als auch darüber hinaus zukunftsorientiert.

Mit ihren Aktivitäten und dem Beitrag zur AG „Qualität des Bolognaprozesses“¹ am 18. 09. 2009 auf der DGWF-Jahrestagung an der TUB will die Projektgruppe „*GenerationenDialog*“² Mut machen, den allzu vereinseitigten „Deutschen Weg“ einer bürokratischen Übererfüllung bzw. Engführung der Bolognakriterien durch formale Überregulierung zu verlassen zugunsten einer deutlich inhaltlichen und wissenschafts-, hochschul- und weiterbildungsdidaktischen Reform im Blick auf ein sich revolutionierendes Verständnis von „lebenslangem Lernen“ (LLL) und damit auf eine neue Qualität des Lernens („Paradigmenwechsel“)³, das nicht nur die im herkömmlichen Sinne als Lernende betrachteten Studierenden betrifft, sondern gleichermaßen auch die Lehrenden; die Studiengänge und Hochschulen, alle Generationen, Organisationen, Institutionen, Regionen etc., etc, letztlich die Kultur schlechthin: „Kultur des Lernens“ als lernende Kultur

¹ Grundsätzlich wies der angemeldete Beitrag Bezüge auf zu allen vier vorgesehenen parallelen Arbeitsgruppen und passte mit Sicherheit auch sehr gut in die „Verzahnung der wissenschaftlichen Weiterbildung und des grundständigen Studiums“ (AG 1a, 2a, 3a). Der Zuordnung wegen wurde in der vorliegenden Darstellung der Aspekt „Qualität“ besonders akzentuiert (Teil 2).

² An dieser Stelle sei allen bisher am Projekt beteiligten Erst- und Weiterbildungsstudierenden gedankt, namentlichen den Seniorstudierenden, (ehemaligen) KollegInnen und Mitstreitern, die mit Rat und Tat an der theoretischen und praktischen Weiterentwicklung dieses Projekts und seiner Konzeption mitgewirkt haben, vor allem Sabine Ewert-Kaiser, Anne Hansi, Erika Illner, Regina Lux, Renate Mehta, Prof. Dr. Georg Rückriem, Inge Tietz und Prof. Dr. Erika Wolf.

³ In diesem Sinne ist der auf der Tagung von Ada Pellert vorgetragene Auffassung voll zuzustimmen, dem „Lebenslangen Lernen“ das Zeug für einen Paradigmenwechsel zuzusprechen. Dieses näher zu erläutern, erfordert jedoch fundiertere Theorieanstrengungen, die die Evolution des Lernens, speziell des menschlichen Lernens (insbes. kultur- und medien-)historisch zu rekonstruieren vermögen. Siehe dazu ausführlicher etwa die Arbeiten von ERDMANN und ERDMANN/RÜCKRIEM der letzten Jahre, inkl. ihrer Literaturhinweise.

und gesellschaftliches („soziales“) Lernen⁴ als Motor einer lernenden Gesellschaft: Lernen wird in einer solchen Informations-, Wissens-, Sinn-, Netzwerkgesellschaft o.ä. zur bedeutendsten „Produktiv“kraft, zum Motor gesellschaftlicher, persönlicher und kultureller Entwicklung.

Einstieg 1: „Bologna – quo vadis ...“? Allgemeine Vorbemerkung

Der Bolognaprozess und die damit bislang hierzulande verbundenen Reformervorstellungen und tatsächlichen Modernisierungen in und an den Hochschulen werden nicht ohne Grund mit äußerster Skepsis, massiver Kritik oder gar entschiedener Ablehnung betrachtet. Uneingeschränkte Befürwortung, womöglich Begeisterung und Reformeifer sind, wenn überhaupt je vorhanden, weitgehend verflogen bzw. einer pragmatischen Ernüchterung gewichen. Aber auch die entschiedensten Kritiker scheinen zunehmend die Irreversibilität dieses insgesamt europaweiten Veränderungsprozesses der hochschulischen Aus- und Weiterbildungsstrukturen zur Kenntnis zu nehmen und sich, wenn auch unzufrieden und unter Protest, damit abzufinden und irgendwie zu arrangieren. Von einer gelungenen und die verschiedenen beteiligten Akteure wirklich befriedigenden Reform mag kaum jemand reden.

Eine bemerkenswerte und lohnende, weil perspektivreiche Antwort auf die sich zu verbreiten drohende Resignation und damit verbundene Stagnation stellt aus meiner Sicht die im jüngeren hochschuldidaktischen Diskurs vorgetragene Auffassung dar, dass die von der Bologna-Initiative angestoßene „1. Welle der Reform, die in der Hauptsache nach Formalkriterien der Studienreform (Stufung, Modularisierung, Workloads, Credits, studienbegleitende Prüfungen, diploma supplements) charakterisiert war, durch eine „zweite Welle der Reform“ (dghd 2006) abgelöst werden müsse.“ (J. WILDT 2009). Diese Erkenntnis und das damit verbundene Bedürfnis nach einer verstärkt inhaltlichen und didaktischen Reformdiskussion sowohl von Studien- als auch von Weiterbildungsfragen motiviert und ermutigt auch den Projektinitiator und weitere Projektbeteiligte⁵, das Konzept und einige der bislang mit dem Projekt „GenerationenDialog“ gesammelten Erfahrungen in die Diskurszusammenhänge der DGWF einzubringen, um diesen Baustein zu einem Reformanlauf durch kritisches Nachdenken, kreatives Nachahmen und gegebenenfalls konstruktives Weiterentwickeln zu stützen und die Reformdiskussion und –praxis voranzutreiben und zu stärken. Genau diese Einsicht war vor knapp zwei Jahren treibend bei der Initiierung und Etablierung des Reformprojekts „GenerationenDialog“⁶. Es sollte deshalb im Rahmen dieser Tagung vorgestellt werden, um an einem aktuellen, empirisch überprüfbareren Beispiel der konkreten hochschulischen Aus- und Weiterbildungspraxis die mit dem Bologna-Prozess verbundenen Spielräume und Entwicklungsmöglichkeiten in der gemeinsamen Diskussion auszuloten. Mit anderen Worten: Es geht insgesamt um die Reformierbarkeit der Bologna-Reform, also um die Frage, wie reformfähig ist Bologna? Es schließt sich selbstverständlich auf der Stelle gleich weitere Frage an, wie etwa die nach der Reformbereitschaft in den Hochschulen, und zwar sowohl in den Bereichen von Studium und Lehre im Rahmen studentischer (Erst-)Ausbildung als auch den verschiedenen Feldern hochschulischer wissenschaftlicher Weiterbildung.

⁴ Wichtig beim „sozialen Lernen“ zu betonen ist hier der „kleine Unterschied“ zwischen dem individuellen Lernen (dem Lernen von Personen, also ‚bio-psychischer Systeme‘) von oder über etwas Soziales (als Lernobjekt) und dem Lernen sozialer Systeme (also etwa von Interaktionssystemen, Organisationen, Gesellschaften) bzw. kultureller Systeme (also etwa von Sinn- oder Wissensformen, Leit-Medien, Technologien etc.)

⁵ An der AG-Diskussion auf der Jahrestagung waren auch Regina Lux und Inge Tietz beteiligt.

⁶ Bereits in der Anlaufphase dieses Projekts habe ich dazu auf meiner Homepage eine eigene Website angelegt, die dieses Projekt kommunizieren und an der Mitarbeit Interessierte informieren sollte. Allerdings fehlte bislang die erforderliche Zeit zur Aktualisierung und Pflege der Seite. Die URL lautet: <http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pro/gendial/index.html> [30. 10. 2009]

Einstieg 2: „Alter Wein ...“ in Lehre, Studium und Weiterbildung? Konkreter Ausgangspunkt

Als anschaulicher Ansatzpunkt bietet sich die real existierende Alltagspraxis der Hochschullehre geradezu an. In der Präsentation⁷ zeigte dazu eine Folie Fotos in einem Vier-Feldern-Quadrat: Die beiden Fotos auf der linken Seite mit der Unterschrift „Seniorenstudium“ zeigten oben das ergraute „Auditorium“ in einem gestuften Hörsaal und unten den (ebenfalls ergraute) vortragenden Professor. Diese Fotos stammen aus einer vom Autor mitorganisierten, sehr gut besuchten und bewerteten Vorlesungsreihe der „Seniorenuniversität“ an der Charité. Die beiden Fotos auf der rechten Seite trugen die Unterschrift „Bachelorstudium“ und zeigten oben Teile des jungen studentischen „Auditoriums“ in einem u-förmig möblierten Seminarraum – es hätte genauso gut auch ein gut gefüllter Hörsaal bei einer Einführungsvorlesung sein können – und unten den (bereits auch leicht ergraute) dozierenden Hochschullehrer (Autor) vor beschrifteter Tafel und Präsentationsleinwand. Diese Fotos stammten aus einer vom Autor durchgeführten Lehrveranstaltung zum berufswissenschaftlichen Modul 1 „Grundfragen von Erziehung, Bildung und Schule“ für Lehramtsstudierende an der UdKB.⁸

Im Kreis einschlägiger Fachleute wie auf der Jahrestagung bedarf es dazu eigentlich keiner Erläuterung: Man sieht, was man weiß ... und jede/r weiß gleich Bescheid, irgendwie...: z. B. die Rehabilitation der Vorlesung, Dominanz des Frontalunterrichts an der Massen-Universität, Multiple-Choice-Tests und Benotung nach der Normalverteilung, das Rausprüfen und Verschleifen in einem in vielerlei Hinsicht nur noch mit der Note „mangelhaft“ zu bewertenden Grundstudium, genannt Bachelor, dessen angeblich berufsqualifizierender Abschluss in der Regel die Bezeichnung nicht verdient.

Wollte man ausdrücklich die Schwachstellen oder Kritikpunkte benennen (lassen – und wir haben das andernorts z. B. aus dem Munde der Studierenden getan), käme in etwa beim (BA) Studium folgender Katalog zustande

- Verschulung – (Über)Fülle von (Lern)Stoff – Aneignung von (kognitivem Prüfungs-)Wissen („Bulimie-Lernen“)
- Homogenisierung von Jahrgangs“klassen“ / „unter sich bleiben“
- Vereinzelung / Einzelkämpfer / isoliert im Massenbetrieb
- (primär) rezeptiv / passiv / lehrlastig
- (eher) diffus / extensiv / oberflächlich
- Zeitdruck / Hetze / Stress („Burn out“ bereits im 1. Sem)
- Zerrissenheit / Wege / „Heimatlosigkeit“

⁷ Die Präsentation findet sich als pdf unter: http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/JWE_GenDial4_JaTaDG-WF2009.pdf [30. 10. 2009]

⁸ Mehr zu dieser Lehrveranstaltung <http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/lehr/08wvorl/index.html> [30. 10. 2009]

und bei den Seniorenstudierenden nach Gasthörerart im Rahmen der allgemeinen uni EB / WB ungefähr

→ Tendenziell überflüssig / Luxus / Verzichtbare akademische Unterhaltung / „Edutainment“

→ „randständiger Sonderstatus“ (z. B. Sommer-Uni / Winter-Uni als „Sonderveranstaltungen“) / Isoliert

→ Kein / wenig Kontakt zu Studierenden / ‚Gasthörer‘ als ‚Zaun-Gäste‘ / ‚ungefragt‘

→ (primär / überwiegend) rezeptiv / ‚passiv‘ / lehrlastig („Vortrag“)

→ (eher) punktuell / ‚anekdotisch‘ / zufällig / beliebig / oberflächlich

→ (Erhöht drohende) Gefahr von Kommerzialisierung / Einengung auf berufl. Verwertung / Ausschluss
[Exklusion statt ‚Öffnung und Partizipation‘]

Andererseits ließen sich selbstverständlich auch entsprechende Kataloge mit Stärken bzw. ermutigenden Beispielen erheben – ich denke etwa im WB-Bereich an BANA⁹ in Berlin, ZAWIW¹⁰ in Ulm oder Projekte, wie sie im Rahmen der Tagung der BAG WiWA¹¹ „Alter forscht“ im Frühjahr 2009 in Köln vorgestellt wurden –, an denen positiv im Sinne eines Ressourcen orientierten Vorgehens angeknüpft werden könnte, selbst wenn es sich dabei im Bologna-Bereich teilweise nur erst um die Deklaration guter Absichten handelte, mit deren mühsamer Umsetzung nun mal die Wege der Hochschul(aus)bildung nach Bologna gepflastert sind.

Herausforderungen oder Kernaufgaben. „Bologna ... neu machen“

Vor dem damit nur grob angedeuteten Problemhintergrund sieht sich das Projekt als „Reformprojekt“ insbesondere vor drei *Kernaufgaben oder Herausforderungen*:

1. „Integration“ –
also institutionelle, organisatorische und soziale Verzahnung oder Kopplung von Erst-Studium und Weiterbildung / BA bzw. BA/MA-Ausbildung und Wissenschaftlicher Weiterbildung, speziell allgemeiner wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer (kurz: Verzahnung BA – WiWA)
2. „Vernetzung“ –
also Herstellung und Sicherung von Anschlüssen, Bezügen, Verknüpfungen oder Wechselwirkungen innerhalb und zwischen der medialen, der methodischen und methodologischen, der inhaltlichen, sowie der Zielebene und

⁹ Mehr dazu unter http://www.zek.tu-berlin.de/v-menue/wissenschaftliche_weiterbildung/gasthoererstudium_bana/ [05. 11. 2009]

¹⁰ Siehe <http://www.uni-ulm.de/uni/fak/zawiw/> [05. 11. 2009]

¹¹ Mehr unter <http://www.dgwf.net/bagwiwa/> bzw. <http://www.dgwf.net/bagwiwa/jahrestagungen.htm> [05. 11. 2009]

3. „Neues Lernen (LLL)“ –

also Erforschung, Entwicklung, Erprobung und Verbreitung eines neuen, neuartigen Typs von forschendem Lernen / Lernen auf qualitativ neuem Niveau im Sinne einer (kultur-)historisch neuen Lernfähigkeit / lebensbegleitendes Lernen unter den Bedingungen globaler computergestützter Netz-Kommunikation, kurz „unter den Bedingungen des Internets“.

Während Vernetzung und Neues Lernen mit dem aktuellen medienhistorischen Leitmedienwechsel verbundene, neuartige Herausforderungen darstellen, vergleichbar dem Jahrhunderte langen Übergang in eine Buchkultur (M.Giesecke 1994, 2002) ist die Reformaufgabe oder Zielperspektive „Integration“ nicht neu in der Bildungs- und Hochschulreform, aber ebenfalls neu zu sehen. Im Reformdiskurs der 1960er und 70er Jahre etwa um die – sogen. „integrierte“ – Lehrerbildung ging es dabei vorrangig erstens um das Anliegen einer institutionell-organisatorischer Integration, verbunden mit der Zusammenführung der verschiedenen Einrichtungen und (deren) Studiengänge der Lehrerausbildung zu einer „Universitären Lehrer(aus)bildung aller Lehramtsstudiengänge / Lehrämter“ und demzufolge der Auflösung der Pädagogischen Hochschulen, zweitens um eine inhaltliche Integration im Sinne einer stärkeren Verzahnung der drei Studienelemente Fächer, Fachdidaktik und Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften („Pädagogik“) und drittens um eine bessere Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses, d.h. sowohl die stärkere Einbeziehung von Praktika in das Studium als auch um eine engere Verknüpfung von 1. und 2. Lehrerausbildungsphase (Studium und Vorbereitungsdienst / Referendariat) bis hin zu Konzepten der Einphasigkeit. An eine wirkliche Einbeziehung einer damals ohnehin noch kaum entwickelten Lehrer-Fort- und –Weiterbildung ,womöglich im Sinne eines konsequenten Verständnisses von lebenslangem Lernen, war allerdings noch kaum zu denken: Lehrer-Ausbildung eben und nicht Lehrer-Bildung!

Kontexte – sozio-kulturelle Rahmungen im engeren und weiteren Sinne

Die Entstehung und Entwicklung des Projekts, seine Merkmale und Funktionen, seine Ziele und Aufgaben, Inhalte und Arbeitsweisen, die erzielten Ergebnisse und daraus gewonnenen Einsichten sowie seine Begrenzungen und das überhaupt damit Erreichbare sind nicht angemessen zu verstehen und schon gar nicht erfolgreich zu steuern ohne Berücksichtigung der Rahmenbedingungen, unter denen dieses Projekt angetreten ist und sich auch selbst sieht. Dazu sollen hier nur zwei Kontexte andeutungsweise benannt werden.

Kontext 1: engerer universitärer Rahmen.

Hier geht es konkret um

→ die Umstellung der Lehrerausbildung in Berlin auf BA/Ma im Zuge des Bologna-Prozesses, genauer um

→ die Gestaltung des Angebots der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen (bzw. derinzwischen sogen. „berufswissenschaftlichen“) Studienanteile, speziell des Moduls 1 „Grundfragen von Erziehung, Bildung und Schule“

→ an der Universität der Künste Berlin und dabei insbesondere um die jüngeren Entwicklungen

→ seit etwa zwei Jahren (2008), dem Auftakt des Projekts.

Kontext 2: globaler gesellschaftlicher Rahmen

Kurz zusammengefasst lautet dabei als Ausgangspunkt meine Zeitdiagnose: Wir leben heute unter den epochal-historischen Bedingungen einer globalen sozio-kulturellen Transformation, also eines radikalen kulturellen und sozialen Wandel. Der Kernbegriff Transformation (Erdmann 2006, 2007) soll den übergreifenden „(r)evolutionären“ Charakter dieser Veränderungen verdeutlichen im Unterschied zur bescheidenen Modernisierung auf der Kontextebene 1. Mit anderen Worten: Das Projekt ist also zugleich in einer sehr viel allgemeineren Perspektive zu sehen vor dem historisch-gegenwärtigen Hintergrund grundlegender kultureller und sozialer Umbruchsprozesse, und zwar insbesondere:

→ der Transformation von einer Buchdruckkultur hin zu einer Netzkultur,

→ der Transformation von einer modernen, vorwiegend nationalstaatlich organisierten Arbeits- oder Industriegesellschaft hin zu einer globalen ‚postmodernen‘ Informations-, Wissens- oder Sinngesellschaft“ und

→ der Transformation des Lernens von einem bislang dominierenden Typus des institutionell (fremd-) organisierten, formalen Lernens, dem alten schulischen, buchkultur-gestützten „Lehr-Lernen“ („LL“) hin zu einem selbst- und sinn gesteuerten, das gesamte Leben umspannenden und durch Netz(werk) gestützten „Neuen Lernen“, einer „Neue Lernkultur als Kultur des Lernens“ („LLL“).

Alles in allem handelt es sich also um die brisanten Bedingungen eines gigantischen sozio-kulturellen Übergangs mit allen Chancen und Risiken, Ungewissheiten und Verlockungen, in die gleichermaßen das Projekt wie unser aller Leben eingebettet ist, ob wir es nun wahrhaben (wollen) oder auch nicht.

Vor diesem durchaus längerfristigen, epochalen und zugleich quasi tagesaktuellen Hintergrund grundlegender kultureller und sozialer Wandlungsprozesse erscheint eine (neue) „Kultur des Lernens“ und damit auch ein Wandel bzw. eine Weiterentwicklung der bisherigen hochschulischen „Lernkultur“ in Studium und Weiterbildung wie auch in Forschung und Lehre angezeigt, wie sie etwa in den Grundsätzen des Projekts „GenerationenDialog“ diskutiert und konzipiert wird. Verbunden damit wird bzw. ist zugleich ein neues, höher entwickeltes Verständnis von Lernen, das gleichermaßen über ein bloßes sozialisations-gestütztes individuelles Erfahrungslernen hinausgeht wie auch über Bildung primär durch Vermittlungs- und Aneignungs-Prozesse getriebenes, eher rezeptiv-passives Lehr-Lernen. Ein solches bewusst aktives, selbstgesteuertes, reflexives und vernetztes lebensbegleitendes Lernen übersteigend die bloße Auf- und -übernahme vorhandener fertiger Erfahrungs- und Wissensbestände und befördert die ständigen Kompetenzentwicklungs- und Sinnbildungsprozesse aller am Lerngeschehen Beteiligten.

Ganz konkret haben daher seit etwa 2008 bei der Ausgestaltung des Angebots der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studienanteile zu einem allgemeinen berufswissenschaftlichen Studium an der Universität der Künste Berlin im Zuge des Bolognaprozesses zwei Gesichtspunkte besondere Relevanz erhalten:

1. Die Problematik der Vereinbarkeit des BA-Studienangebots (Modul EWi 1: „Grundfragen von Erziehung, Bildung und Schule“) mit einem allgemeinen (also nicht berufs- und abschluss- bezogenen) wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot, insbesondere für ältere Studierende(„Seniorstudierende“) und dabei
2. die Herausforderungen, netzgestütztes forschendes Lernen in und mit einem solchen integrierten Angebot zu implementieren und zu kultivieren.

Hauptintention: „Neues Lernen“ („LLL“)...

Im Projekt „GenerationenDialog“ sind die unmittelbar am (gemeinsamen) Arbeits- und Lerngeschehen Beteiligten sowohl (junge) Studierende in den Anfangssemestern des BA-Lehramtstudium als auch ältere Teilnehmer mit einem allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildungsinteresse (sogen. „Seniorstudierende“) als auch jüngere und ältere Lehrende(n) aus dem Lehrgebiet der Erziehungs- und Sozialwissenschaften, die sich alle jeweils gleichermaßen neuen Herausforderungen stellen. Mittelbar tangiert sind die unterschiedlichsten Bereiche im hochschulischen Lehr- und Weiterbildungsbetrieb und darüber hinaus.

„GenerationenDialog“ als Prinzip ist dabei – hochschul- und weiterbildungsdidaktisch bzw. „-mathetisch“¹² gesehen – in diesem für die Studierenden jeweils über ein Semester gehenden, 4 SWS umfassenden einführenden Studienprojekt gewissermaßen zugleich Ziel, Inhalt, Methode und Medium, also gleichermaßen sowohl Inhalt als auch Form („Doppeldecker“).

Einen wechselseitig auf dem Lernen der Angehörigen verschiedener Generationen basierenden wie auch darauf gerichteten (angemessenen) Umgang miteinander, mit sich selbst und mit entsprechenden Sach(problematik)en und die dafür erforderlichen Kompetenzen zu erlernen, dies gleichzeitig miteinander praktizierend zu erproben, zu reflektieren und ansatzweise in entsprechende historische, empirische und theoretische Zusammenhänge einzuordnen, charakterisiert grob das allgemeine „pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Anliegen“ dieses Projekts.

Im Sinne des Konzepts forschenden Lernens¹³ werden dabei in AGs und in kleineren eher heuristischen / historischen / empirischen und/oder theoretischen Studien konkretere und an Beispielen aufgezeigte spe-

¹² Mit dieser Begrifflichkeit, die auf das „Lernen“ (griech. Mathesis) abstellt und eng mit den Namen Platon und Comenius sowie dem jüngeren Konstruktivismusdiskurs verbunden ist, soll der in der aktuellen (Hochschul)Didaktikdiskussion proklamierte „Shift from Teaching to Learning“ (UNESCO, s. etwa J. Wildt 2003) Berücksichtigung finden mit dem Akzent auf „Output-Orientierung“ oder „Learning-Outcomes“ und den dafür geeigneten Strategien.

¹³ vgl. etwa die bereits früh in der Studien- und Hochschulreformdiskussion von der Bundesassistentenkonferenz (BAK 1970) vorgelegte Denkschrift sowie das von Ludwig Huber bis heute unermüdlich vorgetragene Petitum, so z. B. noch im letzten Winter in einer hochschuldidaktischen Ringveranstaltung der TUB.

ziellere Problematiken (bei) der Regelung des Generationenverhältnisses bearbeitet, so etwa zu (Aspekten von) Schul-Kindheiten oder Lehrer(beruf) im Wandel.¹⁴

Stichwortartig zusammengefasst, kristallisieren sich für ein solches „neues Lernen“ grob folgende, über das bisherige dominante Lernverständnis hinausgehende Tendenzen heraus:

<i>nicht nur primär ...</i>	<i>sondern vor allem auch ...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • altershomogenes, individuelles Arbeiten und Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • inter- bzw. transgeneratives, soziales Arbeiten und Lernen
<ul style="list-style-type: none"> • rezeptives, lehr(er)-geleitetes Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • selbstgesteuertes, forschendes Lernen
<ul style="list-style-type: none"> • Curriculares, Fächer oder Disziplinen basiertes Lehrstoff-/ Lehrbuch-Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • biografisch-relevantes und unterschiedliche Perspektiven und Sinndimensionen reflektierendes, problem- und -lösungsorientiertes, fächerübergreifendes Lernen
<ul style="list-style-type: none"> • auf Erweiterung des „Wissens“ ausgerichtetes Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • auf Entwicklung von „Kompetenzen“ (inkl. System-, Medien-, Innovations- und Reflexions-Kompetenz) sowie auf eigene „SinnBildung“ bezogenes Lernen
<ul style="list-style-type: none"> • auf (Aus-)Bildungsphasen und -institutionen begrenztes (schulisches) Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • lebensbegleitendes, universelles Lernen in „Netzen“ / Netzwerken
<ul style="list-style-type: none"> • Buchdruck oder buchkulturell basiertes Lernen („LL“) 	<ul style="list-style-type: none"> • Netz basiertes Lernen – unter den Bedingungen des Internet („LLL“)

Wenn dabei auch zugegebenermaßen nicht alle einzelnen Aspekte völlig neu sind¹⁵, so lässt sich doch das „Ganze des sich historisch abzeichnenden Neuen Lernens“ als qualitativ neue Einheit, als neue Qualität, als eine neue, emergente Form des Lernens identifizieren und als Wechsel hin zu einem neuen Paradigma (der Lernens), zu einer neuen historischen Lernform ausmachen. Lernen selbst erweist sich also als evolutionär und historisch.

Und selbstverständlich beansprucht das Projekt „GenerationenDialog“ nicht für sich, dieses Neue Lernen selbst „erfunden“ oder gar hervorgebracht zu haben, sondern nur, es für sich „entdeckt“ und weiter voran gebracht zu haben bzw. es praktisch und theoretisch auch weiterhin voranzubringen.

Das sich derzeitig abzeichnende Neue Lernen („LLL“) ist und bleibt also eine sozio-kulturelle Errungenschaft, wie seinerzeit das Schulische Lernen („LL“), das auch nicht einen Erfinder kennt, sondern ein breites Mitwirken mit durchaus vielen Reformansätzen und –projekten, -initiativen und –aktivitäten wie auch die

¹⁴ Hierzu wurde beispielsweise ausgehend vom äußerst unterschiedlichen eignen Erfahrungs- bzw. Vorwissen der Beteiligten und angereichert durch weitere eigene Recherchen sowie entsprechendes Literaturstudium Schulkindheiten in den 1940er, 1960er, 1980er und 2000er Jahren im zeitgeschichtlichen Kontext rekonstruiert bzw. Zukunftsszenarien zum Thema Schulkindheit in den 2020er Jahren gemeinsam entworfen. In schriftlichen Berichten und Hausarbeiten, einem eigenen Sammelband als gebundenes Buch, CD-ROMs und einer stark multimediale DVD, in ausgiebigem Mailverkehr sowie in einem eigenen Blog fanden die Arbeits- und Lernprozesse u. a. ihren (medial-materiell) nachhaltigen Niederschlag.

¹⁵ Schließlich bilden sich – formations- bzw. transformationstheoretisch betrachtet – bereits seit längerem die Elemente eines solchen Neuen (Lernens), „im Schoße“ des Alten heraus.

seinerzeitige Herausbildung und Durchsetzung der „universitären Weiterbildung“ als besondere Variante dieses neuen Lerntyps über mehr als zwei Jahrhunderte hinweg.¹⁶

Das, was die Entstehung und irreversible Etablierung des Neuen Lernen „katalysiert“ – ermöglicht und zugleich erfordert, befördert und zugleich historisch begrenzt – und damit zugleich den radikalen sozio-kulturellen Wandel hin zu einer neuen globalen ‚Netz-Kultur‘, ist das neue Leitmedium ‚Netz‘ und sein zunehmender sozio-kultureller Gebrauch, so wie uns seinerzeit letztlich der Buchdruck und seine reale Verallgemeinerung das Buchwissen als neue Wissensform und einer gesellschaftlich allgemeinen „Schriftlichkeit“ („Literalität“, allgemeine Alphabetisierung, Schule und Schulpflicht etc.) bescherten, kurz: Bildung, Weiterbildung und dabei eben auch universitäre Erwachsenen- oder Weiterbildung.¹⁷

„GenerationenDialog ...“ – ein Reformprojekt?

Im Hinblick auf die spezifische Problematik der AG „Qualität des Bologna-Prozesses“ wird im Folgenden der Frage nachgegangen, welche besondere, neue Qualität(en) dieses Projekt „GenerationenDialog“ kennzeichnen und es gegebenenfalls sogar als „Reformprojekt“ auszeichnen könnten.

Genauer betrachtet geht dabei gleich um mehrere Qualitäten, nämlich um die Aspekte

- Qualität der Lehre,
- Qualität des Studiums und
- Qualität der Forschung bzw. des (forschenden) Lernens.

Betrachtet man das Projekt „GenerationenDialog“ aus systemischer Sicht und versteht es als ein (insbes. hochschul-, weiterbildungs-, „medien“-didaktisches sowie bildungs-politisches und „lernkulturell“) hochkomplexes System, dann müssten sich nach einer entsprechenden Systemlogik Qualitätsmerkmale in (wenigstens) fünf Dimensionen nachweisen lassen.

Die bei einer ersten „dichten Beschreibung“ (C.Geertz) sowie qualitativen, „empirisch-logischen“ Analyse des Projekts identifizierten Qualitätskriterien oder -merkmale werden daher Schritt für Schritt den fünf im Einzelnen nicht vollständig trennscharfen (System-)Dimensionen zugeordnet. Damit entsteht zugleich methodologisch als Forschungsinstrument ein relativ differenziertes und prinzipiell durch weitere Operationalisierungs- und Quantifizierungsschritte noch weiter ausbaufähiges Frage-, Analyse- und Bewertungsraster für komplexe (Reform) Projekte in Hochschule und Weiterbildung.

¹⁶ Vergleiche dazu etwa meine auf formationstheoretischer Methodologie basierenden sozialgeschichtlichen Studien zur universitären Weiterbildungsgeschichte (ERDMANN 1989/2006, 1990), die u. a. zeigen, dass sich mit der Verbreitung bzw. „Demokratisierung“ wissenschaftlichen Wissens in der hochschulischen Erwachsenen- oder Weiterbildung – ähnlich übrigens wie beim (Erst)Studium – das „Studieren“ zunehmend vom Forschen ablöst und die Universitäten sich zunehmend funktional und sozial ausdifferenzieren in die Aufgabenbereiche oder Tätigkeitsfelder Forschung / Forschen, Lehre / Lehren, Studium / Studieren einschließl. wissenschaftlicher Weiterbildung und Verwaltung / Verwalten inkl. akademische Selbstverwaltung und wissenschaftsbezogene Dienstleistungen. Studierende und vor allen Teilnehmer an hochschulischer Erwachsenen- oder Weiterbildung.

¹⁷ Ein solcher mediengeschichtlicher Erklärungsansatz für die Entstehung und Entwicklung (des Verständnisses oder des Konstrukts) der modernen Bildung, der vielfältigen Bildungsaktivitäten und der damit verbundenen Bildungssysteme zunächst in Europa und zunehmend weltweit fehlte bislang allen (bloß) ideen-, personen-, institutionen- und auch sozialgeschichtlichen Beschreibungs- und Erklärungsversuchen. Dieser Mangel erschwert bis verhindert ein angemessenes Verständnis des Phänomens Bildung / WB / uni WB und der neuzeitlich-modernen Bildungsgeschichte. Das gilt auch uneingeschränkt für meine früheren weiterbildungshistorischen Studien (s.o.). Auch sie unterliegen einem Paradigmenwechsel und erforderten dementsprechend methodologisch eine rekonzeptualisierte Überarbeitung.

Qualitätsmerkmal 1: *Strukturdimension*

Bei diesem ersten Schritt der Qualitätsprüfung wird nach den Merkmalen gefragt, die das Projekt in seiner Konzeption, Anlage, Struktur ... charakterisieren. Der folgende, deutlich verkürzte Stichwortkatalog soll in knappen Zügen die Auskünfte darüber zusammenfassen, wie genau und wie gut das Projekt „GenerationenDialog“ – neudeutsch gesprochen – denn „aufgestellt“ ist.

- Lernen einer „Kultur“ des Umgangs mit und zwischen verschiedenen Kulturen / Generationen / „Welten“ durch Praktizieren, Reflektieren und gemeinsames Diskutieren ...
- Multiple Integration der verschiedenen Arbeits-, Lern- und Lehrformen, -inhalte und methoden durch Projektarbeit („Teilprojekte“) statt bloße Addition ...
- Kombination von Erlebnis-, Erfahrungs-, Handlungs-, Theorie- und Reflexionsbezüge durch Medien- und Methodenpluralität und „Multi-Sensualität“ ...
- Lernen des Lernenlernens – Lernenlernen (Lernen) durch Lehren, Beraten, Erforschen, Dokumentieren, Supervidieren, (Selbst-)Evaluieren und Innovieren („Learning by Doing Learning“)
- (Leit)Medien-Mix: ‚blended learning‘ von face-to-face-Narrativität bis Virtualität im Netz
- Selbst- und Mitbestimmung in zentralen Punkten des Lehr-Lern-Arrangements / Eigenverantwortlichkeit / maximale Wählbarkeit für die Lernenden ... (kommunikativ-koordinierte soziale und individuelle Selbstorganisation und -steuerung)

Qualitätsmerkmal 2: *Prozessdimension*

Im zweiten Schritt der Qualitätsprüfung geht es um Merkmale, die insbesondere die Entwicklung des Projekts, seine Veränderungsdynamik und damit Momente seines Prozesscharakters kennzeichnen. Die ebenfalls erläuterungsbedürftigen Stichworte sagen etwas darüber, wie (gut) das Projekt „GenerationenDialog“ denn „unterwegs“ ist.

- Verschränkung von Historisierung (Sozial-, Kultur-/ Medien- und Diskurs- bzw. Theoriegeschichte), Biografisierung und (histor.) Beobachterperspektive
- Häufigere bewusste Wechsel (Dynamisierung) der Aktivitäten, Funktionen und Perspektiven (offline – online / life – virtuell)
- Zunehmende Steigerung und Selbstkontrolle des Anforderungs-, Komplexitäts- und Kompetenz-niveaus („expansives Lernen“ → Innovations- und Transformations-Kompetenz)
- Zyklizität, Zirkularität, ‚Spiralförmigkeit‘ ...
- (Ko-)Evolutionarität / syn- und diachrone Kopplung systemischer Entwicklungsprozesse, sowie unterschiedlicher Systemzeiten

Qualitätsmerkmal 3: *Funktionsdimension*

Bei diesem Schritt geht es um die Frage, wie das Projekt „GenerationenDialog“ funktioniert, wie und mit welchen Mitteln (Medien / Instrumenten / Methoden / Technologien ...) es „läuft“ oder operiert. Im Vordergrund hierbei steht die Prüfung der Qualität und Leistungsfähigkeit seiner Steuerung (Selbst-, Fremd-, Kontext-Steuerung etc.). Der knappe Diagnosebefund aus unserer Anamnese lautet hierzu:

- Selbststeuerung / Eigeninitiative / Kreativität / Motivation / Interesse / Sinn
- Verteilte und (mit)geteilte Verantwortung / Vereinbarungen / (LehrLern)-Verträge / Etikette...
- Kopplung von Interaktions- („leibhaftige Präsenz“) und mediengestützten synchron. Und asynchron. Kommunikations- und Kooperations-Aktivitäten
- Offenheit / Öffnung(en) ... / Vielfalt / Umgang mit Heterogenität und Differenz(en) / plurale Lebens- und „Welt“-Bezüge
- Transparenz und Reflexivität / Selbst- und Fremdbeobachtung
- (mediale) Spiegelungen, Materialien und Hilfen ... im Netz („Container“ etc.)
- Feedback / Metainteraktion / Metakommunikation
- (Selbst)-Evaluation / -Beurteilung / -Benotung (qual. und num.) / (E-)Portfolio
- (Eigen-)Lernfähigkeit / (Ko-)Evolutionarität aller ...

Qualitätsmerkmal 4: *System-Umwelt-Dimension*

Dieser vierte Schritt der Qualitätsprüfung fragt nach dem Verhältnis des Projekts in und zu seiner Umwelt oder seinen Kontexten genauer danach, wie diese Relation(en) gestaltet sind bzw. wie das Projekt sie selbst regelt, sich in sie einfügt, Austausch („Kommunikation“) pflegt etc. Hinsichtlich seiner Kontext-Bezüge können für das Projekt „GenerationenDialog“ telegramm- oder sms-stilartig folgende Qualitätsmerkmale festgestellt werden:

- Studienkompatibilität durch Verknüpfungen ...
- Erfahrungs-, Lebenswelt- und (Lehr-)Berufsbezüge (thematisch und methodisch) ...
- Herstellung von (systemischen) Perspektiven und P-Wechseln, z. B. (Lehrer-)Beruf / Umschalten von Schüler- zu Lehrer- über Studierenden- und/oder Eltern-/Arbeitgeber- /Gewerkschafts- / (Bildungs)Politik- etc. Perspektiven
- Balancen von Theorie- und Praxis-, Beobachtungs- und Operations-Aktivitäten, -Bezügen,-Elementen

Qualitätsmerkmal 5: *Reflexionsdimension*

Als hoch-komplexes System erweist sich das Projekt „GenerationenDialog“ dann, wenn es über die ersten vier Dimensionen hinaus auch selbst noch die Fähigkeit aufweist, sich (in seinem eigenen Operieren) selbst zu beobachten, zu spiegeln oder eben zu „reflektieren“. Bei diesem fünften Schritt der Qualitätsprüfung wird demnach danach gefragt, wie (gut), mit welchen Mitteln und mit welchen Folgen das Projekt diese Qualitäts-Leistung erbringt. Das schließt im Übrigen ein, ob und in welchem Maße das Projekt selbst als „lernfähig“ zu betrachten und folglich nicht nur als „Lernprojekt“, an und aus dem von jemandem etwas gelernt werden kann, sondern mit Fug und Recht verdient, als ein „(selbst) lernendes Projekt“ gekennzeichnet zu werden, das also seinerseits in der Lage ist („aus seinen Erfahrungen“ rekursiv) zu lernen. Die folgenden Kürzel können dies nur in knappen Zügen andeuten. Dieses Qualitätsmerkmal und seine möglichen Ausprägungen verdienen es mit Sicherheit, gründlicher diskutiert zu werden:

- weitgehende Herstellung von Transparenz / Einblicke / Hintergrundinfos ...
- vielfältige Reflexion / div. Spiegelungen
- häufiges, prinzipiell permanentes Feedback unterschiedlichster Art
- breites Spektrum von Formen der (Selbst-)Evaluation / Beurteilung / Benotung
- Pflege der (Eigen-)Lernfähigkeit durch bewusste Nutzung von Selbst- und Fremdreferenzialität, sowie (Ko-)Evolutionarität

„GenerationenDialog ...“ – als Reformprojekt: Potenziale

In Ermangelung einer bereits umfassenderen Projektevaluation unter Verwendung des vollen Programms der einschlägigen Methoden und Instrumente wird nun zum Abschluss der Qualitätsdiskussion mehr oder weniger summarisch die Frage zu beantworten versucht, ob und inwieweit das Projekt das Zeug hat zu einem Reform-Projekt ..., das diese Bezeichnung als Auszeichnung zu Recht verdient. Folgende, wiederum nur stichwortartig benannten Potenziale stechen dabei ins Auge:

(Intergenerative, transdisziplinäre, multimediale bzw. leitmedienkonstellationsgemäße...) Verknüpfungen (Kopplung)

- ...von Forschung und Lehre, sowie von Studium und Prüfungen
- ... von individuellen und sozialen Kompetenz-Entwicklungen, -Nachweisen, sowie von Planung und Realisation, Evaluation und Innovation
- ... von Erfahrungs- und Medienwelt-, von Professions- und Lebenswelt-, sowie von Problem-, Theorie- und Methodenbezügen (inhaltlich-thematisch, methodisch und medial)
- Einnehmen verschiedener Perspektiven und gezielter Umgang mit Perspektivwechseln

- Ausloten von Grenzen und Spielräumen, Umgang mit Unsicherheit und Riskanz, sowie mit (Selbst-)Entscheiden, -Verantworten und -Reflektieren
- (Selbstgesteuerte) expansive, mehrdimensionale Kompetenz-Entwicklung und Sinn-Bildung
- Lernen von Leitmedien im Übergang (... Umgang mit Leitmedienwechsel / Transformation) unter Nutzung der Generationsunterschiede (in Sachen Mediensozialisation und –kompetenz).

M. a. W. Das Projekt bzw. die Projektbeteiligten attestieren dem bisherigen Unternehmen aus der Binnenperspektive das Gesamturteil „Reformprojekt – unbedingt weiter zu empfehlen und weiter zu entwickeln!“. Wir sehen im Projekt GenerationenDialog einen, wenn auch bescheidenen Ansatz zur 2. Welle der Reform, einem Reformbaustein mit (noch) vielfältigen Ausbaumöglichkeiten und suchen nun u. a. den Austausch mit der Fachwelt, anderen ähnlich gelagerten Aktivitäten oder auch nur interessierten Nachfragenden, nicht zuletzt, um auch kritische Stimmen von Außen zu hören.

Daher auch seinerzeit für die AG in der Jahrestagung die beiden (Rück-)Fragen meinerseits:

- (Inwieweit) Passt diese Art einer netzbasierten Kombination von hochschulischer Erstausbildung von (Lehramts-)Studierenden und allgemeiner wissenschaftlicher Weiter- bzw. Erwachsenenbildung (Älterer / ggfs. auch Berufstätiger) in die Hochschul- und Weiterbildungslandschaft nach Bologna?
- (Inwieweit) Ist dieses Experiment geeignet, Theorie und Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen, aber auch das grundständige Studium produktiv weiterzuentwickeln bzw. was genau wäre dazu noch weiter zu berücksichtigen?

Die Resonanz war – bei aller Kürze – ausgesprochen positiv und ermutigend. Anschlussdiskussionen setzten sich deutlich über den Rahmen der AG-Sitzung hinaus fort. Man darf also weiterhin gespannt sein. Die Arbeit daran und darüber geht weiter in eine neue Runde. Zur kreativen Nachahmung wird ausdrücklich ermutigt. Rück-Meldungen ... sind herzlich willkommen.

Literatur

Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1970): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Bonn: BAK 1970

Erdmann, J. W. (1989 / 2006): Entwicklung und Erprobung eines ‚formationstheoretisch fundierten sozialgeschichtlichen Ansatzes‘ zur Geschichte der (universitären) Weiterbildung in Deutschland von der Durchsetzung der bürgerlichen Gesellschaft bis zum Ende des Kaiserreichs [<http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/index.html#Block1>]

Erdmann, J. W. (1990): Weiterbildung an Hochschulen: Verwissenschaftlichung versus Demokratisierung. Berlin 1990 (HdK) [<http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/index.html#Diss>]

Erdmann, J. W. (2006): Transformation und Lernen – Lebensbegleitendes Lernen („LLL“) unter den Bedingungen globaler Transformation (Habil): Teil 1. Vom Wechsel der Paradigmen zu einem Paradigma des Wechsels. [<http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/Teil1.pdf>]

Erdmann, J. W. (2007a): „Didaktische Konzepte aus dem Hut zaubern?“... (Habil-Vortrag 2007) [http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/forsch/JWE_Habil_Vortrag_Text.pdf]

Erdmann, J. W. (2007b): Kunst und Kultur im Wandel. In: Blickpunkt 7. Jahrbuch der Berliner Akademie f. wtb. Studien, Berlin 2007, [http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/SoUni07_Artikel04_JWE_ger.pdf]

Erdmann, J. W. (2008): Kultureller Wandel und Weiterbildung – (universitäre) Erwachsenenbildung im Epochenbruch. In: Blickpunkt 08. Jahrbuch der Berliner Akademie f. wtb. Studien, Berlin 2008, S. 41-49 / [http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/JWE_Blickpunkt08Art.pdf]

Erdmann, J. W. (2009a): Künste zwischen Angebot und Zumutung. Kunst als Kommunikation. In: Zeitschr. F. Theaterpädagogik, 25.Jg., H.54, S. 34–36 [http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/JWE_ArtKuensteZfThPaed_PreP.pdf]

Erdmann, J. W. (2009b): Wessen Sache ist die allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung? Zum Verhältnis von Weiterbildenden Studien, Berliner Akademie und den Universitäten und Hochschulen in Berlin ... Beitrag zur Festschrift zum 25 jährigen Bestehen der Berliner Akademie für weiterbildende Studien e. V. [http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/FestschriftbeitragJWE_BA2009.pdf]

Erdmann, J. W. / Rückriem, G. (2009a): Lernkultur oder Lernkulturen – was ist neu an der ‚Kultur des Lernens‘? Von einer modernisierungstheoretischen zu einer ‚transformationstheoretischen‘ Sicht. Berlin. Lehmanns Media (im Druck) [http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/Erdmann_Rueckriem-Lernkultur_Prep22062009.pdf]

Erdmann, J. W. / Rückriem, G. (2009b): Zur Methodologie der Tätigkeitstheorie. Thesen und Vorschläge zur Selbst-Verständigung im transdisziplinären Dialog. Berlin. Lehmanns Media (im Druck) [http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/pub/pdf/7_methodologiethesen_Erdmann_Rueckriem_Prep1.pdf]

Giesecke, Michael (1994): Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. Frankfurt am Main. Suhrkamp.

Giesecke, Michael (2002): Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Trendforschungen zur kulturellen Medienökologie. Frankfurt am Main. Suhrkamp.

Huber, L.(2003): Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: A. Obolenski/H.Meyer (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003, S. 15–36

Wildt, J. (2003) “The Shift from Teaching to Learning” – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hg.): Unterwegs zu einem euro-

päischen Bildungssystem – Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext, Düsseldorf, S. 14–18

Wildt, J. (2005): Vom Lehren zum Lernen. In: Handbuch Akkreditierung von Studiengängen : eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis / Falk Bretschneider ; Johannes Wildt (Hrsg.). – Bielefeld : Bertelsmann, 2005. – S. 37–47

Der Bologna-Prozess in der Hochschuldidaktik am Beispiel des dreistufigen Weiterbildungsprogramms zur Entwicklung professioneller Lehrkompetenz in NRW

1. Einführung in die Thematik

Die Definition der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wurde vom Deutschen Bildungsrat von 1970 maßgeblich definiert und bezieht sich auf 4 Sektoren des Weiterbildungssystems, wobei Weiterbildung als Bildungssektor im Baukastensystem eingeordnet ist. Wissenschaftliche Weiterbildung gehört zur ‚Quartären Bildung‘.

Zehn Jahre nach der Bologna-Erklärung richtet sich der Blick auf die Umsetzung des Bologna-Prozesses an Universitäten und Hochschulen, die u. a. den Organisationsstrukturwandel bezüglich Planung, Durchführung und Evaluierung gestufter Studiengänge aufgenommen haben. Da die Umsetzung des Bologna-Prozesses auch den quartären Weiterbildungssektor der Universitäten und Hochschulen betrifft, fordert die Frage, welche Auswirkungen Bologna u. a. auf Organisationen, Angebote, Anforderungen und Chancen der wissenschaftlichen Weiterbildung hat, reflexiv eine Antwort. Im Rahmen der ‚Qualität der Lehre‘ und der ‚Kompetenzentwicklung‘ ist u. a. zu klären, inwieweit die ‚Hochschuldidaktik‘ auf die neue Herausforderung reagierte und inwieweit sich *Kompetenzentwicklungsbedarfe* zeigen.

In diesem Beitrag soll das *dreistufige Weiterbildungsprogramm zur Entwicklung professioneller Lehrkompetenz in NRW* zunächst kurz umrissen werden, um aufzuzeigen, inwieweit der Bologna-Reader der HRK von der Hochschuldidaktik praxisorientiert umgesetzt wurde. Dabei soll reflektiert werden, wie der so genannte deklarierte Wandel der ‚Lehrstruktur‘ in eine ‚Lernkultur‘ bei Berücksichtigung der Rahmenbedingungen insbesondere aus erfahrungsorientierter Sicht des Mittelbau-Lehrpersonals einzuschätzen ist.

2. Umstrukturierung des Bildungssystems und Auswirkungen auf den Qualifikationsrahmen

Die Umstrukturierung des Studiengangangebots an Universitäten und Hochschulen gemäß ‚Bologna‘ ist an vielen Stellen bereits ansatzweise oder schon fortgeschritten umgesetzt worden. In Deutschland haben bereits im Wintersemester 2008/2009 75 Prozent aller Studiengänge auf Bachelor/Master umgerüstet, vor allem bilden Fachhochschulen mit einer Umstellung von 94 Prozent die Spitze. Entsprechend dem Angebot BA oder MA ging es u. a. auch darum, dass die Lehre ebenso unter die neue Qualitätsentwicklung fallen sollte. Für den Lehrkörper sollte es daher modularisierte und gestufte Weiterbildungsmöglichkeiten zur ‚Professionellen Lehrkompetenz‘ als ‚pädagogische Eignung‘ geben.

Die einzelnen Bundesländer können die Angebotsstruktur für das akademische Lehrpersonal unterschiedlich regeln. Dies bedeutet, dass in manchen Bundesländern (vgl. NRW) hierzu sehr deutliche Initiativen zu erkennen sind, die Kompetenz- und Qualitätsentwicklung für das akademische Lehrpersonal zu fördern, damit es den neuen Lehr- und Lernsituationen in MA- und BA-Studiengängen besser gewachsen ist. Die Teilnahme an solchen Weiterbildungsmaßnahmen kann aus unterschiedlichen Gründen erfolgen: a) indem der/die einzelne Dozent/in von sich aus das Angebot nutzen möchte, oder b) es wird ihm/ihr angetragen, weil z. B. diverse Evaluierungsergebnisse dies nahe legen.

Richtet sich zehn Jahre nach Einleitung des Bologna-Prozesses der Blick auf die *Auswirkungen*, dann stellt sich u. a. auch die Frage: Bedeutet die Umstrukturierung eine Ökonomisierung und Verschulung der Bildung? Davon ausgehend, dass ein Produkt das ist, was auf dem Markt angeboten und von potenziellen Kunden nachgefragt wird, unterscheiden sich Bildungsleistungen jedoch von anderen Produkten entsprechend durch eine universitäre interne Ressourcenanalyse und externe Umweltanalyse. Deshalb ist die Übertragbarkeit privatwirtschaftlicher Ansätze auf den öffentlichen Sektor umstritten, denn das Konzept des Bürgers als Kunde öffentlicher Leistungen könnte z. B. die Komplexität öffentlicher Handlungssysteme übersehen (vgl. Hanft 2008, S. 33). Wie Universitäten entsprechend einer internen Ressourcen- und externen Umweltanalyse strategisch operieren, verdeutlicht Hanft in Anlehnung an Scheidegger (2001) mit einem ‚Analysemodell zur Generierung von Strategien in Universitäten‘, das neben der ‚internen Ressourcenanalyse‘ (wie z. B. personelle und finanzielle Ausstattung, Universitätskultur etc.) ebenso die ‚externe Umweltanalyse‘ (z. B. Chancen und Risiken bezüglich Trends des Marktes, Wettbewerbssituationen etc.) berücksichtigt (vgl. Hanft 2008, S. 129).

Das Einführen von Studiengebühren und die zunehmende Abhängigkeit von Entscheidungen Dritter bei Wahlentscheidungen und Drittmittelinwerbungen an Hochschulen lassen die Diskussion um die Ökonomisierung der Bildung entfachen. Ebenso wird diskutiert, ob mit der modularisierten Strukturierung und Evaluierung der Studiengänge nicht eine schleichende Verschulung der Hochschullehre erfolgt. So wird in der ‚Zeit‘ vom 16. Juli 2009 bezüglich „Zeit Konferenz – Hochschule und Bildung“ konstatiert und gefragt: „Hochschulen am Scheideweg: Persönliche Erbauung oder harter Business-Drill“. Dabei werden die Themen a) „Gewünscht wird die moderne Hochschule, die exzellent ist und unternehmerisch denkt“ und b) „Intensive Verkoppelung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in der Kritik“ gegenübergestellt, so dass die Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz abschließend (überschriftlich) zitiert wird: „Reformen sind nicht abgeschlossen“.

Als Fazit ergibt sich aus der gegenwärtigen Diskussion m.E. u. a.:

„Lernkultur“ statt „Lehrstruktur“ ist eine Herausforderung für die Hochschuldidaktik!

3. Das dreistufige Weiterbildungsprogramm zur Entwicklung professioneller Lehrkompetenz in NRW

Mit Inkrafttreten des Hochschulgesetzes des Landes Nordrhein-Westfalen vom 01. 04. 2000 wird als Berufsanfangsvoraussetzung für das Professorinnen-Amt explizit neben den fachlich-wissenschaftlichen auch eine „pädagogische Eignung“ gefordert, die durch eine entsprechende Vorbildung nachgewiesen werden muss (§46, Abs. 1, Ziff. 2; HG NRW). Das ‚Zentrum für Hochschuldidaktik‘ (ZfH) der Universität Duisburg-Essen entwickelte ein umfassendes hochschuldidaktisches Fortbildungskonzept, das mit seinen Qualifizierungsstandards den allgemeinen Leitvorstellungen für eine professionelle Lehre folgt, wie sie u. a. auch im Rahmen des Fachverbandes der Hochschuldidaktik (AHD) sowie überregionaler und internationaler Standards formuliert werden.

Das Veranstaltungsprogramm richtet sich an Lehrende, die ihre Lehrqualifikationen entwickeln und professionalisieren möchten, insbesondere an den wissenschaftlichen Nachwuchs. Neben einem Beratungsangebot für Arbeitsgruppen, Fachbereiche und Gremien, u. a. in Zusammenhang mit der Implementation von Schlüsselqualifikationen und neuen Lehr- und Lernformen in BA/MA-Studiengängen und der Umsetzung von Evaluationsverfahren in der Lehre, stehen die Veranstaltungen (aufgrund entsprechender Hochschul-

vereinbarungen und entsprechend der Satzung des ZfH v. 28. 11. 2001, „Letter of Intent“ v. 22. 07. 2003, Netzwerk Hochschuldidaktik NRW) grundsätzlich auch dem wissenschaftlichen Personal anderer Universitäten des Landes NRW offen (vgl. das hochschuldidaktische Fortbildungskonzept: <http://www.uni-duisburg-essen.de/zfh,-07243.shtml>-dl. 19. 01. 2005).

Das hochschuldidaktische Fortbildungskonzept „Professionelle Lehrkompetenz Hochschullehre“ zielt mit der Professionalisierung der Lehrkompetenz darauf ab, dass Lehrende über Schlüsselkompetenzen verfügen, die sich z. B. auf Kommunikation, Beratung, Prüfung in der Lehre und auf problem- und projektorientiertes Lehren und Lernen beziehen und sie befähigen sollen, „ihre Lehrveranstaltungen so zu konzipieren und durchzuführen, dass sie nicht nur der Wissenschaftslogik ihres Faches folgen, sondern auch die Lernprozesse der Studierenden in den Blick nehmen“ (Das hochschuldidaktische Fortbildungskonzept: <http://www.uni-duisburg-essen.de/zfh,-07243.shtml>, S. 1 von 9, dl. 19. 01. 2005). Um die Anschlussfähigkeit zu Veranstaltungen anderer hochschuldidaktischer Einrichtungen in NRW zu wahren, werden gemeinsame Standards, Rahmenbedingungen und Kerncurricula entwickelt und abgestimmt. Damit bietet das Qualifizierungskonzept des ZfH der Universität Duisburg-Essen, das den allgemeinen Leitvorstellungen für eine professionelle Lehre folgt, seit WS 2002/03 mit dem Weiterbildungskonzept „Professionelle Lehrkompetenz Hochschullehre“ ein gestuftes modularisiertes System hochschuldidaktischer Weiterbildung an.

Mit der Prospektüberschrift „Lehren Lernen“ informiert das Zentrum für Hochschuldidaktik (ZfH) der Universität Duisburg-Essen über verschiedene praxis- und handlungsorientierte Workshops des Basis- und Weiterführungsmoduls, die inhaltlich aufeinander aufbauen und durch vorbereitende Arbeitsaufträge miteinander verknüpft werden. Hier ist vorab zu klären, wie das in der Hochschuldidaktik verbreitete Verständnis von „Workshop“ zu charakterisieren ist.

In Anlehnung an das Merkblatt „Educational Beliefs“ einer hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildung des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Bielefeld favorisiert die Hochschuldidaktik der Universität Paderborn *zehn Leitlinien*, formuliert als „*Educational Beliefs*“ einer hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildung“, um auszudrücken, dass es sich um Grundsätze handelt, an denen sich die Moderatoren hochschuldidaktischer Workshops in ihrer didaktischen Praxis ausrichten. Neben der *„Erweiterung des didaktischen Repertoires“* sollen u. a. *„lebenspraktische Erfahrungen der Lehrenden“* berücksichtigt und der *„persönliche Stil“* bei Wahrung der *„Pluralität der Lehrstile“* unterstützt werden. *„Hochschuldidaktische Workshops“* und *„Feedback-Verfahren“* werden favorisiert und mit einer *„experimentellen Haltung“* gegenüber der Lehre sollen die *„wissenschaftlichen Tugenden der Neugierde und des Zweifels“*, die sich in der Forschung bewährt haben, auch in der Lehre zur Geltung kommen.

Das Qualifizierungskonzept des Zentrums für Hochschuldidaktik der Universität Duisburg-Essen (ZfH) umfasst drei Einzelmodule im Umfang von insgesamt 200 Lehreinheiten (1 LE= 45 min). Die Veranstaltungsangebote sind erfahrungs-, problem- und handlungsorientierte Workshops und Trainings, die durch *„Formen des Selbststudiums“*, Arbeitskreise, Lehrprojekte und Multimedia-Einsatz, Lehr-Lernmaterialien sowie Beratungsformen wie Coaching, Hospitation, Mentoring und Supervision von Lehrveranstaltungen ergänzt werden. Lehrpräsentationen werden professionell vorbereitet und in einem Expert(inn)en-Gespräch evaluiert (vgl. Flyer *„Weiterbildungs- und Beratungsangebot“* des ZfH der Universität Duisburg-Essen). Die Themenbausteine der einzelnen Module sind curricular abgestimmt und sollen Schritt für Schritt zu einer professionellen Lehrkompetenz führen. Die Weiterbildungsmodule des gestuften Qualifizierungskonzeptes des ZfH schließen jeweils mit einem Modul-Zertifikat ab:

Stufe 1: Basismodul – Vermittlung grundlegender hochschuldidaktischer Kompetenzen (Zertifikat I)

Stufe 2: Weiterführungsmodul – Erweiterung der hochschuldidaktischen Kompetenzen in den Bereichen ‚Allgemeine Hochschullehre‘ und Einsatz neuer Medien (Zertifikat II)

Stufe 3: Vertiefungsmodul – Angebot für Lehrende, die eine Hochschullaufbahn beschreiten und ihre Lehrkompetenz professionalisieren möchten (Zertifikat III).

Nach Absolvierung aller drei Module belegt das Abschlusszertifikat „Professionelle Lehrkompetenz Hochschullehre“ die hochschuldidaktische Weiterbildung.

4. Kompetenzentwicklungsbedarf in der hochschuldidaktischen Weiterbildung

Die intensive Verkoppelung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem mit ihrer starken Orientierung an ökonomischen Aspekten setzt nicht nur die Studierenden durch ein vermeintlich effizienteres berufspraktisches Studium bei Negierung der Persönlichkeitsbildung enorm unter Druck, sondern die Umstrukturierung betrifft auch das Lehrpersonal – und hier insbesondere das Lehrpersonal des akademischen Mittelbaus, das sich erfahrungsgemäß als ‚Modernisierungsverlierer‘ wahrnimmt. So sehen nicht wenige im Mittelbau sich einem enormen Leistungs- und Effizienzdruck angesichts befristeter Stellen ausgesetzt, wie auch dem Zwang zur marktgängigen Mainstreamorientierung ihrer Forschungen und Lehrleistungen bis hin zu unvergüteten Lehraufträgen. Auch die ‚Juniorprofessur‘, die als Karriereperspektive deutscher NachwuchswissenschaftlerInnen geplant wurde, um die bessere Planbarkeit einer wissenschaftlichen Laufbahn zu gewährleisten, bedarf der Klärung, ob sie mehr Sicherheit gebracht hat. Die Hochschuldidaktik ist m.E. beim Thema ‚Lehrpersonal des akademischen Mittelbaus‘ herausgefordert, nicht nur zwischen den Polen *Qualifizierung und Bildung* auszugleichen, sondern auch für Strukturanalysen zu sensibilisieren, um Rahmenbedingungen von außen wie auch von innen, die auf die Situation des akademischen Mittelbaus einwirken, transparent zu machen. Die qualitätsorientierte Reformbemühung droht m.E. zu scheitern, wenn nicht auch an der Situation des akademischen Mittelbaus und der Förderung und Absicherung des wissenschaftlichen Nachwuchses etwas getan wird. Die hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung sollte sich deshalb nicht nur auf eine individuelle Kompetenzentwicklung der Lehrenden beschränken, sondern das akademische Lehrpersonal verstärkt auch als *Gruppe*, d.h. als *politische Größe mit ihren Rechten und Pflichten*, in den Blick nehmen.

Dass Studierende Lehrveranstaltungen beurteilen, scheint unbestritten eine gute Sache zu sein. So zeigte zum Beispiel eine Feedbackaktion in Seminaren des Faches Erziehungswissenschaften, dass Studierende Unbehagen haben, die Dozentin/den Dozenten direkt anzusprechen. Doch für das akademische Lehrpersonal im Mittelbau kann die studentische Evaluierung der Lehrveranstaltungen sich als zweischneidiges Schwert erweisen, denn was mit den Angaben der Studierenden noch geschieht, bleibt meistens unerwähnt. Fragen treten auf, die eine Antwort fordern: Wer hat noch Zugang zu diesen Informationen, wer plant damit? Haben solche Bögen Auswirkungen auf das Veranstaltungsangebot und auf die Dozentenauswahl? Wie ist die Qualität solcher Fragebögen einzuschätzen, die sich auf Unterrichtsphänomene richtet? Rückt das Verhalten des Dozenten in den Vordergrund, kann man ihn dann für alles verantwortlich machen? Auch in Berufungsverfahren werden unter Umständen die Ergebnisse der studentischen Evaluation herangezogen, um die Qualität eines Bewerbers einzuschätzen. Diese latenten Nebenwirkungen dürfen nicht tabuisiert werden. Evaluierungsmaßnahmen sollten sich deshalb nicht nur auf die studentische Evaluierung der Lehrveranstaltungen beschränken, sondern auch die Zufriedenheit/Unzufriedenheit des akademischen

Lehrpersonals und ihre Situation berücksichtigen, um die Qualität der Evaluierung in einem partizipativeren Verständnis für Kompetenzentwicklungsbedarfe zu gewährleisten.

Um eine *nachhaltige Kompetenzentwicklung* zu gewährleisten, sollte die hochschuldidaktische Weiterbildung, die sich in der Regel auf den akademischen Mittelbau bezieht, ohne ihn explizit zu benennen, diese Gruppe verstärkt in das Blickfeld rücken. Dies geschieht m.E. nicht einfach durch qualifizierungstechnische Maßnahmen, sondern durch Angebote, die sich auf die Stärkung und Stützung des akademischen Mittelbaus beziehen. Deshalb sind umfassende institutionelle, strukturell orientierte Studien zur Situation des Mittelbaus und Maßnahmen der Verbesserung erforderlich, und es genügt nicht, bei der Kompetenz-Bedarfsanalyse nur einseitig bei den Studierenden anzusetzen, die verständlicherweise eigene Interessen haben. Ein Schweizer Situations- und Maßnahmenbericht vom 09. 09. 2009 zeigt bereits zukunftsweisend auf, was noch zu tun ist. Diese Inhalte können und sollten dann auch Gegenstand berufsgruppenspezifischer Weiterbildungsangebote, zum Beispiel für den akademischen Mittelbau, sein, um einer nachhaltigen Reformentwicklung, die mit Bologna beabsichtigt ist/war, zu gewährleisten:

- Neubenennung des Mittelbaus
- Offizielle Sichtbarmachung der Leistungen der Mitglieder
- Einführung einer qualitätsabhängigen, institutionalisierten Beförderungsmöglichkeit
- Definition des Spektrums der möglichen Berufsbilder (Qualifikation mit Berufsbild für den Mittelbau)
- Statt Leistung ohne Anspruch wird ein Betreuungs- und Dienstleistungszentrum für den Mittelbau eingerichtet
- Schaffung anerkannter neuer akademischer Berufsbilder und universitärer Stellen
- Schaffung zeitgemäßer und leistungsorientierter Kriterien für Förderung und Beförderung
- Verkürzung der Qualifikationsphasen durch Verbesserung der Laufbahnchancen
- Reform der Habilitation, statt Abschied! Koordination mit Tenure Track
- Einführung eines Coaching Systems zur Unterstützung der Zusammenarbeit von Betreuenden und Betreuten
- Karriere und Familie sollten unter den Gesichtspunkten der Chancengleichheit vereinbar sein (vgl. Bericht der Regenzkommission „Mittelbau“, Basel 1999).

Bleiben diese Punkte unbefriedigend berücksichtigt, dann nützt eine rein formalisierte Zertifizierung des akademischen Mittelbaus unter dem Deckmantel der Bologna-Erklärung nicht viel. Um die Qualität in der Lehre und im Lernen im Sinne einer ‚Lernkultur‘ zu sichern, ist auch eine stärkere berufsgruppenspezifische Interessenvertretung des akademischen Mittelbaus nötig. Lehrpersonen im Mittelbau müssen mitentscheiden, wer sie evaluiert und wie die Evaluierung gerecht zu erfolgen hat. Dies geschieht nicht durch losgelöste rein unterrichtssituationsspezifische *Dozentenverhaltensbeobachtung*. Daher möchte die-

ser Beitrag ein *Plädoyer für eine integrale Weiterbildung des akademischen Mittelbaus* sein, deren Inhalte berufliche, politische und allgemeine (kulturelle) Angebote umfassen und neben der Förderung der Lehrkompetenz verstärkt die Persönlichkeitsbildung, wie auch Aufstiegschancen und damit die Stärkung des Selbstbewusstseins in den hochschuldidaktischen Blick nehmen.

Literatur

Bericht der Regenzkommission „Mittelbau“. Massnahmen zur Verbesserung der Situation des Mittelbaus an der Universität Basel. Basel 9. 9. 99.

Das hochschuldidaktische Fortbildungskonzept: http://www.uni-duisburg-essen.de/zfh/veranstaltungen/zfh_07243.shtml). Download vom 19. 01. 2005.

Hanft, Anke: Bildungs- und Wissensmanagement. München 2008.

Akademische Weiterbildung – Bedarf und Bedürfnis

Einleitung

Mein Vortrag soll aus 3 Teilen bestehen:

Der erste Teil enthält Gedanken zum objektiven Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung in unserer Gesellschaft. Es ist uns heute klar, dass die Sicherung eines auch nur gleichbleibenden materiellen Lebensniveaus eine gigantische Herausforderung darstellt, die uns weder in den Schoß fällt, noch sich aus unserem bisherigen Verhalten automatisch ableiten lässt. Es wird von unserer Gesellschaft vielmehr eine enorme, in ihrer Intensität bisher ungekannte Leistung verlangt. Wir sind – gemessen an den aufstrebenden Wirtschaftsriesen in Asien und Lateinamerika – nur wenige Menschen. Und wir haben keine nennenswerten materiellen Ressourcen. Wir haben nur unsere Köpfe, die wir in Zukunft besser, länger und vollständiger nutzen müssen. Wir brauchen den mentalen Vorsprung und die ständige Innovation. Bisher bekannte Verfahren und Produkte, für die in der Vergangenheit vielleicht eine Monopolstellung bestand, kann mittlerweile jeder beherrschen.

Das bedeutet aber, unser Bildungsstand – besonders der der akademisch ausgebildeten Arbeitskräfte – muss immerzu erneuert, komplettiert und an neue Situationen angepasst werden. Wir brauchen neue Biographien für das Arbeitsleben, weil die tradierten Entwürfe nicht mehr ausreichen. Es ist weder möglich noch berechtigt, die produktive Innovation allein von der nächsten Generation zu fordern. Die demographische Entwicklung und die wirtschaftliche Perspektive auf dem Planeten zwingen uns zu einem Schulterschluss der Generationen. Die ältere Generation muss einen Beitrag zur Innovation leisten und kann sich nicht nur als Erfahrungsgeber verstehen. Dazu muss sie sich auf neuestem Wissensstand halten, muss sich in systematischer, regelmäßiger, treffender und effizienter Weise weiterbilden. Gleichwohl, wenn man einen dringenden Bedarf in der Gegenwart feststellt und ihn für die Zukunft formuliert, entsteht nicht notwendigerweise das Bedürfnis, diesen Bedarf zu decken. Das hat mit einer vielleicht genetisch bedingten mangelhaften Zukunftsvorsorge von uns Menschen zu tun. Wir reagieren, wenn wir leiden und sind zunehmend abgestumpft, wenn uns Leiden angekündigt wird. Wir haben alle die Illusion, individuell davonzukommen und nicht oder nicht mehr betroffen zu sein.

So komme ich zu meiner Eröffnungsthese:

Der *Bedarf* an Weiterbildung für akademisches Fachpersonal ist flächendeckend und riesig. Aber das *Bedürfnis*, diesen Bedarf zu gestalten und zu decken, ist gering.

Es ist daher erforderlich, offen und pointiert über die wahre Situation der Weiterbildung von akademischem Fachpersonal in Deutschland zu sprechen und zu untersuchen, wie sie von Hochschulen, Unternehmen und Individuen bewertet und behandelt wird.

Deshalb beschäftigt sich der dritte Teil meines Vortrags mit Gedanken, wie die gegenwärtig bestehende Diskrepanz zwischen Bedarf und Bedürfnis aufgelöst und ausgefüllt werden kann.

1. Der Bedarf

Zunächst besteht Bedarf an Informationen und Vertiefungen in neuen Wissensgebieten, die sich aus früher aufgenommenen Wissensbeständen vielleicht prinzipiell, aber nicht vertieft herleiten lassen. Gebiete, wie logistische Prozesse in Produktion, Vertrieb und Mobilität; alternative Verfahren der Energiegewinnung, also Brennstoffzellen, Wasserstofftechniken, Physik ultradünner Schichten; Nanotechnologien und funktionale Supermoleküle, neue Materialien, z. B. textilverstärkte Verbundstoffe; Leichtbau; Medizintechnik; neue Spezialgebiete der Medizin und der Zahnmedizin, Qualitätsmanagement für Lebenszyklen der Bauteile komplexer Systeme, zerstörungsfreie Prüfverfahren von Bauteilen und Anlagen u.v.a.m. lassen sich nur unzureichend und oberflächlich im Selbststudium erschließen, sondern brauchen die strukturierte und wertend aufbereitete Vermittlung. Sehr oft ist es mit einem „Schnellsiedekurs“ am Wochenende nicht getan.

Dabei muss den Lehrenden klar sein: Es besteht mehr Bedarf an zeitnah verwertbarem Wissen, an exemplarischer Applikation, als an akademisch inspirierter Vervollständigung von Wissensgebäuden. Es gibt bestenfalls Interesse, aber weniger Zeit und Bedarf an der Vermittlung neuester Forschungsergebnisse, die zweckfrei erzielt worden sind und deren Verwertbarkeit noch nicht absehbar ist. Die Klientel der wissenschaftlichen Weiterbildung kennt die wissenschaftliche Methodik, verfügt über gesichertes, wieder abrufbares Grundwissen und nicht zuletzt über wertende Berufserfahrung, welche Wissensbestände wirklich gebraucht werden.

Deshalb ist für die Stoffauswahl im Aufbaustudium ein Fingerspitzengefühl nötig für das zeitnah praktisch Realisierbare. Der applikative, weniger der wissenschaftlich herausgekehrte Charakter der Vermittlung motiviert die Bereitschaft der Studierenden zur Stoffaufnahme. Aber bloße auf Anwendung schielende und auf das Beispiel herunter gebrochene Vermittlung ohne Kausalitäten geht auch nicht. Denn sie unterschätzt das Weiterwirken aufgenommenen Wissens in den Köpfen, das sich mit vorhandenen Wissensbeständen und Erfahrungen kombiniert und so grundsätzlich zu einem erhöhten Innovationspotenzial führt.

Ein weiterer Bedarf an Weiterbildung besteht in der Vermittlung von Wissen, das sich mit vorhandenem Fachwissen interdisziplinär vermischt und auf diese Weise die berufliche Kompetenz erhöhen kann – und zwar bedeutend. Die Arbeitswelt ist vielschichtig und lässt sich nicht auf die Wissensbestände einer universitären Fakultät reduzieren. Eine erfolgreiche Berufstätigkeit stellt doch nicht nur fachliche Anforderungen und erfordert fachliches Urteilsvermögen, das neueste Entwicklungen einschließt. Sie will eine fachliche Entscheidung auch wirtschaftlich und rechtlich kompetent untermauert sehen. Entscheidungsfindung ist in unserer Zeit kein einsamer Unfehlbarkeitsentschluss mehr. Sie will verhandlungstechnisch und psychologisch geschickt, vielleicht in einer fremden Sprache und in einem fremden kulturellen Umfeld vermittelt werden. Fachleute haben dann nicht selten Schwierigkeiten und machen Fehler, indem sie sich auf ihr Naturtalent verlassen und sich wundern, wenn sie suboptimale Ergebnisse erzielen.

Deshalb besteht Bedarf im Angebot nicht-konsekutiver Studiengänge, die -aufbauend auf monodisziplinärem Fachwissen – ein zweites Wissensgebiet vermitteln, das sich mit dem ersten synergetisch verstärkt. Programme wie Medizinrecht, Palliative Versorgung, wirtschaftliche und kommunikative Unternehmensführung, neue Kommunikationstechniken, Management von Kultureinrichtungen durch Kulturwissenschaftler oder Recht im interdisziplinären Kontext können bedeutende Kompetenzerhöhungen für Ingenieure, Ärzte und Manager bringen und sie in die Lage versetzen, ihre Fachkenntnisse neu zu ordnen und neu zu bewerten.

Dieser Bedarf ist sehr groß und erhellt zugleich eine komplementäre Seite zur tertiären wissenschaftlichen Erstausbildung. Sie schafft neue Profile, die einem internationalen Wettbewerb deutlich besser gewachsen sind. Weiterbildung erschließt sich so ein eigenständiges Feld, für das ein akademisches Programm der grundständigen und vertiefenden Präsenzausbildung kein Vorbild ist. Weiterbildung hat eine eigenständige Thematik und eine eigenständige Qualität, die in ihrer Breite und Tiefe noch gar nicht vollständig erschlossen sind. Aber es scheint mir sicher, dass die Thematik für Weiterbildung aus der Pragmatik der Arbeitswelt und nicht aus der Entwicklung der Wissenschaft hergeleitet werden muss. Nur wenn wir die Arbeitswelt analysieren und über deren sich evolutionär immer neu bildende Desiderate Bescheid wissen, können wir mit Hilfe neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse Angebote machen, die angenommen werden.

Daraus folgt ein weiterer Bedarf, der besteht, um Weiterbildung im Sinne innovativer Produktion und ihrer Organisation erfolgreich sein zu lassen: Neben einer geeigneten Thematik müssen didaktische Vermittlungsstrategien, methodische Vermittlungsformen und Formen der Vermittlungsorganisation neu erdacht und entwickelt werden. Individualität ist erforderlich, Verständnisfragen müssen sofort möglich sein, eine rege verständnisfördernde Kommunikation mit den Dozenten und den Hörern untereinander sind eine Bedingung für den Erfolg. Dann wird Augenhöhe, eine Art Symbiose hergestellt zwischen Lehrenden und Lernenden, die ja in der Regel Erfahrungsträger ersten Ranges sind.

Zusammenfassend machen wir 4 Aspekte für Weiterbildungsbedarf aus:

1. Weiterbildung durch Vertiefung auf technologierelevanten Entwicklungsfeldern
2. Weiterbildung durch interdisziplinäre Einsichten
3. Weiterbildung mit neuer Didaktik und neuen Organisationsformen
4. Weiterbildung durch längerfristiges solides Studium, statt durch Symbolverhalten und Alibiveranstaltungen Bedürfnis

2. Das Bedürfnis

Als nächstes muss nun die Frage besprochen werden, wie wir als Gesellschaft diesen Bedarf gestaltend decken wollen. Ich bespreche dabei das Verhalten von drei gesellschaftlichen Gruppen: Der Hochschulen, der Unternehmen und der betroffenen akademisch gebildeten Arbeitnehmer selbst.

Gemessen an den formulierten Herausforderungen, ist die Reaktion der deutschen Universitäten und Hochschulen in Sachen wissenschaftlicher Weiterbildung vergleichsweise verhalten. Weiterbildung ist zwar offiziell ein genuiner Bestandteil der Mission jeder Hochschule, aber es gibt wenige, vielleicht überhaupt keine deutsche Hochschule, die ein Weiterbildungsprogramm anbietet, das an Breite und strategischer Stringenz auch nur annähernd vergleichbar wäre mit der Vielfalt ihrer Studiengänge für das grundlegende und vertiefende Präsenzstudium zur Erlangung des 1. und 2. akademischen Grades.

Weiterbildung ist eher ein Lippenbekenntnis, ein Feld, das man sich gern gesichert hätte, ohne dass man es bestellt, ein Nebenprodukt, dessen Palette von zufällig vorhandenen Kompetenzen bestimmt ist. Die Palette ist folglich auch inhomogen und lässt wenig oder gar keine strategische Dimension erkennen.

Die Gründe für diese Situation liegen für jeden auf der Hand, der sich in der Situation der staatlich alimentierten Hochschulen einigermaßen auskennt. Stichworte sind dabei: Überlastung durch steigende Zahlen von Präsenzstudenten bei schrumpfenden Personalressourcen, die neuen zweistufigen Studiengänge und den dafür erhöhten Betreuungsaufwand, die Aufwertung der Hochschulforschung durch die Exzellenzinitiativen und die Lebenslüge, dass die demographische Entwicklung die Studentenzahlen so kräftig schrumpfen lässt, dass die „arbeitslos“ werdenden Hochschullehrer geradezu dankbar in die Arme der Weiterbildung getrieben würden.

Die staatlichen Hochschulen sind also kapazitiv – nicht intellektuell – absehbar nur eingeschränkt in der Lage, akademische Weiterbildung mit adäquater Intensität und thematischer Breite – wie wir wissen, einer Breite der anderen Art – anzubieten, wie sie das für ihre Präsenzstudiengänge tun. Das aber wäre erforderlich.

Wie aber ist die Lage bei den direkt betroffenen Individuen, wie bei großen und kleinen Unternehmen? Dazu muss man zunächst nochmals unterstreichen:

Weiterbildung als berufsbegleitende Aufgabe ist – vor allem wenn sie systematisch und nachhaltig betrieben werden soll – sehr fordernd und anstrengend. Will man ein Studienprogramm von 600 Präsenzstunden und dem zugehörigen Selbststudium, das, verteilt über 2 Jahre, zu einem 60 Credits-Master führt, mit zusätzlichen Prüfungen, Hausarbeiten und einer wissenschaftlichen Qualifikationsarbeit, erfolgreich bewältigen, so ist ein enormes Maß an Entsagung, Anstrengung und Idealismus erforderlich. Findet die Weiterbildung außerhalb der staatlich finanzierten Universität statt, so kommen noch Gebühren hinzu. Bezahlung kostendeckender Gebühren für eine nicht-konsumptive Gegenleistung aber ist nach meiner Erfahrung einer der wichtigsten Hinderungsgründe, sich auf eine berufsbegleitende Weiterbildung einzulassen. Ganz gleich, ob diese Gebühren von der Firma aufgebracht werden, ob ein Stipendium zur Verfügung steht oder der Student eine eigene Investition in seine Karriere tätigt – die Kombination von Anstrengung und Entsagung auf der einen Seite mit Kostenforderungen in Höhe eines Kleinwagens auf der anderen Seite, erscheint in Deutschland eine unseriöse, unlogische, nahezu perverse, aber auf jeden Fall völlig unakzeptable Kombination zu sein.

Für mich ist diese Verdrängungsstrategie bedrohlich. Obwohl die konservativen Karrierewege voll zunehmender Risiken sind und vielen sozusagen unterwegs die Luft ausgeht, ist die Bereitschaft zur Weiterbildung bei deutschen Akademikern die Sache einer Minderheit. Die Akquise von zahlenden Studierenden ist für jede deutsche Weiterbildungsinstitution eine existenzielle Kernfrage. Es fehlt überwiegend die Einsicht, dass Weiterbildung immer mehr zu einer *conditio sine qua non* wird, um ein erfülltes, in allen Belangen und über die gesamte Lebensarbeitszeit hinweg erfolgreich gestaltetes Berufsleben zu gewinnen. Stattdessen destabilisiert man seinen Stoffwechsel lieber durch die im 6. Lebensjahrzehnt einsetzende Angst, der Entwicklung nicht mehr gewachsen zu sein und dadurch arbeitslos zu werden.

Auch von den Unternehmen – großen wie kleinen – hören wir Schutzbehauptungen von allen Seiten. Große Unternehmen finden angebotene Weiterbildungsprogramme oft großartig, enorm passend und wichtig, erklären aber in gleichem Atemzug, dass die Delegierung von eigenen Mitarbeitern im Moment – aus Gründen einer gerade stattfindenden Krise oder Strukturanpassung, internationalen Schwierigkeiten oder des bereits erfolgten Aufbaus eigener Kapazitäten – leider unmöglich sei. Später vielleicht eher. Sie setzen lieber auf – möglichst selbst organisierte – kurze innerbetriebliche Weiterbildungsaktionen, ohne zu bedenken, dass solche Veranstaltungen den intellektuellen Dunstkreis der eigenen Firmenphilosophie nur

selten verlassen. Es geht doch nicht allein um die Perfektionierung dessen, was man innerhalb des Unternehmens als Königsweg erkannt hat. Es fehlen die Impulse und Impacts von außen, die Signale von Arbeitsfeldern auf die eigene Produktion, die man in der Vergangenheit vernachlässigen konnte, die aber heute für die vielleicht entscheidende Innovation sorgen könnten. Man unterschätzt das Potenzial von neuen Anregungen, das der berufsbegleitend Studierende für das Unternehmen von seinen Lehrern, aber ebenso von seinen Mit-Studenten empfängt.

Kleinere Firmen behaupten, dass sie eine Gebühr von etwa 18 T€ für 2 Jahre, die sich auf etwa 660 € pro Monat herunter brechen lässt, nicht aufbringen können. Aber eher fällt wohl die Befürchtung ins Gewicht, den delegierten Mitarbeiter für die Dauer der Weiterbildung nur zeiteingeschränkt in der Firma zur Verfügung zu haben – und das bei ultradünner Personaldecke.

Damit ist klar: Die Phobie vor einer kontinuierlich ins Berufsleben eingestreuten Weiterbildung betrifft nicht nur Menschen. Sie betrifft ausdrücklich auch die Unternehmen, die ihre strategischen Defizite und ihre Kurzzeitorientierung hinter einer Fülle von Ausflüchten verbergen, sich damit viele innovative Chancen verbauen und so selbst dazu beitragen, ihre Marktdominanz oder ihre wirtschaftliche Vormachtstellung zu untergraben.

3. Was kann man tun?

Ich möchte mein Modell für akademische Weiterbildung in 7 Thesen zusammenfassen:

1. Die unabsehbar anhaltende Insuffizienz der staatlichen Hochschulen, akademische Weiterbildung als flächendeckendes Konzept zu verwirklichen und nicht als leuchtturmartige Alibiveranstaltung, legt eine Ausgliederung der Weiterbildung aus den Hochschulstrukturen nahe. Kleine wirtschaftlich und rechtlich unabhängige, flexible Bildungsunternehmen könnten Weiterbildung als ihr Kerngeschäft konzipieren und sie durch Professoren der ihnen eng verbundenen staatlichen Hochschulen im Nebenamt realisieren lassen. Der Lehrkörper sollte aus einer programmoptimierten Allianz intellektueller Eliten aus Hochschulen, Forschungs- und Gesundheitseinrichtungen und Unternehmen bestehen. Wir sind in Dresden mit der Gründung der Dresden International University diesen Weg gegangen und haben in den zurückliegenden 6 Jahren etwa 25 Aufbaustudiengänge konzipiert, von denen wir 18 periodisch realisieren. Das ist ein respektables, noch immer expandierendes Programm, das in der Muttereinrichtung TU Dresden nie zustande gekommen wäre.
2. Der quartäre Bildungssektor kann nicht durch die öffentliche Hand finanziert werden. Die ausgegliederten Weiterbildungseinrichtungen müssen daher kostendeckende Gebühren verlangen, die von staatlicher Alimentierung unabhängig machen. Sie müssen wie Unternehmen, aber mit akademischen Grundsätzen, geführt werden. Akademiker in mittleren und höheren Führungspositionen müssen vom positiven Charakter einer Karriereinvestition überzeugt werden.
3. Keine Einrichtung mit konservativer Struktur kann ausschließlich von Studiengebühren leben, die am Markt erzielt werden können. Es gilt daher, einnahmeunabhängige Kostenblöcke klein zu halten und die Einrichtung als Netzwerkinstitution zu konzipieren. Das heißt: Lehrkräfte nur für die Dauer ihrer Arbeit honorieren, sächliche Ausstattungen und Geräte unter Marktbedingungen in staatlichen Einrichtungen nutzen, Kosten für festangestelltes Management und Verwaltung minimieren und langsamer ansteigen lassen, als den Umsatz. Überschüsse müssen in personelle und sachliche Expansion reinvestiert

werden. Sponsoren und Stifter sind selten und manchmal von flüchtigem Engagement. Ihre Leistungen sind willkommen, dürfen aber nicht zur finanziellen Grundlage des Unternehmens werden.

4. Die Thematik der Weiterbildungsprogramme resultiert vorwiegend aus Wissensdefiziten der Arbeitswelt. Keine oder nur wenige messianische Botschaften, die niemand hört, sondern flexible und zügig konzipierte Programme zur Erhöhung der Problemlösungskompetenz der Studierenden. Dafür ist ein enger Kontakt zu Unternehmen, Einrichtungen und Fachgesellschaften erforderlich, die solche Programme für ihre Klientel anregen und mittragen.
5. Eine unternehmerisch geführte Weiterbildungsinstitution sollte ihr thematisches Spektrum nicht unnötig einschränken. (Keine Law oder Business Schools). Die strategische Partnerschaft zur Mutteruniversität und zu Wissenschaftseinrichtungen lässt sie Experten für nahezu jedes marktrelevante Thema finden. Die Institution braucht daher 4 Arten von Freiheit:
 - a. Freiheit zu thematischer Vielfalt
 - b. Freiheit zur zügigen Programmkonzeption (ohne Gremien- und Ressortgerangel)
 - c. Freiheit zur themenoptimierten Auswahl des Lehrkörpers
 - d. Freiheit in der zeitlichen und organisatorischen Abfolge der Programme.
6. Berufsbegleitendes Aufbaustudium ist anders als Präsenzstudium. Didaktik der Erwachsenenbildung, Exklusivität der Stoffvermittlung, kundenorientierte Betreuung und Organisation, hoher Stellenwert von Kommunikation, effizientes Zeitregime und unterstützende Einhilfe statt Leistungsselektion sind wichtige Kriterien der Programme.
7. Gute Weiterbildung kann auch zum Exportschlager werden: an der DIU sind 25 % der Studierenden Ausländer.

Ich habe mich bemüht, meine Damen und Herren, durch zugespitzte Thesen und Kritik nach allen Seiten eine lebhaftige Diskussion zu provozieren. Fangen wir an!

Wissenschaftliche Qualifizierung für Berufstätige in der Sozialen Arbeit – der grundständige Fernstudiengang basa-online

1. Einleitung

Berufsbegleitende Bachelor-Studiengänge sind für Berufstätige eine Form der Weiterbildung. Neben der persönlichen und fachlichen Weiterentwicklung ist aber auch die Erlangung eines Hochschulabschlusses ein Grund, überhaupt zu studieren. Wie aber müssen solche Studienangebote gestaltet sein, damit sie für Berufstätige studierbar sind? Und was spricht Berufstätige besonders an, so dass ein Studienangebot erfolgreich ist? Dieser Beitrag stellt einen Studiengang der Sozialen Arbeit vor, der die Bedürfnisse dieser besonderen Gruppe der Studierenden in seinem Studiengangskonzept konsequent verankert hat.

2. Studiensituation berufstätiger Studierender

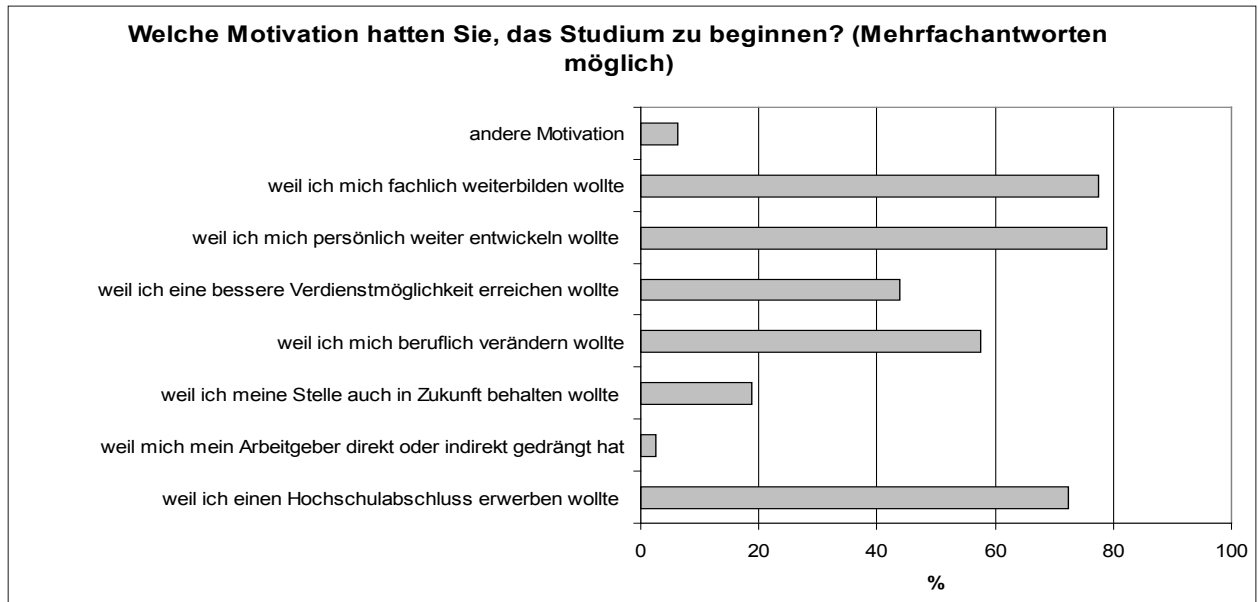
Berufstätige Studierende müssen sich mit der Entscheidung für ein Studium Herausforderungen stellen, die zum einen Belastungsproben sein können und zum anderen aber auch zu einer Kompetenzerweiterung führen.

- Die berufstätigen Studierenden stehen vor einer Mehrfachbelastung, wenn sie sich für den Studiengang entscheiden. Die Gleichzeitigkeit von Studium, Beruf und ggf. Familie erfordern eine ausgesprochene Motivation überhaupt zu studieren, aber auch die Fähigkeit, sich zu organisieren.
- Fernstudiengänge sind für viele die einzige Möglichkeit zu studieren, da physische Anwesenheit nur während weniger Präsenzveranstaltungen notwendig ist. Um aber einen Austausch, gruppendynamische Prozesse und eine Identifikation mit dem Studiengang zu gewährleisten, muss neben den wenigen, aber sehr wichtigen Präsenzveranstaltungen für die face-to-face Kommunikation eine andere Form der Kommunikation angeboten werden – die Online-Kommunikation („blended-learning-Angebote“). Die Auseinandersetzung mit Formen des E-Learnings bringt eine Erweiterung der Medienkompetenz bei den Studierenden mit sich.
- Das Miteinander von Beruf und Studium wird von den Studierenden erwartet. Die Übertragbarkeit von beruflichen Erfahrungen in das Studium und umgekehrt muss in ein Studiengangskonzept mit eingebunden sein.
- Da die letzte Lernphase der Studierenden meist längere Zeit zurückliegt, benötigen die einen mehr und die anderen weniger Unterstützung in der Studieneingangsphase, um wieder in das Lernen hineinzukommen und mit den Anforderungen an einer Hochschule zurechtzukommen. Eine sinnvolle Abfolge und Abstimmung der Module und eine intensive Beratung und Betreuung der Studierenden z. B. in Form von Mentorenprogrammen sind dafür notwendig.

3. Studienmotivation der Zielgruppe

Eine steigende Anzahl von Berufstätigen aus dem Bereich der Sozialen Arbeit arbeitet mit befristeten Verträgen und/ oder in Teilzeit, was eine günstige Voraussetzung dafür ist, sich wissenschaftlich weiter-

zubilden und sich parallel zur Berufstätigkeit zu qualifizieren. Eine Befragung bei den AbsolventInnen 2008 des Studiengangs basa-online an vier der sechs anbietenden Hochschulen hat gezeigt, dass die eigene Weiterentwicklung einen wichtigen Stellenwert in der Studienmotivation darstellt (Abb. 1).



Quelle: Absolventenbefragung 2008

Abb. 1 Studienmotivation (n=80)

Ein weiterer Grund zu studieren ist, dass gerade im sozialen Bereich viele Berufstätige mit einer Berufsausbildung einen ersten Hochschulabschluss erlangen wollen, da sie eine höhere Qualifikation anstreben. Nachqualifizierung von Menschen im sozialen Bereich ohne formalen Abschluss ist für diejenigen, die sowieso schon in einer Position arbeiten, wo sie einen Hochschulabschluss benötigen, ein weiterer Grund. In diesem Fall kann es auch einen gewissen Druck von außen (z. B. vom Arbeitgeber) geben, sich weiterzuqualifizieren. Ein Studium ist auch für Mütter und Väter interessant, die nach der „Familienphase“ in den Beruf wieder einsteigen möchten.

4. Ein Studienangebot im Verbund

Seit 2003 bietet ein Verbund von inzwischen sechs Hochschulen in Fulda, Koblenz, München, Münster, Potsdam und Wiesbaden den Studiengang Soziale Arbeit „basa-online“ an, der sich erfolgreich als einziges grundständiges online-Fernstudienangebot der Sozialen Arbeit für den Bachelor-Abschluss etabliert hat. Unterstützt wird der Hochschulverbund durch die Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer (AWW) e. V. und die Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen (ZFH). Die Kooperation der Fachhochschulen und der Dienstleister untereinander wird über Verträge geregelt (Abb. 2).

Allgemeine Verwaltungsaufgaben, die Entwicklung von Studienmaterialien, die Administration der Lernplattform oder auch die Beratung in didaktischen Fragen werden für alle Verbundhochschulen zentral organisiert. Die eigentliche Lehre, die Organisation des Studienangebotes und die Betreuung der Studierenden sind Aufgaben der Hochschulen.

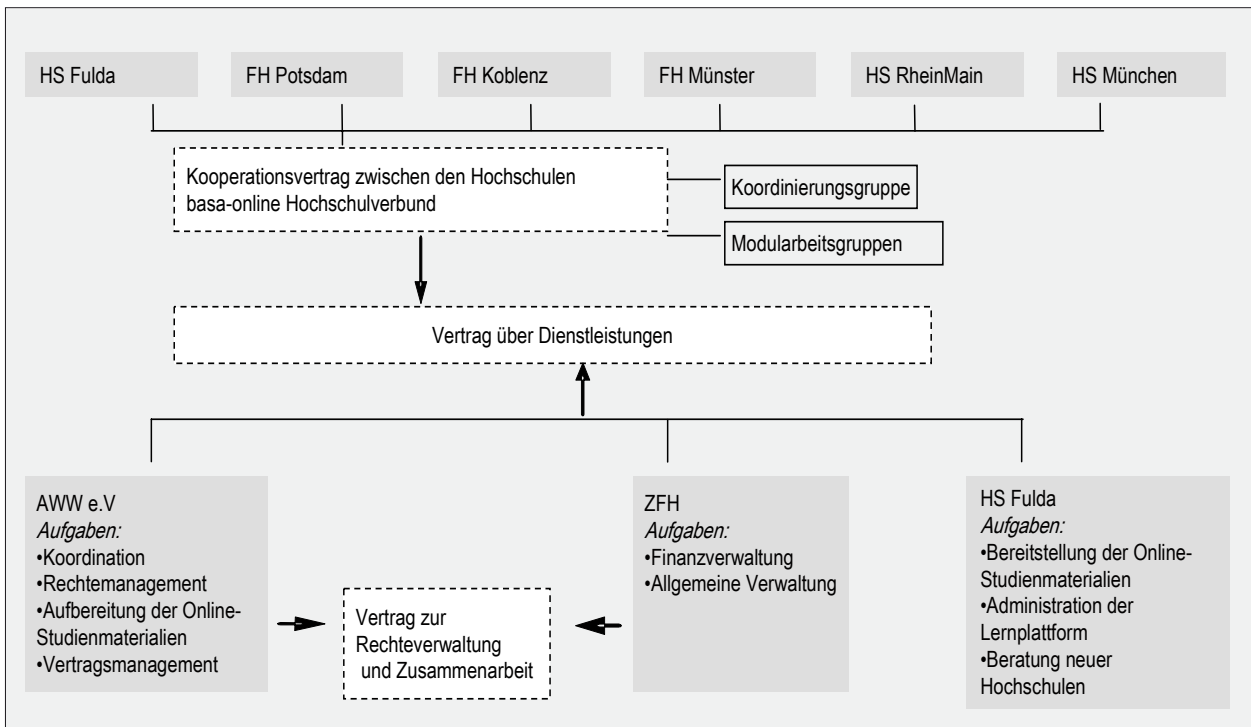


Abb. 2 Der basa-online Verbund

Der Studiengang ist an allen 6 Hochschulen gleich aufgebaut.¹ Die Hochschulen bieten den Studiengang in 8 Semestern und Teilzeit an, so dass er berufs begleitend studierbar ist. Der überwiegende Teil der Studierenden benötigt im Durchschnitt 15 bis 20 h pro Woche für die 17 Online-Module und 8 Präsenz-Module (Abb. 3). Ergänzt werden die Module durch ein Theorie- und einem Praxisprojekt und der Bachelor-Arbeit. Die Studierenden müssen einen Schwerpunkt ab dem 4. Semester wählen.

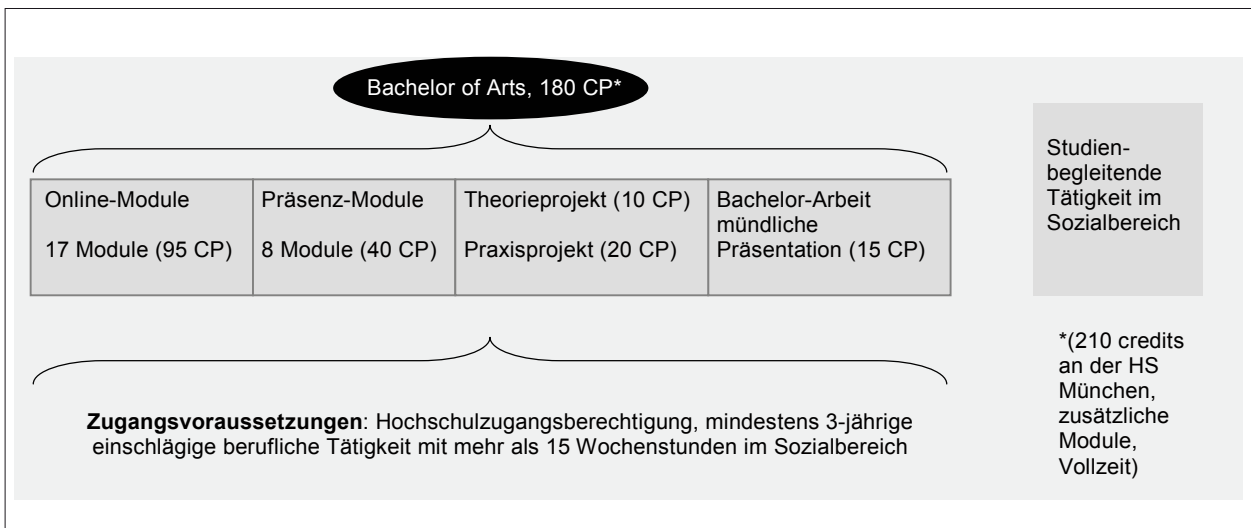


Abb. 3 Aufbau des Studiengangs basa-online

¹ Mit Ausnahme der HS München, wo, aufgrund anderer Landesgesetze, statt 180 CP 210 CP erlangt und zusätzliche Module studiert werden. Das führt dazu, dass hier der Studiengang in 8 Semestern Vollzeit angeboten und in Teilzeit dementsprechend länger studiert wird.

Basa-online findet zu etwa einem Viertel in Präsenz und zu drei Vierteln Online über die Lernplattform des Virtuellen Campus Rheinland Pfalz statt. Die Online-Module sind reine Online-Veranstaltungen. Alle 6 Hochschulen bieten den gleichen Kerntext im Rahmen dieser Module an. Ergänzt werden dieser Einführungstext durch individuelles Zusatzmaterial und prüfungsrelevante Fragestellungen der Lehrenden. Das Modul wird dann während der Laufzeit intensiv von den Lehrenden betreut. Es finden 2-3 Online Module pro Semester statt. Die Präsenzmodule sind auch reine Präsenzveranstaltungen, die von den einzelnen Hochschulen zu unterschiedlichen Zeiten angeboten werden. Sie sind von großer Bedeutung für den Zusammenhalt zwischen den Studierenden und der Kommunikation mit allen Beteiligten.

Die Interessenten bewerben sich an der jeweiligen Hochschule, wo sie gerne studieren wollen und nehmen auch dort an den Präsenzmodulen teil. Sie müssen eine Hochschulzugangsberechtigung, eine dreijährige Berufserfahrung im sozialen Bereich und eine studienbegleitende Berufstätigkeit von mehr als 15 h vorweisen.

5. Das Betreuungskonzept

Durch den Einsatz und die Nutzung von digitalen Medien und des Internets für die Lehr- und Lernarrangements ist ein zeitlich und örtlich unabhängiges Studium möglich. Das Blended Learning Konzept ermöglicht Flexibilität und gleichzeitig den Ansatz, dass sich die Studierenden nicht selbst überlassen sind.

Die Interessenten bewerben sich bei einer der Verbundhochschulen und nehmen hier auch an den Präsenzveranstaltungen teil. Somit sind ein direkter Bezug zu einer Hochschule mit ihren Ressourcen und eine persönliche Betreuung gegeben. Die Betreuung findet auf drei Ebenen statt:

1. Die Lehrenden betreuen die Studierenden inhaltlich-fachlich sowohl in den Präsenz-, als auch in den Online-Modulen. Besonders bei den reinen Online-Modulen ist die Rolle des Lehrenden sehr wichtig, er fungiert eher als E-Coach, d.h., er muss motivieren, organisieren, moderieren. Der Workload der Lehrenden ist dadurch höher als bei Präsenzveranstaltungen. Die Online-Lehre wird aber auch auf das Lehrdeputat angerechnet, was häufig bei berufsbegleitenden Studiengängen sonst nicht der Fall ist. Von den Lehrenden wird außerdem positiv als Motivation geäußert, dass die Arbeit der Fernstudierenden höhere Qualität hat als die von Studierenden in der Präsenzlehre.
2. Außerdem bietet der Verbund eine organisatorisch-studienmotivierende Betreuung durch die Studiengangskordinatoren an den jeweiligen Hochschulen an. Die Studierenden werden von Studiengangskordinatoren beraten, sie versuchen besonders in der Studieneingangsphase den persönlichen Kontakt zu halten und beraten zur Studiengangsorganisation, zum Zeitmanagement, zum Abbrechen oder Wiederholen von Modulen.
3. Die medienpädagogisch-didaktische Betreuung der Lehrenden sowie eine mediale Betreuung der Studierenden auf der Lernplattform sind ein weiterer Bestandteil des Betreuungskonzeptes. Eine Koordinatorin ist zentral für alle Hochschulen für die Materialbereitstellung, die Lernplattform und die didaktische Beratung für den Verbund zuständig.

6. Beispiele für Studienphasen

Studienbeginn und Betreuung

Neben dem persönlichen Kontakt der Studiengangsbegleiter zu den Studierenden ist es wichtig, dass die ersten Module die notwendigen Methoden und Grundlagen für das Studium vermitteln. Bei basa-online sind die Module in den ersten drei Semestern sehr gut aufeinander abgestimmt. Folgende Module tragen wesentlich dazu bei, dass die Studieneingangsphase erfolgreich verläuft:

- 1. Semester: Online Modul O1 Geschichte und Struktur Sozialer Arbeit
- 1. Semester: Praxismodul P1 Wissenschaftliches Arbeiten und Medienkompetenz
- 2. Semester: Praxismodul P2 Beobachtung, Dokumentation und Kommunikation
- 2. und 3. Semester: Theorieprojekt (empirisches Forschungsprojekt)

Berufstätigkeit und Studium

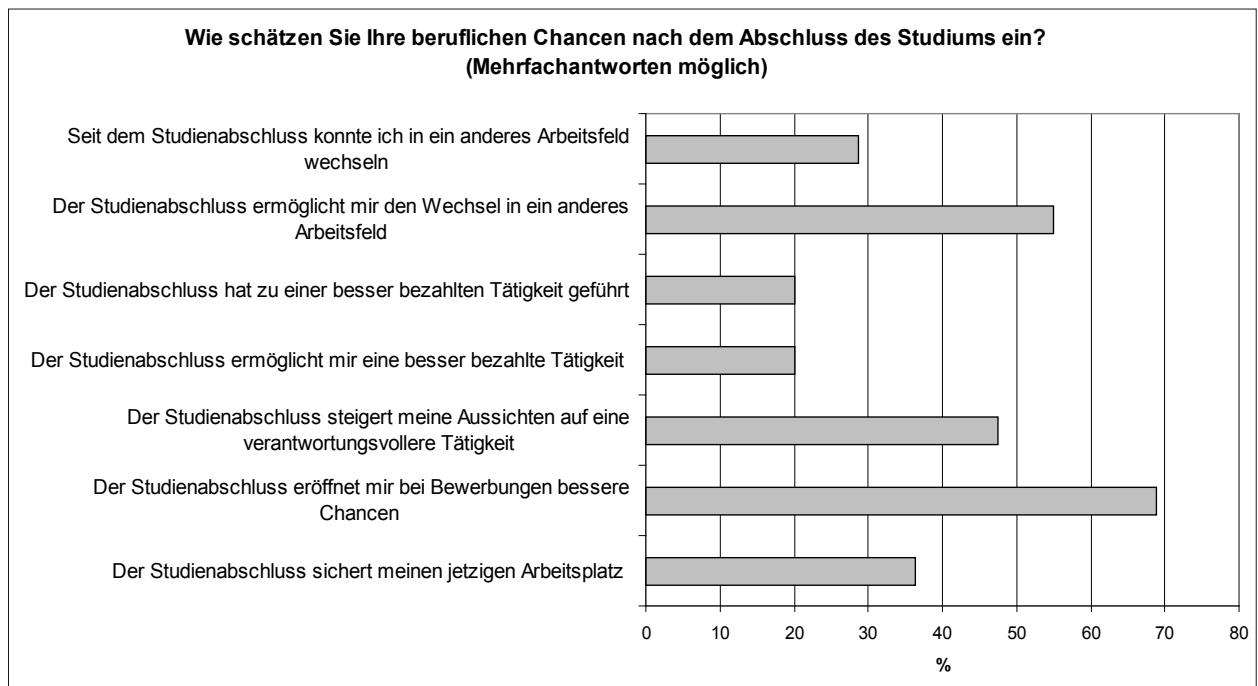
Die besondere Konzeption des Studiengangs bewirkt, dass die Studierenden ihre Studienzeit mit ihrer beruflichen Tätigkeit verknüpfen können. Synergieeffekte entstehen durch kooperative und arbeitsteilige Fragestellungen, die es erfordern, theoretisches Wissen und praktisches Erfahrungswissen zu integrieren. Durch in den Lernstoff eingebettete Aufgaben und die fachliche Online-Betreuung werden ein individuelles Feedback und eine bessere Selbsteinschätzung auch des aktuellen beruflichen Handelns gewährleistet. Im Praxisprojekt, das in der zweiten Studienphase stattfindet, erarbeiten die Studierenden ein begrenztes praktisches Vorhaben. Die Umsetzung und Evaluation erfolgt, wenn möglich, im eigenen beruflichen Umfeld. Der gesamte Prozess wird von Lehrenden begleitet und die Ergebnisse in den Präsenzveranstaltungen präsentiert.

Absolventen und Aussichten

Die Absolventenbefragung an vier der sechs Hochschulen aus dem Jahre 2008 hat ein hohes Maß an Zufriedenheit der Studierenden mit dem Studiengang, mit der Anordnung der Module und den organisatorischen Rahmenbedingungen ergeben. An der Befragung beteiligten sich 80 von 142 Absolventen:

- 80 % der Absolventen sind Frauen.
- Mehr als 65 % sind über 40 Jahre alt.
- Mehr als die Hälfte hat Kinder.
- Über 80 % schließen ihr Studium in der Regelstudienzeit ab.

Die beruflichen Chancen nach dem Studium werden insgesamt positiv eingeschätzt (Abb.4). Für einige Absolventen hat u. a. das Studium direkt schon etwas bewirkt, 36 % konnten ihren Arbeitsplatz sichern bzw. 28 % in einen anderen Arbeitsplatz wechseln und 20 % Absolventen bekommen mehr Gehalt.



Quelle: Absolventenbefragung 2008

Abb. 4 Berufliche Chancen

Interessant ist auch, dass etwa ein Drittel der Absolventen nach dem Bachelor-Studium einen Masterabschluss anstrebt. Hier bietet der Verbund die Masterstudiengänge Soziale Arbeit Master of Arts: Advanced Professional Studies (MAPS) in ähnlicher Struktur, aber mit unterschiedlichen Schwerpunkten an. An vier Hochschulen (Koblenz, Potsdam, Fulda und Wiesbaden) können die Studierenden berufsbegleitend 2,5 Jahre (90 CP) oder 3 Jahre (120 CP) folgende Schwerpunkte wählen: Familie, Sozialraumentwicklung und –organisation, Gemeindepsychiatrie, Klinische Sozialarbeit und Kinder- und Jugendhilfe im europäischen Kontext.

7. Zusammenfassung

Der hohe Bedarf an Weiterbildungen im sozialen Bereich ist ausgesprochen günstig für den Erfolg von basa-online. Die zahlreichen Bewerbungen brechen nicht ab. Darüber hinaus sind aber auch das Wissen um die Bedürfnisse der berufsbegleitenden Studierenden und ausreichende Kommunikation die Basis für ein funktionierendes Studiengangskonzept. Und nach mehrjähriger Erfahrung der Koordination innerhalb eines Verbunds kann bekräftigt werden, dass Verbundstrukturen gut geeignet sind, um einen berufsbegleitenden Studiengang wie basa-online anzubieten, der in der Vorbereitung und Organisation aufwendig ist.

Quellen

Absolventenbefragung basa-online (2008), basa-online Verbund, unveröffentlicht

Reakkreditierungsbericht (2008), basa-online Verbund, unveröffentlicht

Europäische Masterstudierende in Beruf und Studium. Adressaten und Format des European Master in Adult Education (EMAE)

1. Einleitung

Durch die Bologna-Erklärung wurden in der deutschen Hochschullandschaft tiefgreifende Veränderungen ausgelöst. Sowohl Hochschulprofessorinnen und -professoren (vgl. z. B. Scholz/Stein 2009, Reischmann 2007, Faulstich/Graebner 2005) als auch Studierende (vgl. z. B. FZS 2009) meldeten sich kritisch zu Wort, z. B. jüngst in einem bundesweiten Bildungstreik. Verfolgt man die aktuellen Diskussionen in Hochschulen, Bildungspolitik und unter den Studierenden, so erkennt man inzwischen Einigkeit darin, dass die Kritik weniger der Bologna-Erklärung aus dem Jahr 1999 (European Ministers of Education 1999) und dem diesem folgenden Bologna-Prozess gilt. Vielmehr gilt die Kritik der bildungspolitischen Umsetzung und damit einhergehend hochschulinternen Realisierungen des Bologna-Prozesses.

Die Folgen des Zwangs zur Umstellung auf BA- und MA-Studiengänge sind derzeit täglich in deutschen Hochschulen spürbar. Dies liegt sicher nicht zuletzt an der mangelnden Finanzierung der Umstellung. Betrachtet man aber die Chancen des Bologna-Prozesses, so lassen sich auch neue Entwicklungen feststellen, die den Bologna-Prozess als Potential für die Entwicklung gemeinsamer Lehrangebote nutzen (vgl. Egetenmeyer 2008, Egetenmeyer 2007). So wurden beim European Master in Adult Education (EMAE) Elemente der Europäisierung und Interdisziplinarität aufgenommen. Bei der Curriculumsentwicklung des EMAE war kein existierender Studiengang Vorbild, der umgestellt werden musste. Vielmehr fungierte der Bologna-Prozess als unterstützender und strukturierender Rahmen für die Entwicklung eines europäischen Studienganges in der Erwachsenenbildung. So konnten sich die unterschiedlichen Auffassungen und Traditionen zu Erwachsenenbildungsstudiengängen konzeptionell in sieben europäischen Ländern verbinden lassen (vgl. Egetenmeyer/Lattke 2007).

Mit dem Bologna-Prozess einerseits, aber auch unter der Perspektive eines gemeinsamen europäischen Studienganges stellt sich die Frage nach den Adressaten und auch dem Format von Masterstudiengängen neu: Wer sind – aus konzeptioneller Perspektive betrachtet – die Adressaten eines transeuropäischen Masterstudienganges in der Erwachsenenbildung? Welches Studienformat ist zu wählen, um diesen Adressaten gerecht zu werden? In einem zweiten Schritt stellen sich dann die Fragen: Wer sind die tatsächlichen Teilnehmenden dieses Studienganges? Wie erleben die Teilnehmenden das realisierte Studienformat?

Diese Fragen sollen im Folgenden basierend auf dem Konzept des European Masters in Adult Education sowie auf einer Studierendenbefragung an den Universitäten Duisburg-Essen/Deutschland, Timisoara/Rumänien und Florenz/Italien beantwortet werden. Dazu geben wir zunächst einen kurzen Abriss des Projektes European Master in Adult Education sowie zur Studierendenbefragung. Im Anschluss erläutern wir die Adressatengruppe/n im Konzept des Studienganges und vergleichen diese kritisch mit den tatsächlichen Teilnehmenden. Darauf folgt die Darstellung des Studienformats, die darauf hin mit der Einschätzung der Studierenden in der Befragung gegenübergestellt werden. Abschließend erörtern wir, welche Konsequenzen aus diesen Ergebnissen für die Weiterentwicklung von (europäischen) Masterstudiengängen gezogen werden können.

2. Zum Projekt European Master in Adult Education

Der European Master in Adult Education (EMAE) wurde in einem von der Europäischen Union (EU) geförderten Erasmus Curriculum Development Project 2004-2007 unter der Leitung der Universität Duisburg-Essen (Ekkehard Nuissl von Rein) von acht Universitäten aus sieben europäischen Ländern und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) entwickelt. Im Projekt wurde ein europäisches Kerncurriculum für einen Masterstudiengang in der Erwachsenenbildung konzipiert, das an möglichst vielen Partneruniversitäten implementiert werden soll. Zurzeit wird der Studiengang an den Universitäten Timisoara (Rumänien, seit 2006), Duisburg-Essen (Deutschland, seit 2007) und Florenz (Italien, seit 2008, in Teilen seit 2007) angeboten. Weitere Universitäten z. B. aus Serbien, Ungarn, Frankreich und Dänemark streben die Implementierung an.

Das Studium des EMAE umfasst nach dem Europäischen Credit Transfer System (ECTS) 120 ECTS. Das EMAE-Kerncurriculum macht davon 70 ECTS aus. Dieses wird in englischer Sprache von allen beteiligten Universitäten gemeinsam, z. B. online für die Studierenden aller Partneruniversitäten oder von internationalen Gastdozenten, angeboten. Die Weiteren 50 ECTS erwerben die Studierenden in Lehrveranstaltungen, die zumeist in der Landessprache der jeweiligen Gasthochschule durchgeführt werden. Während in letzterem Teil des Studiums nationale Traditionen und Ansätze der Erwachsenenbildung sowie spezielle Forschungsschwerpunkte der Universität thematisiert werden, bezieht sich das EMAE-Kerncurriculum auf eine internationale, insbesondere europäische Perspektive der Erwachsenenbildung. Während des Projektes wurden in einem intensiven Diskussionsprozess die Themen ins EMAE Kerncurriculum aufgenommen, die als besonders relevant für die Erwachsenenbildung in Europa identifiziert wurden. Dabei ergaben sich sechs thematische Schwerpunkte, die durch ein transnationales Projekt und die Master Arbeit ergänzt werden: Theoretische Grundlagen, Lernen und Lehren, Management, Weiterbildungspolitik, Ökonomie.

EMAE – Core Curriculum (70 ECTS)								
Core fields	Theoretical Framework	Learning And Teaching	Management/ Marketing	Policy	Economy			
Study units	Essential of Adult and Continuing Education in Europe 3 ECTS	European Teaching Theories 3 ECTS	Management of Adult Education 3 ECTS	Policy of Demand 3 ECTS	Adult Learning and Consumption of Educational Goods 3 ECTS	Research Fields and Trends 2 ECTS	Trans-national Project 10 ECTS	Thesis 30 ECTS
	Theories of Adult Education 2 ECTS	Competence and Competence Development 2 ECTS	Needs Analysis & Programme planning 2 ECTS	European Strategies of Lifelong Learning 2 ECTS	State and Market in Lifelong Learning in the European Context 2 ECTS			

Quelle: EMAE Netzwerk (z. B. Egetenmeyer/Lattke 2007, S. 7)

Abb. 1: Das EMAE Kerncurriculum

Nach der in Deutschland von der KMK (2003) geforderten Unterscheidung von Masterstudiengängen in „eher forschungsorientiert“ oder „eher anwendungsorientiert“ ist der Studiengang an der Universität Duisburg-Essen als eher forschungsorientiert akkreditiert worden. Gleichwohl nehmen praxisorientierte und handlungsbezogene Elemente, z. B. in Methodenseminaren, Exkursionen oder einem transnationalen Projekt, einen wichtigen Raum ein.

3. Zur Studierendenbefragung

Eine Basis der folgenden Analysen stellen die Ergebnisse einer Studierendenbefragung aller EMAE-Studierenden an den Universitäten Duisburg-Essen/Deutschland, Timisoara/Rumänien und Florenz/Italien dar. An diesen Universitäten ist das EMAE-Kerncurriculum in Studiengängen zur Erwachsenenbildung vollständig implementiert und akkreditiert. Die Studierendenbefragung fand im Mai 2009 statt. Hierzu wurden die Studierenden, die derzeit das EMAE-Kerncurriculum im ersten und zweiten Studienjahr studieren mithilfe eines standardisierten Fragebogens befragt. Während die Studierenden aus Duisburg-Essen und Florenz den Fragebogen per Email in einer Datei erhielten und ausfüllten, wurde die Befragung in Rumänien per Hand ausgefüllt.

Der standardisierte Fragebogen beinhaltete Fragen zur Studienmotivation, zur Studiensituation – insbesondere hinsichtlich einer eventuellen Kombination von Beruf und Studium – sowie einen offenen Frage teil zu Weiterbildungsmöglichkeiten des Studienganges. Darüber hinaus wurde von einer Autorin mit den rumänischen Studierenden ein Gruppeninterview und mit einer deutschen Studierenden ein Einzelinterview durchgeführt. Desweiteren fließen Erfahrungsberichte der Studiengangsorganisatorinnen aus Rumänien und Deutschland in die folgenden Kapitel ein.

	Anzahl Rückläufe	Durchschnittsalter (unter den Rückläufen)
Studierende an der rumänischen Partnerhochschule im 1. Studienjahr	6	28,2
Studierende an der rumänischen Partnerhochschule im 2. Studienjahr	1	25
Studierende an der deutschen Partnerhochschule im 1. Studienjahr	2	27
Studierende an der deutschen Partnerhochschule im 2. Studienjahr	1	27
Studierende an der italienischen Partnerhochschule im 1. Studienjahr	4	25
Studierende an der italienischen Partnerhochschule im 2. Studienjahr	2	29,5
Gesamt	16	26,5

Quelle: eigene Darstellung

Abb. 2: Rücklauf der Studierendenbefragung

4. Adressaten und Teilnehmende

4.1 Disziplinärer Hintergrund

Im Projekt wurde der EMAE als weiterführender Studiengang, aufbauend auf pädagogische Vorerfahrungen konzipiert. Die unterschiedlichen Situationen in Europa, auch hinsichtlich der Gegebenheiten in Bezug auf die Validierung vor dem Studium erworbener Kompetenzen, ließen keine Einigung auf einen

ersten Studienabschluss in Erziehungswissenschaft zu. Demnach kann jede Partnerhochschule entscheiden, welche praktischen oder akademischen pädagogischen Vorerfahrungen als Bedingung für eine Immatrikulation in den Studiengang sie festlegt. Die Studien- und Prüfungsordnung der Universität Duisburg-Essen sieht einen ersten Studienabschluss, orientiert an dem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft, als Einstiegsvoraussetzung vor. Demnach konzentriert sich der Adressat/inn/enkreis in Duisburg-Essen auf Studierende, die über einen ersten akademischen Abschluss im Bereich Pädagogik verfügen. In der deutschen Systematik ist der Studiengang so als konsekutiver Studiengang konzipiert. Dies hat den Vorteil, dass sich der Studiengang nicht vollständig selbst finanzieren muss. Neben der disziplinären Schwerpunktsetzung werden von den Studierenden englische Sprachkenntnisse auf B1-Level nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarats vorausgesetzt. Die Evaluation (vgl. Lattke 2007) ergab, dass dies für viele Studierende eine emotionale Barriere darstellt, so dass sich viele Studierende nicht zutrauen, auf Englisch zu studieren.

In der Studierendenbefragung nennen die Studierenden als die Disziplinen ihres ersten Studienabschlusses Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften. Zwei italienische Studierende geben „Human Resource Development“ als ersten Studienabschluss an. Hier ist jedoch nicht genauer spezifiziert, ob dieser Studiengang auf Bildungswissenschaften oder Wirtschaftswissenschaften basiert. Der Zeitpunkt des ersten Universitätsabschlusses liegt bei allen Studierenden weniger als fünf Jahre zurück (Zeitraum 2004-2008). Das Durchschnittsalter der Studierenden liegt bei 26,5 Jahren. Gut drei Viertel der Studierenden schließt das EMAE-Studium direkt an ein Bachelor-Studium an¹. Fast die Hälfte dieser Studierenden gab an, ein erziehungswissenschaftliches Bachelorstudium absolviert zu haben, ein Viertel der Studierenden schloss ein Studium in einer anderen Sozial- oder Geisteswissenschaft ab. Zwei Studierende gaben an, ein halbes Jahr bevor sie ihr Masterstudium aufgenommen haben, praktische Erfahrung in der Erwachsenenbildung gesammelt. Knapp zwei Drittel der befragten Studierenden hat vor Beginn des EMAE-Studiums in einem anderen Berufsfeld, z. B. Marketing oder Verwaltung, gearbeitet.

Die noch relativ geringe Zahl der Studierenden in Duisburg-Essen, wurde immatrikuliert, obwohl sie nicht über einen Abschluss verfügen, der sich am Kerncurriculum Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) orientiert. Dies kann damit erklärt werden, dass es deutschlandweit noch kaum Absolvent/inn/en derartiger Studiengänge gibt². Auch in Duisburg-Essen werden die ersten Bachelor-Absolvierenden in der Erziehungswissenschaft erst im Sommer 2010 erwartet. Für Diplom-Pädagogik-Studierende ist ein anschließender Masterstudiengang wohl keine attraktive Option. Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch, dass Studierende mit anderen Studienabschlüssen (pädagogischer Fachhochschulabschluss, Magisterabschluss ohne Erziehungswissenschaft, 1. Staatsexamen eines Lehramtsstudienganges und nicht-deutscher Studienabschluss) Interesse am EMAE haben und auch eine Bereicherung für die Lehrveranstaltungen darstellen. Diesen werden in der Praxis Auflagen zum Nachholen erziehungswissenschaftlicher Studien erteilt, unter denen sie das Studium beginnen können.

In Rumänien ist zu bedenken, dass Erziehungswissenschaft und Soziologie bis 1989 während des Kommunismus als systemfeindliche Wissenschaften verboten waren (vgl. Sava 2008). In der Gruppendiskussion wiesen die Studierenden darauf hin, dass es zuvor keine pädagogischen Studiengänge gab.

¹ Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich.

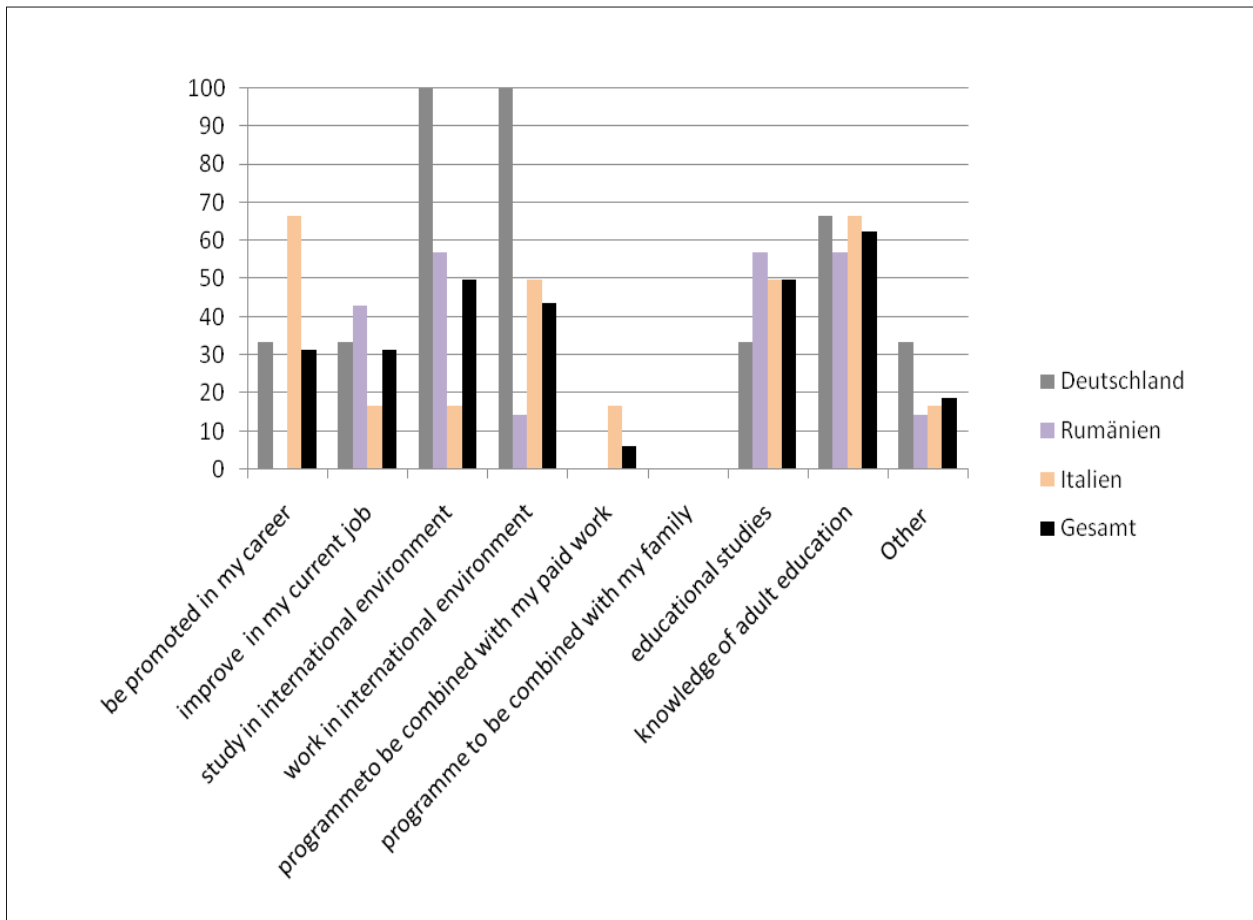
² Diese Vermutung wird gestützt durch die Tatsache, dass die Studienanfängerzahlen im WS 2009/10 enorm gesteigert werden konnten.

4.2 Studienziele und -motive

Ziel des Studienganges ist es, Studierende für den Europäischen Arbeitsmarkt in der Erwachsenenbildung auszubilden und ihnen Kompetenzen zu vermitteln, die für die wissenschaftliche Arbeit in der Erwachsenenbildung erforderlich sind. Berücksichtigung finden dabei sowohl nationale als auch transnational-europäische und komparative Themen der Erwachsenenbildung. Die Absolvent/inn/en des Studiengangs können so die jeweils nationalen Bedingungen der Erwachsenenbildung in den europäischen Diskurs einordnen, verstehen und hinterfragen (vgl. Egetenmeyer 2008).

Die Antworten auf die Frage nach der Studienmotivation zeigen, dass die Studierenden sowohl dem Interesse für Fragen der Erwachsenenbildung und als auch der Internationalität des Studiengangs und den späteren Berufsperspektiven große Bedeutung beimessen. Um einen Überblick über die Unterschiedlichkeit der Situation in den Partnerhochschulen zu erhalten, wurden die Daten relativ im Bezug auf die Grundgesamtheit der jeweiligen Befragungsgruppe ausgewertet. Aufgrund der kleinen Grundgesamtheit der Daten wird hier jedoch ausdrücklich auch die begrenzte Reliabilität der Daten hingewiesen.

In einer Gesamtschau stehen für die Studierenden der disziplinäre Bezug sowie die Möglichkeit in einem internationalen Umfeld zu studieren und später zu arbeiten als Motivation für das Studium an erster Stelle. Erst dann folgen Karriereaspekte (be promoted in career, improve in current job). Die Möglichkeit, das Studium in praktischer Hinsicht mit der aktuellen Lebenssituation zu verbinden (Beruf oder Familienarbeit) hat kaum eine Bedeutung. Ländervergleichend ergeben sich hier jedoch Unterschiede: So sind die Möglichkeit in einem internationalen Umfeld zu studieren und zu arbeiten für die befragten Studierenden in Deutschland auffallend die wichtigsten Motive. Karriereaspekte sind unter den Studierenden in Italien genauso wichtig wie der Gegenstand des Studiums und in Rumänien rangiert die Möglichkeit in einem internationalen Umfeld zu arbeiten gleichauf mit dem Interessen Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung zu studieren.



Quelle: eigene Darstellung

Abb. 3: Welche der folgenden Aspekte waren sehr wichtig für Ihre Wahl des EMAE-Studiums? (Angaben in Prozent)

Der Überblick zeigt, dass die Inhalte des Studiengangs ausschlaggebend für die Studienwahl sind. Dies stützt die Entscheidung für eine klare Profilierung des Studienganges. Gleichzeitig ist jedoch an dieser Stelle zu hinterfragen, ob die Studierenden in ihrem Antwortverhalten hier nicht stark von den Universitäten beeinflusst wurden, die diese Aspekte als zentrale Qualifikationsmerkmale des Studienganges herausstellen. Alle antwortenden Studierenden waren mindestens acht Monate im Studiengang eingeschrieben. Spannend erscheinen jedoch die Unterschiede im Ländervergleich, die jedoch nur als erste Indizien gewertet werden können: Die deutschen Studierenden geben ähnlich wie Studierende in anderen deutschen Befragungen von (ehemaligen) Pädagogikstudierenden an, dass ihr inhaltliches Interesse vor den Karriereinteressen steht (vgl. Schüßler 2008, Krüger/Rauschenbach 2003). In Italien scheinen Karriereinteressen einen höheren Stellenwert zu haben und in Rumänien, die Möglichkeit Pädagogik zu studieren.

Die Ergebnisse zeigen, dass fast Drei-Viertel der EMAE-Studierenden aus deutscher Perspektive als traditionelle Studierende bezeichnet werden können, da sie ihr Master-Studium direkt an ein Bachelor-Studium im gleichen Fach anschließen. Ein Viertel der Studierenden macht von der auch im Bologna-Prozess propagierten Möglichkeit Gebrauch, das Masterstudium zur Spezialisierung in einem anderen verwandten Fach zu nutzen. Dies kann zur Profilbildung der Studierenden im Hinblick auf ihre Berufstätigkeit und zur Stärkung der Interdisziplinarität des Faches beitragen. Ein gutes Drittel der Befragten verfügt bereits über Berufserfahrung.

5. Studienformat

5.1 Studienform

Im Rahmen des Projektes wurde ein Master mit 120 ECTS entwickelt, der in einer Regelstudienzeit von zwei Jahren absolviert werden soll. Demnach stellt der Studiengang konzeptionell ein Vollzeitstudienangebot dar. Nach der deutschen Unterscheidung in konsekutive, nicht-konsekutive und weiterbildende Studiengänge ist der Studiengang als konsekutiv konzipiert. Die Studierendenbefragung zeigt jedoch, dass über die Hälfte der Studierenden neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Auf diesem Wege bietet der EMAE und möglicherweise auch andere Masterstudiengänge die Möglichkeit eines sanften Berufseinstiegs, indem die Studierenden, nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss neben dem Studium in einem Bereich arbeiten können, der das Studium praktisch ergänzen kann.

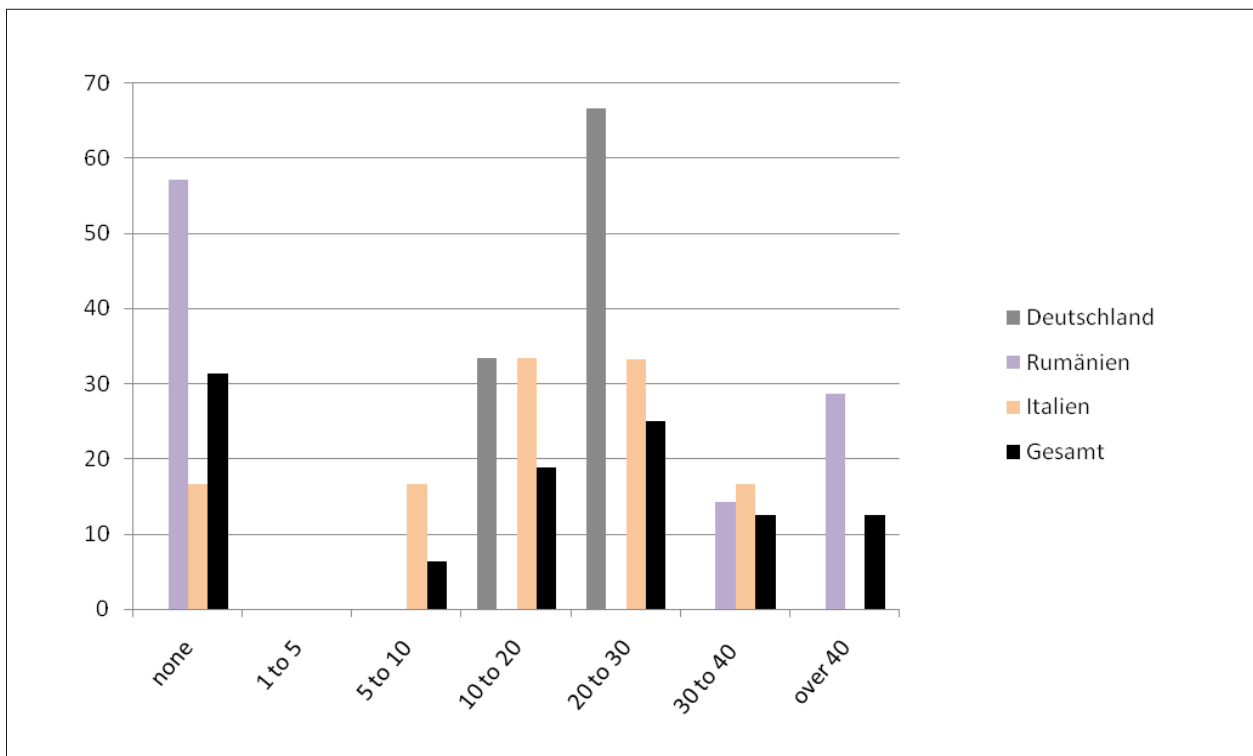
5.2 Zeitliche Organisation des Studiums

Um die Kombination von Studium und Beruf sowie die internationale Zusammenarbeit zu erleichtern, enthält das EMAE-Studium einige flexibilisierende Elemente. Seminare werden nur an drei Tagen in der Woche angeboten. So soll prinzipiell Zeit für eine Erwerbstätigkeit bleiben. Viele der Seminare des Kerncurriculums finden online statt, wobei der Großteil der Aufgaben nicht synchron bearbeitet werden muss. In Phasen der Projektarbeit haben die Studierenden die Freiheit, ihre Zeiteinteilung selbständig mit ihrer Arbeitsgruppe zu verabreden. Bei Angeboten von internationalen Dozenten handelt es sich häufig um Kompaktseminare, die zum Teil am Wochenende angeboten werden.

5.3 Erwerbstätigkeit der Studierenden

Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass die Studierenden ihre Zeit zwischen Studium, Beruf und Familie höchst unterschiedlich und flexibel aufteilen.

Die Zeit, die EMAE Studierende für eine berufliche Tätigkeit aufwenden, variiert stark. Die Spannweite reicht von fünf Studierenden, die nicht erwerbstätig sind bis zu zwei Studierenden, die mehr als 40 Stunden in der Woche erwerbstätig sind. Studierende aus Deutschland und Italien sind meist in Teilzeit erwerbstätig. Alle italienischen Studierenden arbeiten zwischen fünf und 30 Stunden in der Woche. Alle drei deutschen Studierenden arbeiten zwischen 10 und 30 Stunden. Vier der Studierenden aus Rumänien gehen dagegen keiner, die anderen drei einer Vollzeittätigkeit nach. Die Hälfte aller befragten Studierenden arbeitet im Bereich Erwachsenenbildung und die andere Hälfte in einem anderen Feld, wie in nicht spezifizierten Studentenjobs aber auch im universitären Umfeld als Lehrende oder Mitarbeiter/in in Forschungsprojekten. Fünf Studierende arbeiten auf festen Stellen, sechs auf befristeten Stellen. Zwei Studierende gehen Gelegenheitsjobs nach, die anderen machen keine Angaben. Der größte Teil der Befragten gibt an, seine bezahlte Tätigkeit sehr flexibel (*extremely flexible* und *very flexible*) gestalten zu können. Sie arbeiten entweder an zwei festgesetzten Tagen in der Woche oder können sich ihre Arbeitszeiten selbständig einteilen, da sie zielorientiert auch von zu Hause aus arbeiten. Lediglich zwei Befragte geben an, in ihrer Tätigkeit keine oder überhaupt keine Flexibilität zu haben.



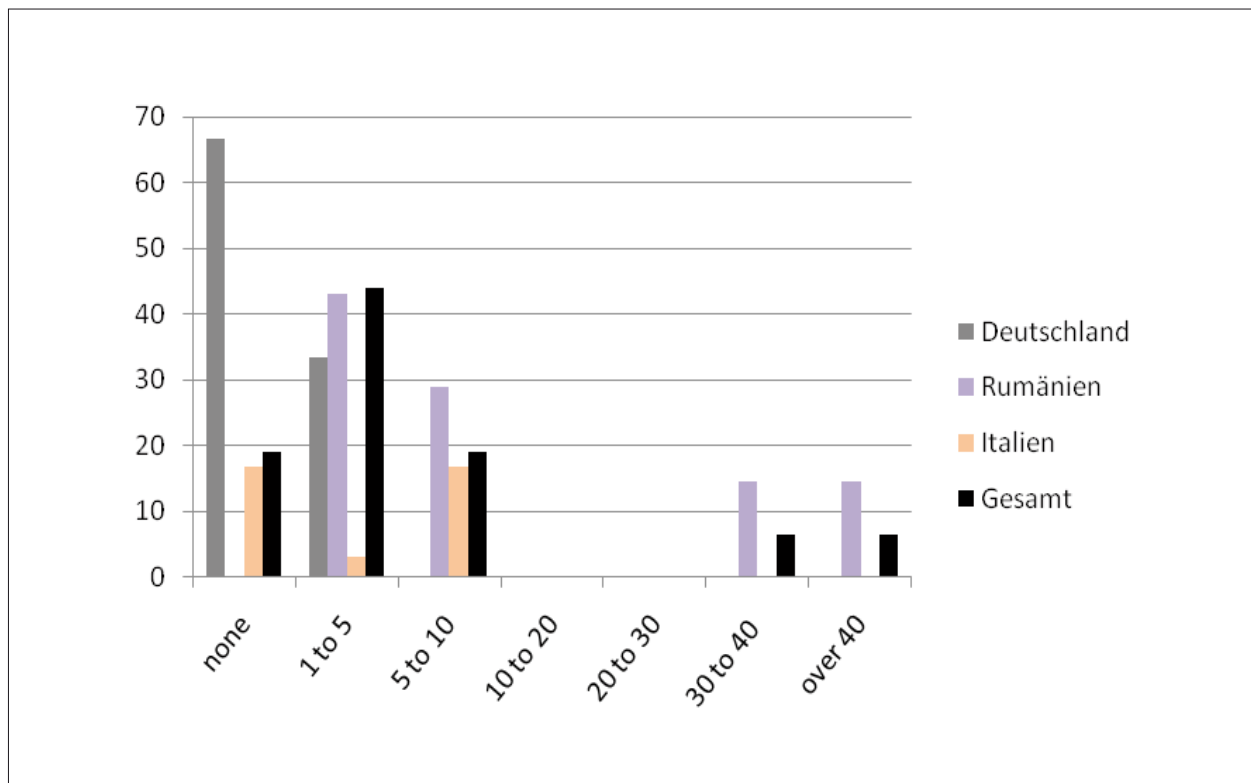
Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 4: Wie viele Stunden pro Woche arbeiten Sie in einer bezahlten Tätigkeit? (Angaben in Prozent)

Die Erwerbstätigkeit dient für viele Studierende zur Finanzierung ihres Studiums. In Rumänien ist es einem Teil der Studierenden möglich, ein Stipendium zu bekommen. Auch das Ersparte wird zur Finanzierung des Studiums genutzt oder Studierende erhalten Unterstützung von ihrer Familie.

5.4 Familientätigkeiten der Studierenden

Knapp die Hälfte der Studierenden gibt an, circa ein bis fünf Stunden für Familienarbeit aufzuwenden. Sie bezeichnen sich in dieser Arbeit als sehr flexibel, da sie keine Kinder haben. Zwei Studierende aus Rumänien geben an, Kinder zu haben und viel Zeit (30 bis über 40 Stunden) für die Familie zu verwenden. Eine der beiden Studierenden mit Kindern, die angibt, 30 Stunden und mehr in der Woche für die Familienarbeit aufzuwenden, ist darin trotzdem sehr flexibel (very flexible), die andere bezeichnet sich als nicht flexibel (not flexible). Um ihren Alltag flexibel zu gestalten, planen die Studierenden mit Kindern im Voraus und nehmen Hilfe von anderen Familienmitgliedern und weiteren Kindern für die Betreuung der Geschwister in Anspruch.



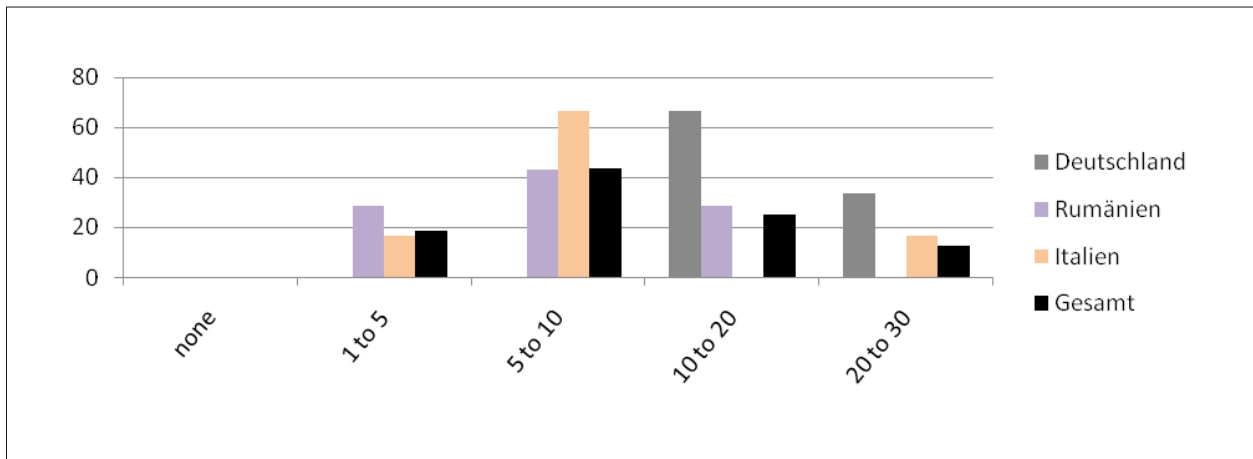
Quelle: eigene Darstellung

Abb. 5: Wie viele Stunden pro Woche kümmern Sie sich um Ihre Familie? (Angaben in Prozent)

5.5 Studienzeit

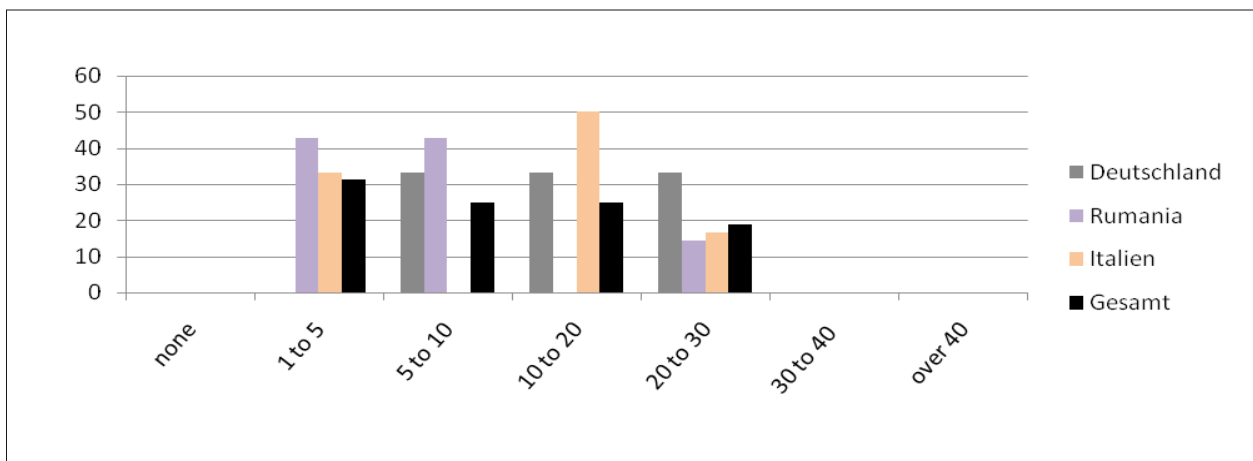
Sieben Studierende geben an, zwischen fünf und zehn Stunden wöchentlich an universitären Veranstaltungen teilzunehmen. Für Vor- und Nachbereitung sowie zum Selbststudium verwenden fünf Studierende eine bis fünf Stunden pro Woche. Neun Studierende verwenden hierfür bis zu 10 Stunden. Auf das Selbststudium wird somit weniger Zeit verwendet als auf die Seminarteilnahme. Für ein erziehungswissenschaftliches Studium, in dem Texte und Präsentationen vorbereitet und Seminararbeiten sowie Klausuren erstellt werden müssen, erscheint uns dieser Zeitaufwand sehr gering.

Es fällt auf, dass fast alle rumänischen Studierenden für das Selbststudium und sechs zusätzlich für die Teilnahme an Seminaren weniger als zehn Stunden in der Woche aufwenden. Diese Studierenden nutzen dementsprechend bis zu 20 Stunden in der Woche für ihr Studium. Hingegen nutzen die Hälfte der italienischen Studierenden 10 bis 20 Stunden wöchentlich für das Selbststudium und nehmen circa fünf bis zehn Stunden wöchentlich an Seminaren teil. Bei den italienischen Studierenden überwiegt also das Selbststudium über die Teilnahme an Veranstaltungen und die meisten von ihnen verbringen bis zu 30 Stunden in der Woche mit ihrem Studium. Die drei deutschen Studierenden gestalten ihr Studium sehr individuell. Sie verwenden zwischen 10 und 30 Stunden in der Woche für das Selbststudium und zwischen fünf und 30 Stunden auf die Seminarteilnahme.



Quelle: eigene Darstellung

Abb. 6: Wie viele Stunden pro Woche nehmen Sie an Universitätsveranstaltungen teil? (Angaben in Prozent)



Quelle: eigene Darstellung

Abb. 7: Wie viele Stunden verwenden Sie zum Selbststudium? (Angaben in Prozent)

Fast alle Studierenden schätzen den Studienaufwand (work load) im EMAE als hoch (high), aber nicht zu hoch (too high) ein.

Neben ihrem Studium verbringen die Studierenden also einen nicht unwesentlichen Anteil ihrer Zeit mit anderen Tätigkeiten. Wir haben nur nach den Bereichen Familie und Beruf gefragt, andere Tätigkeiten, denen regelmäßig neben dem Studium nachgegangen wird, einzubeziehen, wäre sicher interessant. Die Studierenden gehen sehr flexibel mit der Aufteilung ihrer Zeit auf die drei Bereiche Studium, Beruf und Familie um. Flexibilität ist demnach auch ein wichtiger Aspekt bei der Gestaltung des Masterstudiums. Für fast alle Befragten ist Flexibilität in der Studienorganisation äußerst wichtig.

Studierende aller drei beteiligten Universitäten sehen Projektarbeit als hilfreich für eine flexible Gestaltung ihres Studiums an. Bei der Frage nach dem Wert einer Drei-Tage-Studienwoche sind sich deutsche und rumänische Studierende in einer positiven Bewertung einig, auch drei italienische Studierende sehen dieses Element als hilfreich an, zwei bezeichnen es als hinderlich. Die Online-Kurse werden in der Regel

als hilfreich eingeschätzt. Nur zwei Studierende beurteilen Sie als hinderlich. So sind hier beispielsweise medientechnischen Kompetenzen notwendig, die für die Studierenden ein Hindernis darstellen können. Auch Blockveranstaltungen werden allgemein als hilfreich eingeschätzt, lediglich zwei Studierende aus Rumänien beurteilen sie als hinderlich. Dies mag in Zusammenhang mit einer eingeschränkten Flexibilität in der Erwerbsarbeit oder durch Verantwortlichkeiten innerhalb der Familie liegen.

Bei den offenen Antworten und während der Interviews nannten die Studierenden Wahlangebote innerhalb ihres Studiums (z. B. die Wahl zwischen zwei Seminaren) als hilfreiches Element zur zeitlichen und inhaltlichen Flexibilisierung des Studiums. Bei den deutschen Studierenden konnten die Wahlangebote gemacht werden, da das Studienangebot mit anderen Studiengängen verzahnt ist und dadurch eine größere Wahlmöglichkeit entstand. Zudem schafft eine Gastprofessur an der Universität Duisburg-Essen weitere Seminarangebote für die Studierenden. Interessant sind diese Ergebnisse vor dem Hintergrund der Ludwigsburger Studierendenbefragung, in der fast alle Studierenden (94 %) die „Möglichkeit zur eigenständigen Studiengestaltung“ (Schüßler 2008, S. 7) für wichtig bis sehr wichtig erachten.

Hinsichtlich ihrer zeitlichen Einteilung fallen bei der Studierendenbefragung drei unterschiedliche Gruppen auf: Diejenigen, die ihre Zeit zwischen Studium und beruflicher Tätigkeit relativ gleichwertig aufteilen; Studierende, die den größten Teil ihrer Zeit mit Familienarbeit verbringen und diejenigen, die den größten Teil ihrer Zeit mit Erwerbstätigkeit verbringen. Es wäre interessant gewesen, deutlicher zu fragen, wie sie ihre Lebensbereiche prozentual zeitlich gewichten würden und was sie als ihre Haupttätigkeit ansehen. Bezeichnend ist, dass es augenscheinlich keine Vollzeitstudierenden gibt.

Obwohl alle Elemente der Flexibilisierung des Studiums im Allgemeinen als hilfreich bewertet wurden, wünschen sich die Studierenden im allgemeinen Teil der Befragung mehr Hilfe bei Studienorganisation und Zeitmanagement, insbesondere mehr Online-Kurse.

Die Auswertung hinsichtlich des Studienformats zeigt, dass wir hier nicht „den typischen EMAE-Studierenden“ herauskristallisieren können. Vielmehr nutzen die Studierenden die ihnen gebotenen Möglichkeiten im Rahmen des Studiums und gestalten so ihr Studium.

6. Fazit und daraus entstehende Fragen

Die Analyse der Teilnehmenden und des Studienformats eines in verschiedenen europäischen Ländern angebotenen Masterstudienganges in der Erwachsenenbildung zeigt neue Perspektiven auf, die einhergehen mit den Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses. Der Bologna-Prozess wurde als Struktur genutzt, um einen völlig neuen Studiengang zu konzipieren. Damit musste kein alter Wein in neue Schläuche gefüllt werden, sondern es konnte vielmehr etwas Neues entstehen. Gleichzeitig waren die deutschen Unterscheidungen zwischen z. B. anwendungsorientiert vs. forschungsorientiert oder konsekutiv vs. nicht-konsekutiv und weiterbildend eher randständige Kategorien.

Die Studierendenbefragung liefert Indizien dafür, dass die Masterstudierenden die Möglichkeit einer disziplinären Profilierung, wie von der Bildungspolitik gewünscht nutzen. So sind bislang nicht nur klassische Bachelor-Absolvierende aus der Erziehungswissenschaft in den Studiengang eingeschrieben, sondern auch Studierende, die in ihrem ersten Studiengang eine andere Schwerpunktsetzung hatten. Da die Absolvierendenzahlen in den Bachelor-Studiengängen Erziehungswissenschaft noch gering sind, kann bislang erst geschlossen werden, dass es Studierende anderer Disziplinen gibt, die ein Interesse an einem Master in

Erwachsenenbildung haben. Nun gilt es, die Entwicklungen im Weiteren genau zu beobachten. Sollten ein Wechsel in der Schwerpunktsetzung zwischen BA und MA in Breite erfolgen, so stellt sich auch die Frage nach dem Verhältnis von konsekutiven, nicht-konsekutiven und weiterbildenden Masterstudiengängen neu – die Grenzen werden hier dann fließender (vgl. auch Bredl u. a. 2008). Die genannte Differenzierung – so die hier vertretene These – stellt dann vielmehr eine finanzpolitische Differenzierung in Deutschland dar, denn eine inhaltliche oder gar adressatenbezogene Differenzierung.

Die Ergebnisse der Studierendenbefragung scheinen die inhaltliche Profilierung eines Studienganges zu bestätigen. Gleichzeitig besteht jedoch die Situation, dass der Masterstudiengang bislang an keiner Partneruniversität voll ausgelastet ist. Eine ähnliche Situation zeigt sich in den Masterstudiengängen in der Erziehungswissenschaft derzeit noch in ganz Deutschland (vgl. Hanf/Kil 2009). Hier stellt sich die Frage, ob und wie die inhaltliche Profilierung in einer deutschlandweiten disziplinären Vernetzung verbreitet werden kann, damit potentielle Studierende einen Überblick über die verschiedenen Studienangebote erhalten.

Die Studierendenbefragung zeigt, dass der Masterstudiengang trotz eines Konzeptes als Vollzeitstudiengang von den Studierenden zumeist als Teilzeitstudiengang genutzt wird. Zeitlich flexible Studienangebote sind demnach besonders wichtig. Auch hier deuten sich fließende Grenzen zwischen konsekutiven, nicht-konsekutiven und weiterbildenden Masterstudiengängen an.

Der European Master in Adult Education: Alter Wein in neuen Schläuchen oder ein Paradigmenwechsel? Mit dem European Master in Adult Education wurde ein Studiengang nach den Vorgaben des Bologna-Prozesses konzipiert, mit dem die positiven Aspekte dieses Prozesses hervorgehoben werden sollten. Die Ergebnisse der Studierendenbefragung zeigen zum einen, dass auch die neuen Masterstudiengänge von den Studierenden flexibel gestaltet und für ihre individuellen Bedürfnisse und Ziele genutzt werden können. Zum anderen wird deutlich, dass seine Internationalität als großes Plus des Studiengangs bewertet wird, welches es weiter auszubauen gilt. Die Position des Studiengangs als konsekutiver, nicht-konsekutiven und weiterbildenden Studiengang zeigt, dass auch die Teilnehmerstruktur der neuen Masterstudiengänge vielfältiger werden könnte. All diese Aspekte weisen, wenn nicht auf einen Paradigmenwechsel, so doch auf eine Öffnung dieses Masterstudiums der Erwachsenenbildung hin.

Literatur

Bredl, K. u. a. (2008): Analyse der Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses – Ergebnisse einer trinationalen Studie. In: Vogt, H.; Weber, K. (Hrsg.): *Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS*. Hamburg: DGWF. S. 57–65.

Egetenmeyer, R. (2007): Transnationale Studiengänge als Frucht des Bologna-Prozesses. Der „European Master in Adult Education“. In: *DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. Heft 3. 14. Jg. S. 35-37. URL: http://www.diezeitschrift.de/32007/european_master_adult_education.htm.

Egetenmeyer, R. (2008): Chancen, Herausforderungen und Grenzen europäischer Studiengänge. Der European Master in Adult Education. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf>.

Egetenmeyer, R.; Lattke, S. (2007): The EMAE-Project. Developing and Implementing a multinational Master's Programme in Adult Education. *texte.online zur Erwachsenenbildung*. Bonn. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/egetenmeyer0701.pdf>.

Egetenmeyer, R.; Lattke, S. (2009): Professionalisierung mit internationalem Label. *Bildungspolitische Statements und akademische Praxis*. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 33. Jg. H. 2. S. 63–73.

European Ministers of Education (1999): The European Higher Education Area. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna. URL: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf.

Faulstich, P.; Graeßner, G. (2005): Flexibilität mit Risiko – nicht ohne Nebenwirkung. *Situation und Perspektiven des Hauptfachs Erziehungs- und Bildungswissenschaft: Schwerpunkt Erwachsenenbildung*. Bonn. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/graessner05_01.pdf.

Freier Zusammenschluss der von StudentInnenschaften (FZS) (2009): Europäische Entwicklungen. URL: http://www.fzs.de/themen/internationales/europaeische_entwicklungen/index.html.

Hanf, M.; Kil, M. (2009): Entwicklung der Studienstandorte „Diplom-Erziehungswissenschaft“ im Bachelor-/ Mastersystem – Prognosen für die Professionsentwicklung. In: *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*. 17. Jg. H. 2. S. 114–120.

Krüger, H.; Rauschenbach (2003): *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001*. Weinheim: Juventa.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. In: *Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen*. Bonn. S. 34–38. URL: http://www.hrk.de/bologna/de/Bologna_Reader_gesamt.pdf.

Lattke, S. (2007): ERASMUS Curriculum Development Project European Master in Adult Education (EMAE). 220383-IC-1-2003-1-DE-ERASMUS-PROGUC-1. Evaluation Report. Bonn: unveröffentlichtes Manuskript.

Reischmann, J. (2007): Der BA/MA-Unsinn. Eine Widerrede. In: *DIE-Zeitschrift*. Heft 2. S. 28-29.

Sava, S. (2008): Trends in Adult and Continuing Education in Romania, a Country in Transformation. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 31. Jg. H. 2. S. 28–38.

Scholz, C.; Stein, V. (Hrsg.) (2009): *Bologna-Schwarzbuch*. Bonn: Deutscher Hochschulverband.

Schüßler, I. (2008): Studierenden- und AbsolventInnenstudie Diplom-Pädagogik. Ausgewählte Ergebnisse der ersten Projektphase und Mittelverwendungsnachweis. *Zwischenbericht 2008*. Ludwigsburg: unveröffentlichtes Manuskript.

JOHANNA BAUMGARDT

Das Projekt Kooperative Fallstudie – Zur Entwicklung von Lehrfallstudien für die wissenschaftliche Weiterbildung an der Leuphana Professional School

Abstract

Das Pilotprojekt Kooperative Fallstudie ist eine sehr erfolgreiche Initiative der Leuphana Professional School zur Vernetzung unterschiedlicher Akteure der quartären Bildung. Im Rahmen des Projekts werden in Zusammenarbeit mit zwei niedersächsischen Erwachsenenbildungsträgern gegenwärtig Lehrfallstudien zu Themen der Arbeits- und Organisationsentwicklung entwickelt. Ein Hauptanliegen des Projekts ist die Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis, da diese eine zentrale Aufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung darstellt. Um einen hohen Praxisbezug der Lehre zu gewährleisten, werden daher die Fallstudien in Kooperation mit regionalen Unternehmen und Organisationen erarbeitet. Dortige Problemstellungen werden in den Lehrmaterialien realitätsgetreu abgebildet. Dies ermöglicht den späteren Bildungsteilnehmern einen unmittelbaren Einblick in unternehmensspezifische Problemstellungen und bereitet sie optimal auf ihre weitere Arbeitsrealität vor.

Die Lehrfallstudien sollen sowohl in den überfachlichen Modulen der berufsbegleitenden Masterstudiengänge der Leuphana Professional School als auch in Seminaren der kooperierenden Erwachsenenbildungsträger eingesetzt werden. Über Hintergründe, Zielsetzungen und den Verlauf des Projekts informiert der nachfolgende Beitrag.

1. Das Projekt Kooperative Fallstudie

Im Pilotprojekt Kooperative Fallstudie arbeitet die Leuphana Universität Lüneburg mit dem Bildungszentrum Heimvolkshochschule (HVHS) Hustedt e.V. und der Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen Mitte gGmbH zusammen (Baumgardt, 2009). Diese Initiative wird gefördert durch den Europäischen Fond für regionale Entwicklung (EFRE) 2007-2013 gemäß Förderbereich „Förderung von Innovation und wissensbasierter Gesellschaft durch Hochschulen, Forschungseinrichtungen, Berufsakademien und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Ziel 1-Konvergenz“ (Europäisches Parlament und Rat, 1999). Über einen Zeitraum von drei Jahren werden von den drei Bildungsträgern gemeinsam Lehrfallstudien zu wirtschaftswissenschaftlichen Themen entwickelt. Um einen hohen Praxisbezug der Fallstudien zu gewährleisten, werden die Lehrmaterialien zudem in Zusammenarbeit mit regional-ansässigen Unternehmen und Organisationen erarbeitet (Baumgardt, 2009).

1.1 Fallstudien in der universitären Lehre

Lehrfallstudien werden definiert als Darstellung einer authentischen Situation, die eine Herausforderung oder ein Problem für eine Person in einer Organisation darstellt (Belz, 2001:4). An zahlreichen anglo-amerikanischen Universitäten sind sie v.a. in der Management- und Betriebswirtschaftlehre seit langem ein konstitutives Element: „*A surprisingly wide range of professional schools, including Harvard's law, business, and medical schools, have concluded that the best way to teach these skills is by the case method*“ (Garvin, 2003:56). Dabei steht bei der Anwendung von Fallstudien in der Regel nicht das Erlernen von konkreten Problemlösungsschritten im Vordergrund, sondern die Aneignung der zu Grunde liegenden

Fähigkeiten: „...it's not about learning to solve today's problems, but developing the skills and disciplines which are timeless.“ (Gloeckler, 2008:21).

1.2 Historische Entwicklung

Die Entwicklung von Lehrfallstudien geht zurück in das 19. Jahrhundert. Nach einer langen Zeit „of lecture and drill“ (Garvin, 2003:58) suchte Christopher Columbus Langdell, Dozent an der Harvard Law School, im Jahr 1870 nach neuen Methoden der Wissensvermittlung (ebd.). In Anlehnung an das Prinzip der Sokratischen Methode und der Erkenntnis, dass eine Realisierung von Sokrates' Forderungen nur im dialogischen Philosophieren möglich ist, entwickelte er aus realen juristischen Fällen Lehr- und Unterrichtsmaterialien in Form von Fallstudien (ebd.). Diese erfreuten sich nicht nur großer Beliebtheit unter den Studierenden, sondern erzielten darüber hinaus hohe Lernerfolge. So stellen Lehrfallstudien seither im anglo-amerikanischen Raum eine wichtige und vielerorts angewandte Ergänzung zu konventionellen Vorlesungen dar (Belz, 2001:3). Seit 1920 werden sie in der Harvard Business School und seit 1985 in der Harvard Medical School verwendet. In Europa gewinnen Lehrfallstudien erst allmählich an Bedeutung, weshalb hier ein größerer Erforschungs- und Erprobungsbedarf besteht (Belz, 2001:3; Copeland, 1954).

1.3 Besonderheiten von Lehrfallstudien

Lehrfallstudien werden verwendet, um ein umfassendes und anwendungsbezogenes Verständnis von zuvor theoretisch vermittelten Modellen, Konzepten und Instrumenten zu vermitteln (Garvin, 2003:56). Dabei folgen sie dem Prinzip der Transdisziplinarität und ermöglichen es so, organisationale Problemstellungen in ihrer Komplexität zu erfassen und abzubilden (Belz, 2001:4). Fallstudien haben dabei einen sehr hohen Realitätsbezug, da sie zahlreiche Daten und Hintergrundinformationen enthalten, die zum Zeitpunkt der jeweiligen Entscheidung für eine Person verfügbar und wichtig waren. Eine zentrale Rolle der Fallstudie spielt dabei die Mehrperspektivität, die zwingend notwendig ist, um der Komplexität unternehmerischer Problemstellungen Rechnung zu tragen (ebd.).

Während sich die Lernenden im Prozess der Bearbeitung einer Fallstudie in die Position eines Entscheidungsträgers in eine authentische Problematik hineinversetzen, erproben sie die Anwendung des theoretischen Wissens in der Praxis. Abhängig vom Typ und Schwierigkeitsgrad einer Fallstudie vertiefen die Studierenden beispielsweise ihre Fähigkeiten, Problemstellungen und -situationen zu analysieren, Alternativen zu generieren, diese zu beurteilen und Entscheidungen zu treffen. Die Problemfindungs-, Problemlösungs-, Untersuchungs- und Beurteilungsfallstudie gelten als die wichtigsten methodischen Varianten bzw. Formen von Lehrfallstudien: (Kaiser, 1983:21-22). Jeder Fallstudientyp kann wiederum unterschiedliche Schwierigkeitsgrade beinhalten und einer anderen Dimensionen zuzuordnen sein. Gegenwärtig werden hierbei drei Ausprägungen unterschieden: die analytische Dimension, die theoretisch-konzeptionelle Dimension und die darstellende Dimension (Leenders, Maufette-Leenders & Erskine, 2001:1-24).

1.4 Fallstudienakquise

Gegenwärtig gibt es drei Institutionen zur Veröffentlichung und Distribution von englischsprachigen Lehrfallstudien: Harvard Business Publishing, Ivey Publishing und European Case Clearing House (Belz, 2001:7). Von daher stellt sich die Frage, ob Fallstudien zur Nutzung in der wissenschaftlichen Lehre von den Universitäten selber entwickelt oder dort eingekauft werden sollten. Für eine eigene Fallstudienherstellung ist die Sprache ein zentrales Argument: Da ein Großteil der verfügbaren Fallstudien lediglich in

der englischen Sprache erhältlich ist, besteht die Gefahr, dass Sprachbarrieren die inhaltliche Arbeit und Diskussion beeinträchtigen (ebd.). Weiterhin stammen selbstentwickelte Fallstudien in der Regel aus dem eigenen Land bzw. der jeweiligen Region, was ein höheres Identifikationspotential der Studierenden mit den jeweiligen Organisationen und Problemstellungen beinhaltet. Ein weiterer Vorteil der Eigenentwicklung von Fallstudien besteht darin, dass Inhalt und Schwierigkeitsgrad des Lehrmaterials auf die jeweilige Zielgruppe und Veranstaltung abgestimmt werden können (ebd.).

1.5 Zielsetzungen des Projekts

Ein zentrales Anliegen des Projekts Kooperative Fallstudie ist die Erstellung von praxisnahen Lehrmaterialien für die wissenschaftliche Weiterbildung und die Erwachsenenbildung (ebd.). Hierfür werden durch das Projektteam reale, aktuelle betriebliche Problemstellungen erhoben und zu Lehrfallstudien aufbereitet. Die Methodik der Lehrfallstudie wurde gewählt, da diese vielfältige didaktische Gestaltungsmöglichkeiten, einen hohen Lerntransfer und eine starke Praxisorientierung in der Lehre ermöglicht (Belz, 2001; Buchkremer, 2006). Der regionale Bezug der Lehrfallstudien optimiert dabei die Authentizität und das Identifikationspotential der Lehrfallstudien. Die Weiterbildungsteilnehmenden können so ihr theoretisch erarbeitetes Wissen umgehend anwenden und werden so unmittelbar und optimal auf die Arbeitsrealität vorbereitet.

1.6 Thematische Schwerpunktsetzung

In den Lehrfallstudien des Projekts Kooperative Fallstudie werden die Themen Innovative Arbeitsorganisationsmodelle und Europäische Arbeitsbeziehungen abgebildet, da diese ganz besonders aktuellen Problemlagen von Unternehmen und Organisationen der Region subsumieren. Dabei obliegt es den jeweiligen Kooperationspartnern zu entscheiden, welchen Themenbereich sie bearbeiten möchten und welchen inhaltlichen Themenschwerpunkt sie setzen wollen. Eine Lehrfallstudie beinhaltet jeweils einen Problem-
bereich.

Innovative Arbeitsorganisationsmodelle

Der Themenkomplex Innovative Arbeitsorganisationsmodelle beinhaltet Fragen zur Organisationsentwicklung, zur Förderung der Mitbestimmung, zur Arbeitszeitgestaltung und altersgerechten Umgestaltung von Arbeitsplätzen, zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf, zum Arbeits- und Gesundheitsschutz und der (Um-)Gestaltung von ganzen Arbeitsbereichen. Abhängig von der Situation der jeweiligen Organisation können auch andere innerbetriebliche Problemstellungen bearbeitet werden, beispielsweise die Verbesserung der Mitarbeiterzufriedenheit oder der Kommunikation und Kooperation am Arbeitsplatz.

Europäische Arbeitsbeziehungen

Im Rahmen des Themas Europäische Arbeitsbeziehungen können beispielweise Aspekte wie Chancen und Risiken der europäischen Märkte, sozialverträgliche Möglichkeiten der Öffnung, die Vernetzung und Kooperation von Unternehmen oder neue Formen der Mitbestimmung in europäischen Betriebsräten erörtert werden. Da diese Thematik sowohl von Unternehmen in strukturschwachen Regionen als auch von Erwachsenenbildungsträgern häufig noch nicht bearbeitet wurde, bietet sie besonderes Entwicklungspotential für alle Beteiligten.

Die hohe Praxisnähe und Authentizität der Problemstellungen ermöglicht den Bildungsteilnehmenden einen unmittelbaren Einblick in regionale, unternehmensspezifische Problemstellungen und bereitet sie opti-

mal auf ihre weitere Arbeitsrealität vor. Darüber hinaus lernen sie bei der Bearbeitung der Fallstudien, das zuvor theoretisch erworbene Fachwissen auf konkrete Situationen anzuwenden, was u. a. den Transfer des im Rahmen der Weiterbildung Gelernten in die Arbeitspraxis stark fördert.

1.7 Projektverlauf

Das Gesamtprojekt Kooperative Fallstudie setzt sich aus mehreren Teilprojekten zusammen, die jeweils nach einem Schema verlaufen (siehe Abbl.1). Im Folgenden wird exemplarisch ein solcher Projektverlauf skizziert.

Betriebliche Problemstellung

Das Vorhandensein einer innerbetrieblichen Problemstellung und der Wunsch, dieses zu Bearbeiten, ist die Voraussetzung für die Teilnahme am Projekt. Nachdem eine Organisation bzw. ein Unternehmen Interesse am Projekt geäußert hat, werden im Rahmen einer ca. zwanzigminütigen Präsentation dem Arbeitgeber und der Interessenvertretung Projektziele, -inhalte und -ablauf vorgestellt. Wenn möglich, kann es in einem anschließenden Gespräch bereits zu der Herausarbeitung des Themenbereichs kommen, der im Projekt bearbeitet werden kann und soll. Signalisieren alle Beteiligten ein Interesse an einer weiteren Zusammenarbeit, gibt es eine zweite Projektvorstellung, an der interessierte Arbeitnehmer der jeweiligen Institution teilnehmen. Diese dient sowohl der allgemeinen Information, als auch einer weiteren Konkretisierung der betrieblichen Problemstellung. Je spezifischer diese artikuliert wird, desto pointierter kann die Datenerhebung sein.

Datenerhebung



Abb. 1: Die einzelnen Phasen des Projekts Kooperative Fallstudie

Erarbeitung einer Fallbeschreibung

Alle Informationen über die Organisation und die jeweilige Problematik, die dem Projektteam bis zu dem Zeitpunkt zugänglich waren, werden anonymisiert und in einer Beschreibung des „Falls“ zusammengeführt. Abhängig vom jeweiligen Themenschwerpunkt wird diese Fallbeschreibung ggf. mit einem Fachwissenschaftler diskutiert, um eine objektive „Expertenmeinung“ zur vorhandenen Problematik einzuholen, beispielsweise zu deren Lösungsmöglichkeiten. Die Ergebnisse dieser Aufarbeitung bilden die Grundlage der nächsten Projektphase.

Aufarbeitung des Falls

Die erarbeitete Fallbeschreibung wird den Mitarbeitern, die zuvor an der Interviewbefragung teilgenommen haben, in einem zweitägigen Workshop vorgestellt und gemeinsam diskutiert. Im Zuge des gegenseitigen Austauschs über die unterschiedlichen Problemwahrnehmungen und Gegebenheiten, die diese bedingen, werden gemeinsam einvernehmliche Lösungsmöglichkeiten entwickelt. Die Ergebnisse des Workshops dienen der Konkretisierung und Weiterentwicklung der Fallbeschreibung; sie fließen unmittelbar in die anschließend zu erstellende Fallstudie ein.

Erstellung der Fallstudie

Abschließend werden alle in den unterschiedlichen Projektphasen zusammengetragenen Informationen didaktisch und zielgruppenspezifisch in Form einer Lehrfallstudie aufbereitet. Entwickelte und gegebenenfalls umgesetzte Lösungsmöglichkeiten werden in einem gesonderten Papier aufbereitet und der Fallstudie beigelegt. Vor der endgültigen Freigabe wird die Fallstudie dem Kooperationspartner noch einmal vorgelegt, um dessen Einverständnis zu deren Veröffentlichung einzuholen und eine vollständige Anonymisierung abzusichern.

2. Anwendungsmöglichkeiten

Die stark praxisbezogenen Lehrfallstudien werden im Bereich der überfachlichen Module der Bachelor- und Masterstudiengänge der Leuphana Professional School eingesetzt. Darüber hinaus werden sie im außeruniversitären Kontext im Bildungszentrum HVHS Hustedt e.V. und in der Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Lüneburg Anwendung finden, beispielsweise in Seminaren für Arbeitnehmer, Interessenvertreter oder Betriebsräte. Des Weiteren planen die drei Weiterbildungsanbieter die gemeinsame Entwicklung und Durchführung fallstudienbasierter Lehr- und Lernangebote, die u. a. eine außeruniversitäre Möglichkeit zum Erwerb von ECTS-Punkten sind. Diese sollen bei Aufnahme eines Studiums an der Leuphana Professional School angerechnet werden können. Je nach Bedarf können die Fallstudien im Zuge der internen Weiterbildung in den Partnerunternehmen und Organisationen eingesetzt werden. Bei Interesse können die Kooperationspartner hierfür auch andere Fallstudien des Projektes nutzen.

Um den Praxisbezug der wissenschaftlichen Weiterbildung auch anderweitig zu erhöhen, erhalten die Kooperationspartner das Angebot, ihr Praxiswissen in ausgewählte Bildungsangebote der drei Weiterbildungsträger zu integrieren.

3. Resümee

Ein Aspekt, auf den der bisherige Erfolg des Projekts Kooperative Fallstudie zurückzuführen ist, ist die gute Zusammenarbeit der drei Bildungsträger. Durch die institutionellen und inhaltlichen Differenzen der einzelnen Organisationen ergeben sich Synergieeffekte, die sehr konstruktiv auf den Projektverlauf wir-

ken. Das hohe Interesse, auf welches das Projekt v.a. bei mittelgroßen Organisationen im Gesundheitssektor stößt, ist u. a. zurückzuführen auf die inhaltliche Bearbeitung der betrieblichen Problemstellung, die im Rahmen der Fallstudienerstellung vollzogen wird. Dieses Angebot ist für das Projektteam sehr ressourcenintensiv, macht eine Kooperation für die Unternehmen aber sehr attraktiv. Allgemein kann von daher gesagt werden, dass der Prozess der eigenständigen Lehrfallstudienerstellung relativ zeit- und arbeitsintensiv ist und im Rahmen einer regulären anderweitigen Tätigkeit so nicht möglich wäre. Dem gegenüber stehen jedoch der pädagogisch-didaktische Gewinn und die hohe Attraktivität von authentischen Lehrfallstudien, die aus betrieblichen Realitäten heraus entwickelt wurden und eine optimale Verbindung von Theorie und Praxis in der wissenschaftlichen Weiterbildung ermöglichen.

Auf Grund der hohen Nachfrage nach Lehrfallstudien für die wissenschaftliche Weiterbildung an der Leuphana Professional School sind somit bereits weitere Projekte zur Erstellung von praxisnahen Fallstudien in Planung.

Literatur

Baumgardt, J. (2009): Projekt Kooperative Fallstudie – Vernetzung von Wissenschaft und Erwachsenenbildung zur Erstellung innovativer Lehrmaterialien und –konzepte., Power-Point-Präsentation auf dem „1. Kooperationsstreifen Offene Hochschule“ am 16. April 2009 in der Leuphana Universität Lüneburg

Belz, F.-M. (2001). Entwicklung von Fallstudien für die Lehre, in Euler, D./Metzger, C. (Hrsg.), „Hochschuldidaktische Schriften“, Band 2, Universität St. Gallen

Buchkremer, R. (2006). Die ‚Harvard Business School Case Study‘-Methode am Beispiel der Modernisierung einer Bibliothek in Singapur, in Pfäffli, B./Herren, D. (Hrsg.), Praxisbezogen lernen an Hochschulen. Beispiele und Anregungen, Haupt Verlag: Bern/Stuttgart/Wien

Copeland, M. (1954): The Genesis of the Case Method in Business Instruction, in McNair, M. (Hrsg.), The Case Method at Harvard Business School, S. 25–33, New York: Mc Graw-Hill

Europäisches Parlament und Rat (1999). Verordnung (EG) Nr. 1783/1999 vom 12. 07. 1999 über den Europäischen Fond für regionale Entwicklung, in: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, L 213/1, Brüssel

Garvin, D. (2003): Making the case. Professional education of the world of practice, in: Harvard Magazine, Vol.106, Nr. 1

Kaiser, F. (Hrsg.) (1983): Die Fallstudie: Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik, Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Leender, M./ Mauffette-Leenders, L./Erskine, J. (2001): Writing cases, Ivey Publishing: London

VERONIKA STRITTMATTER-HAUBOLD, TOBIAS BLANK, THOMAS SCHWENK

Auf Augenhöhe: Zur Bedeutung von Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschule und Unternehmen

1. Kundenbindung oder Beziehungsaufbau

Kooperieren ist ein komplexes Phänomen: manchmal funktioniert es, manchmal nicht. – frei nach Edgar H. Schein (2009) formuliert, der das Fundament von Beratung und somit von Kooperation in seiner jüngsten Konzeption als Denkfigur (Fatzer 2009, 2) des Helfens sieht. Inhouse-Aktivitäten wie Trainings, Moderation oder Beratung und Begleitung von Change-Prozessen generieren aus unserer Erfahrung eine besondere Beziehung zwischen der Organisation und der Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Generell ist dieser Beziehung eine gewisse Ausschließlichkeit eigen: Für die Abnehmerseite mag sie eine maßgeschneiderte Konzeption bedeuten, für die Anbieter macht die Beziehung den bevorzugten wissenschaftlichen Ansatz sowie das eigene Berater- und/oder Trainerteam aus. Beide Seiten beziehen sich aufeinander und bedingen sich auch wechselseitig. In dieser Wechselseitigkeit scheint eine erste Chance für beide Seiten, für beide Kooperationspartner zu liegen, nämlich voneinander zu lernen und damit, die eigene Situation, Konzeption und Vorgehensweise weiter vorantreiben und entwickeln zu können, statt vorrangig ökonomisch basierte Bindungsstrategien anzustreben. Meint Kooperation also einen Win-Win-Prozess, ein Zwei-Gewinner-Spiel?

Sich die Gewinnerseite zu sichern und Kundenbindung zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und Unternehmen zu betreiben, führte m. E. zum Ansatz des Public Private Partnership¹. Für Hochschulen hatte und hat dieses Konzept eine besondere Verlockung, erhofften oder erhoffen sie sich mittels Inhouse-Engagements doch Vorteile für eigene Programme, ohne sich dem rauen Wettbewerb stellen zu müssen. Zumindest für eine Zeit gelingt dies. Allerdings tun sich die Hochschulen damit keinen Gefallen. Dauerakquise, Weiterbildungsmaster und auch -bachelor, komplexe Konzeptionen und Personaleinsatz sorgen auf der Seite der Hochschulen für enorme Belastungen personaler und finanzieller Art. Darüber hinaus driftet das Verhältnis der beiden Gebundenen oftmals in eine nicht förderliche Schieflage, die eine rasche Trennung vorbereitet.

Generell betrachtet und ohne solche verpflichtenden Bindungen kann die Beziehung sich auf zwei Ebenen kooperativ gestalten, auf einer formalen und auf einer inhaltlichen Ebene. Die formale Kooperation stellt sich etwa durch einen Vertrag dar, der die überschaubare Zusammenarbeit beschreibt und den Rahmen festlegt. Eine inhaltsbezogene Zusammenarbeit entsteht aus unserer Wahrnehmung dann, wenn eine Vertrauensbasis vorhanden ist und, wenn die beauftragte bzw. angebotene Dienstleistung in enger Abstimmung mit dem Auftraggeber (-system) und hoch anschlussfähig an dessen Bedarf prozessiert wird. Es geht um den Aufbau einer vertrauensvollen Kooperationsbeziehung. Dabei bedingt das Format der Zusammenarbeit oder der Weiterbildungsmaßnahme und die damit verbundene Rolle der Trainer, Berater oder Prozessbegleiter die Beziehung etwa durch die erlaubte Einflussnahme bzw. übernommene Verantwortung den Erfolg. Schon die beauftragte Dienstleistung und ihre Rahmenbedingungen konturieren a priori die Beziehung, die sich im weiteren Verlauf der Zusammenarbeit zwischen den Welten Kundenerwartung und

¹ Unter Public Private Partnership versteht man die meist „langfristig vertraglich geregelte Zusammenarbeit zwischen öffentlicher Hand und Privatwirtschaft, bei der die erfolgreichen Ressourcen (z. B. Know-how, Betriebsmittel, Kapital, Personal etc.) von den Partnern zum gegenseitigen Nutzen in einem gemeinsamen Organisationszusammenhang eingestellt und vorhandene Projektrisiken entsprechend der Risikomanagementkompetenz der Projektpartner optimal verteilt werden.“

Beraterverpflichtung als ein Prozess ausgestaltet. Besteht beispielsweise der organisationsinterne Auftrag aus einem singulären Training, bezieht sich die Verantwortung des Weiterbildners auf den unmittelbaren Auftrag und die Qualität der Durchführung. Die Möglichkeit, eine Beziehung zum Klientensystem aufzubauen, verbleibt hierbei in einem überschaubaren Rahmen. Bei Aufträgen, die sich auf das Mitgestalten und Begleiten von Veränderungsprozessen beziehen, steigt die Möglichkeit, eine Beziehung aufbauen zu können, dadurch, dass Lernprozesse, Architekturen von Veränderungsvorhaben mitgestaltet und die Prozess- und Transfersteuerung mitverantworten werden (vgl. auch Sonntag 2009, 60). Entlang solcher Aufträge verändert sich die Rolle der Trainer und Berater hin zu Coaches und Prozessbegleitern, deren implizite Aufgabe sich ja gerade auf eine konstruktive Beziehungsgestaltung bezieht.

Wie Unternehmen das Verhältnis zu Anbietern der wissenschaftlichen Weiterbildung einschätzen, welche Dienstleistung und welchen formalen Kontext sie bevorzugen, wollten wir vor dem Hintergrund dieser unsystematischen Beobachtungen genauer wissen. Dabei gingen wir zunächst der Frage nach, was Kooperieren meint und wodurch und wie eine Beziehung zwischen Anbieter und Kunde entsteht. Vertraglich regelten wir mit unseren Unternehmenskunden bislang den Kooperationsrahmen, während sich die Kooperationsbeziehung stets über die Akteure abbildete.

2. Hochschulkooperation aus Unternehmensicht

Kooperation, so eine lexikalische Quelle (Schubert & Klein 2006), kommt aus dem Lateinischen und meint allgemein Zusammenarbeit, Zusammenwirken. Differenzierter betrachtet versteht man Kooperation als *eine politische, wirtschaftliche oder soziale Strategie, die auf Zusammenarbeit und Austausch mit anderen basiert und zielgerichtet den (möglichen) eigenen Nutzen auf den Nutzen der Kooperationspartner abstimmt. Auf der Grundlage gemeinsamer Interessen werden etwa Kooperationsabkommen zwischen Staaten (z. B. zur wirtschaftlichen, technischen, kulturellen Zusammenarbeit), zwischen Unternehmen (z. B. bei der Entwicklung neuer Technologien) etc. geschlossen.* (eds. 2006).

Was macht Hochschulen als Weiterbildungsanbieter für Unternehmen attraktiv?, fragten wir deshalb im Rahmen einer überschaubaren Studie unsere aktuellen Auftraggeber von Unternehmen, bei denen wir Inhouse-Programme durchführen, sowie ebenso bei Mitarbeitern, die an unseren offenen Kontaktstudien teilgenommen hatten.

Vor dem Hintergrund unserer langjährigen Erfahrungen in der Kooperation mit Unternehmen gingen wir von der Hypothese aus, dass aus der Unternehmerperspektive die Kooperationsbeziehung dann als qualitativ voll erachtet wird, wenn die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter und die optimierten Arbeitsprozesse durch die Maßnahme erreicht werden. Für die Mitarbeiterperspektive nahmen wir an, dass vor allem die persönliche Weiterentwicklung mit einer verbesserten Karrieremöglichkeit Vorrang hat.

Die Befragung führten wir von Mai bis September 2009 in Form von halbgeleiteten Interviews mit den Auftraggebern durch. Wir nutzten Gespräche mit Auftraggebern der Unternehmen, mit denen wir derzeit Weiterbildungsprojekte durchführen, indem wir unser Interesse und die Studie erläuterten und, um Antworten (die wir mitnotierten) zu unseren Leitfragen baten. Bei den Mitarbeiter/innen aus den aktuellen Weiterbildungsengagements in diesen Unternehmen erhoben wir im Rahmen der jeweiligen schriftlichen Trainings- und Projektevaluationen mittels offener Fragen deren Vorstellungen, die dem nachfolgenden Ausschnitt des Fragebogens zu entnehmen sind.

Was macht es für Sie attraktiv, an Weiterbildungen einer Hochschuleinrichtung teilzunehmen?

Bitte nennen Sie drei zentrale Aspekte...

Welche weiteren Aspekte würden Sie anregen?

Abb.: Fragen aus der Kursevaluation

Bei den Inhouse-Programmen handelte es sich im Schwerpunkt um Train-the-Trainer Kurse, um die Beratung, Gestaltung und Begleitung von Veränderungs- und Entwicklungsprozessen sowie um Trainings für die multikulturelle und -nationale Beratung. Alle Maßnahmen erfolgten über mehrere Workshoptage, kollegiale Beratungen und Planungstreffen, die über einen Zeitraum zwischen einem Monat und bis zu einem Jahr im jeweiligen Unternehmen realisiert wurden. Alle befragten Unternehmen waren Profit-Organisationen. Die Stichprobe betrug insgesamt 90 Personen.

Die einzelnen Antworten der qualitativen Erhebung wurden nach ähnlichen Aussagen gruppiert und zu den entstandenen Clustern Oberbegriffe formuliert. Diese Vorgänge wurden zur relativen Absicherung zweifach interpersonell validiert. In folgender Abbildung finden sich in alphabetischer Auflistung die Oberbegriffe beziehungsweise Überschriften der entstandenen Inhaltsgruppen.

Aktuell
 Andere Perspektive
 Anspruch (Niveau)
 Atmosphäre
 Berufliche und persönliche Entwicklung
 Didaktische Methoden
 Dozentenengagement
 Kompetenz/ Professionalität (Trainer, Angebot)
 Kostengünstiger als bei privaten Anbietern
 Nähe zur Wissenschaft/ Wissenschaftlichkeit
 Praxisbezug (-verbindung, -nähe, Theorie-Praxis-Verschränkung)
 Qualität
 Reflexion der eigenen Arbeit
 Seminarformat mit Berufstätigen vereinbar
 Seriosität/ Vertrauen in die Institution
 Studienleistungen/ Zertifikat anerkannt
 Teilnehmerkreis (Austausch, Branchenmix)

Abb.: Clusterüberschriften

Inhaltliche Priorisierung und wichtigste Ergebnisse

Über die Anzahl der Aspekte in den einzelnen Clustern ergab sich ein Ranking, das folgendermaßen zusammengefasst werden kann.

Auf den ersten Blick verweisen die Ergebnisse auf zwei Schwerpunkte, die aus den beiden Perspektiven – Unternehmensvertreter und Mitarbeitende – priorisiert wurden. Der erste Schwerpunkt bezieht sich darauf, dass dem Hochschulanbieter hinsichtlich einer qualitativ hochwertigen inhaltlichen Leistung vertraut und ihm Expertise zugeschrieben wird. Im Qualitätscluster wurden speziell das Angebot und die wissenschaftlichen Standards genannt, bei der Expertise zählten die Anstöße aus der Forschung und die Nähe zur Wissenschaft eine Rolle. Inhaltliche Kompetenz und Professionalität der Trainer und Berater sowie der anbietenden Hochschuleinrichtung bildeten den zweiten Schwerpunkt. Die Professionalität der Berater sollte sich auch auf Felderfahrung von betrieblichen Organisationen beziehen. Innerhalb dieser Inhaltsgruppe wurden auch das curriculumsbezogene Angebot und moderne Beratungsansätze genannt, ebenso traten transparente, pragmatische und der non-direktive, also die Subsidiarität der Mitarbeiter fördernde Beratungsansatz auf. In diesem Zusammenhang spielten die Kundenorientierung und der spezifische Bedarf des Unternehmens eine Rolle sowie die Orientierung am Individuum. Als attraktiv wurden nicht rezeptologische Module und Standardprogramme bezeichnet, sondern unternehmensspezifische Konzepte.

Die weiteren Ergebnisse differenzierten sich zwischen Auftraggeber und Mitarbeitende wie folgt aus: Hinsichtlich des zugrunde liegenden non-direktiven Beratungsansatzes² gaben die Auftraggeber aus den Unternehmen zusätzlich an, dass sie diesen Ansatz schätzen würden. Er unterstütze Organisationen so, dass sie ihre Veränderungsprozesse mit oder ohne Berater gestalten und selbst weiterlernen könnten. Als nächsten Aspekt gewichteten die Unternehmensvertreter die Begleitung von Lern-, Entwicklungs- oder Veränderungsprozessen als relevant, ebenso sollten Weiterbildungs- und/oder Beratungsprojekte zeitlich begrenzt sein, zum gegebenen Zeitpunkt abgeschlossen werden und die Berater das Unternehmen verlassen.

Die Wirkung, die die befragten Unternehmensvertreter zu diesen Aussagen ausmachten, bezogen sich auf nachhaltige Effekte in den Arbeitsprozessen – im Sinne von der Verbesserung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit und auch eines gesteigerten Engagements seitens der Mitarbeiter durch die über die Weiterbildung angeregte Reflexion der eigenen Arbeit, einer Art forschendem Nachdenken. Sie beobachteten ein individuelles Nachdenken seitens der Mitarbeitenden, die an weiterbildenden Maßnahmen Anteil hatten, über die eigene Arbeit und auch über die gesamte Organisation. Überrascht konstatierten die Gesprächspartner ein höheres Interesse an den Vorgängen im eigenen Unternehmen.

Dagegen schätzten Unternehmensmitarbeiter an internen Weiterbildungen, sich einerseits mit berufsbezogenen Themen im geschützten Raum beschäftigen, und sie andererseits wissenschaftlich fundiert vertiefen zu können, wozu sie im Berufsalltag besonders in Zusammenhang mit Machtungleichgewichten, Konkurrenz und Interessenkonflikten keine Möglichkeit sähen. Darüber hinaus nannten sie das zur Verfügung stellen von Nutzen stiftenden Modellen für ihren Berufsalltag, die generalisierbar sind, und schließlich die Freude am (Weiter-)Lernen. In der Selbstbeobachtung stellen sie bei sich als Effekt das stärkere Interesse

² Auch klientenorientierter Ansatz nach Carl R. Rogers (1994), der davon ausgeht, dass der Ratsuchende alle notwendigen Ressourcen zur Lösung seiner Probleme in sich trägt, und er selbst am besten in der Lage sei, seine Situation zu analysieren und Lösungen für seine Probleme zu erarbeiten. Ausgehend von diesem humanistischen Menschenbild folgerte Rogers, Beratung müsse ein günstiges Klima zur Problembearbeitung schaffen.

an der eigenen Organisation fest, wobei sie nicht nur ein analytisches, sondern auch ein gestaltendes Interesse formulierten.

Aspekte, die zusätzlich angeregt werden sollten, bezogen sich auf optimale Workshop-Formate beispielsweise in Form von Tagesprojekten, die Alumni-Arbeit, Fortsetzungsangebote und IT-Angebote.

Zusammengefasst lauten die vorrangigen Antworten zu unserer Ausgangsfrage, was Hochschulanbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung für Unternehmen attraktiv macht, auf die folgenden Schlüsselbegriffe kondensiert – Expertise, Reflexion, Subsidiarität, Begleitung von Change-Prozessen und Projekte, die endlich gestaltet werden.

3. Die gelingende Beziehung

Reflektieren wir diese Ergebnisse, so kommen wir zu dem Verständnis, eine Kooperationsbeziehung nicht als etwas Statisches aufzufassen, sondern vielmehr als sich etwas zwischen Auftraggebersystem und Hochschulanbieter Entwickelndes, also als einen Prozess. Als einen Prozess der Annäherung zwischen Individuen aus unterschiedlichen Systemen, die nach und nach gegenseitiges Vertrauen aufbauen, offen kommunizieren und allmählich voneinander lernen können. Gemäß Edgar Schein ließe sich diese Annäherung, als einen Prozess des Anbietens und Annehmens von Hilfe oder anders formuliert als Beziehung bezeichnen (vgl. Schein 2009, 9).

Die dargestellten fünf meistgenannten Aspekte der Studie beschreiben Leistungen, die die Befragten als Bedingungen nannten, die aus ihrer Perspektive zu einer qualitativvollen, gelingenden Beziehung und einem beidseitigen Nutzen führt. Diese Art der Beziehung wird in ihrem Kern von einer Unabhängigkeit für beide Seiten getragen. Wissenschaftliche Weiterbildung scheint mithin gut daran zu tun, den Unternehmen Raum zu lassen und somit Unabhängigkeit für das Klientensystem wie für sich als Beratersystem zu gewährleisten. Das impliziert, Verträge nicht als pauschale Gesamtpakete zu schnüren, sondern eher mittels „Schritt für Schritt“-Vereinbarungen vorzugehen. Für beide Seiten erwachsen hieraus besondere Herausforderungen in der Zusammenarbeit, für die Hochschulanbieter nämlich flexibel in der Verständigung zu sein, bei gleichzeitiger unsicherer Auftragslage und –fortschreibung sowie Durchhaltevermögen der Akteure beider Partner. Für die vertragliche Ebene ergibt sich daraus die Verantwortung, den Bildungsprozess und die damit angestrebten Ziele der Organisation im Blick zu haben und ihn am Laufen zu halten. Damit eine Beziehungskultur entstehen kann, die auf Qualität, Reflexion und Augenhöhe basiert, eben einer Kultur gleichberechtigter Partner.

Darüber hinaus scheint Weiterbildung ein Unternehmen für die eigene Entwicklung unterstützen zu können, etwa durch den Aspekt des vorgehaltenen (wissenschaftlichen) Spiegels auf Strategien, Verfahren und Ressourcen, der Diagnosen erstellt und mit dem Konzepte revidiert oder weiterentwickelt werden können. Mit den Befunden und durch die internen Diskurse können ebenso Vorhaben für die Zukunft entworfen wie auch ein forschendes Nachdenken über das Organisationshandeln erzeugt werden. Unsere Klienten würden vermutlich von forschendem Vordenken und Handeln sprechen, denn sie transformieren Gelerntes in ihrem Berufsalltag, reflektieren dort ihre Erfahrungen und kommen damit in die nächsten Etappen der Weiterbildung. Die Besonderheit, die darin liegt, ist, dass nicht über Altbekanntes und Handlungsroutinen nachgedacht wird, sondern bereits neue oder andere Denk- und Handlungsmuster reflektiert werden.

Die Studie erbrachte eine weitere Erkenntnis: Unternehmen entscheiden sich – bei freier Wahl – für Hochschulen als Weiterbildungspartner, da sie systemfremd sind, im beruflichen Alltag nicht mit der Firma konkurrieren und die Beziehung nicht ökonomisieren. Dieser Zusammenhang grenzt die Kooperationsbeziehung zwischen Hochschule und Unternehmen zum Public Private Partnership-Ansatz deutlich ab und antwortet positiv auf die Frage, dass und wodurch eine Kooperationsbeziehung eine Zwei-Gewinner-Situation erzeugen kann.

4. Robuste Kooperationsbeziehungen

Konsequenzen, die wir auf der Basis dieser Befunde für die Handlungspraxis folgern, sind die nachfolgenden Empfehlungen für das Ermöglichen robuster Kooperationsbeziehungen im Prozess des lebenslangen Lernens.

Empfehlungen für die Hochschuleinrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung:

- Konzepte und Projekte gemeinsam mit dem Kunden zu generieren, Raum für inhaltliche Änderung zu lassen und nicht nur maßgeschneiderte Programme und Maßnahmen entwickeln.
- Die Unternehmen mit neuen Handlungsweisen und Denkmustern nicht alleine lassen, sondern mit den Prozessen und Transferversuchen gehen, und sie in ihren Entwicklungs- und Veränderungsvorhaben gestaltend, beratend und begleitend unterstützen.
- Ansätze der Beratung, Entwicklung und Unterstützung wählen, die sich am Subjekt, am Klienten orientieren wie etwa der humanistische Ansatz der klientenbezogenen Beratung im Sinne einer helfenden Kooperation.
- Schon im Kooperationsrahmen die Beziehung achtsam gestalten durch Schritt für Schritt-Verträge, dabei verlässlich mit den Akteuren in Trainings, Projekten, Prozessen und Veränderungsvorgaben.
- Die eigentliche, implizite Spielregel von Projekten ernst nehmen und Projekte abschließen, auch, wenn die Option bestünde, das Projekt zu verlängern, damit Ruhe im System eintreten und das Gelernte eingebettet werden kann.
- Feedback und Reflexion zur Grundlage des weiteren Vorgehens machen.

Empfehlungen für die Unternehmen:

- Unabhängig bleiben.
- Akteure der Organisation als verantwortliche Hüter der Kooperationsbeziehung benennen.
- Sich darauf einlassen, dass Mitarbeitende (in den Lernprozessen) weiterdenken.
- Den Kooperationsrahmen überschaubar und offen gestalten, dabei das Ziel der Entwicklung oder Veränderung benennen.

Fassen wir resümierend die Ergebnisse unserer Studie zusammen, so können wir zur Bedeutung von weiterbildenden Aktivitäten der Hochschule im Unternehmen zu folgendem Schluss kommen: Die Bedeutung liegt in der Chance, dass – unter Berücksichtigung der gewonnenen Gelingensbedingungen – sich eine Kooperationsbeziehung zum Wohle der Menschen in der Hochschule wie im Unternehmen und ihren Organisationen entwickeln kann.

Literatur

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

Doppler, K. & Lauterburg, C. (2008): Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt a. M., Campus.

Fatzer, G. (2009): Helfen/Großgruppen revisited. Editorial. Profile. Internationale Zeitschrift für Veränderung, Lernen, Dialog. 17/2009.

Fisher, R., Ury, W. & Patton, B. M. (2000): Das Harvard-Konzept. Sachgerecht verhandeln – erfolgreich verhandeln. Frankfurt a. M., Campus.

Gloger, A. (2009): Konkurrenz in Kinderschuhen. Hochschulen als Weiterbildner. managerSeminare Heft 138, 09/2009, 52–57.

Gris, R. (2009): Weiter bilden, weiter lügen? Warum entgegen aller Erkenntnisse ein Großteil der Beratungs- und Trainingsarbeit immer noch Verschwendung ist. In OrganisationsEntwicklung 3, 52–57.

Lewin, K. (1947). Die Lösung sozialer Konflikte. Bern.

Rogers, C. R. (1994): Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt a. M., Fischer.

Schein, E.H. (2009). Was ist Helfen? Hilfreiches und nicht hilfreiches Helfen. Profile 17/09, 5-9.

Schubert, K. & Klein, M. (2006): Das Politiklexikon. 4., aktual. Aufl. Bonn, Dietz.

Sonntag, H. (2009): Der Externe – Täter oder Opfer der Weiterbildungslüge? In OrganisationsEntwicklung 3, 58–62.

THOMAS SCHNEEBERG

Transfer von Inhalten und Lehrmethoden aus der Weiterbildung EduKult³ in Masterstudiengänge

1. Ausgangslage

Am Centrum für Lebenslanges Lernen (C3L, ehemals ZWW) der Universität Oldenburg finden seit 2004 Weiterbildungen im kulturellen Bereich statt, von 2004 bis 2007 unter dem Titel „ProKultur“ (siehe DGWF – Jahrestagung 2004 in Hannover), seit Beginn 2008 unter dem Namen „EduKult³“. Letztere Weiterbildung findet sowohl an der Universität Oldenburg als auch an der Universität Hildesheim (am center for lifelong learning / cl³) statt.

ProKultur und EduKult³ tragen den Untertitel „Fit für den Kulturmarkt“, was schon die Zielrichtung der Projekte ausdrückt:

Aufgabe ist es *nicht*, die künstlerische Ausbildung der Teilnehmenden zu gewährleisten bzw. zu verfeinern, sondern die meistens in der regulären Ausbildung nicht oder unzureichend vermittelten organisatorischen bzw. Managementfähigkeiten zu schulen.

Dies ist in den heutigen grundständigen und konsekutiven Studiengängen im Kulturbereich zum Teil schon anders, aber dazu später mehr.

Grundsätzlich geht es in unseren Weiterbildungen und in den von mir angebotenen Seminaren in den Fakultäten um dasselbe Problem:

Wie kann ich am Markt bestehen, womit mein Geld verdienen, mich mit meinen persönlichen Fähigkeiten durchsetzen, mein Profil schärfen usw. – es geht immer um die Frage des Alleinstellungsmerkmals sowie um das selbstbewusste Umgehen mit all den Problemen, die man als selbstständig Tätige(r) mit der Verbindung Beruf / privates Umfeld erfahrungsgemäß haben wird.

2. Angebote

Unser Angebot ist relativ klar umrissen:

- Fragen des Kulturmanagements allgemein
- Ökonomische Grundlagen
- Coaching

Hauptpunkte sind: Praktischer Input sowie der Transfer Theorie zur Praxis. Die künstlerische bzw. akademische Ausbildung wird wie beschrieben vorausgesetzt.

Die beiden Hauptprojekte aus der Weiterbildung will ich kurz vorstellen:

2.1. ProKultur

Das Weiterbildungsprojekt „ProKultur“ (2004 – 2007) umfasste:

→ alle Aspekte des Kulturmanagements in Einzelseminaren (Dauer jew. 1 bis 3 Tage) mit den Themen Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, Praxis der Neuen Medien, Events, Veranstaltungen, Qualitätsmanagement, Projektanträge und –planung, Zeitmanagement, Sponsoring, Rechtliche Fragen, Steuern, Existenzgründung und weitere Themen sowie

→ Beratungsgespräche zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfes

Die Wahl von Themen und Anzahl der Seminare war freigestellt, zu jedem Seminar musste eine gesonderte Anmeldung erfolgen.

Hierbei war zu beachten, dass die Teilnehmenden die Förderbedingungen des ESF erfüllten (nicht im Öffentlichen Dienst beschäftigt sowie Wohnsitz in Niedersachsen).

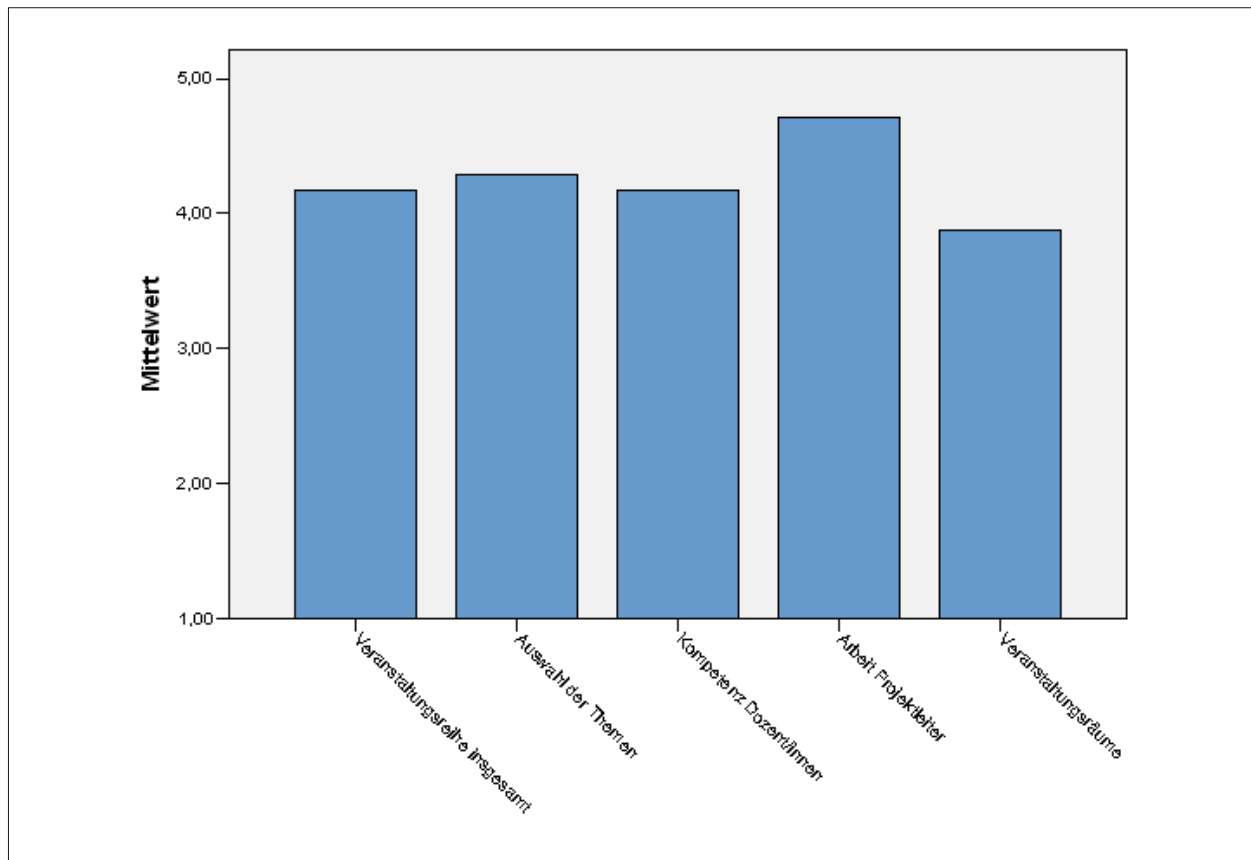
Weitere Kriterien waren Zugehörigkeit zu den bevorzugten Zielgruppen (MitarbeiterInnen aus kulturellen Institutionen, FreiberuflerInnen, MigrantInnen, die nicht unter die Ausschlusskriterien fielen).

Eine weitere Auswahl der Teilnehmenden erfolgte nicht, die Teilnahme wurde nach Reihenfolge der Anmeldung zugesagt (bei einer Teilnehmendenbegrenzung von in der Regel 15 Personen).

Die Teilnehmenden nahmen überwiegend an mehreren Seminaren teil, ein erheblicher Teil (ca. 20 Personen, „Stammkunden“ genannt) meldeten sich zu mindestens fünf Seminaren an und wurden im Rahmen einer gesonderten Evaluation intensiv nach ihren Erfahrungen befragt.

Diese Stammkunden gliederten sich in Abhängig Beschäftigte sowie Selbstständige. Von den Selbstständigen gaben 71,4 % an, dass das vermittelte Wissen „vollständig“ in der Arbeit angewendet werden könne („etwas“ anwendbar gaben 28,6 % an), bei den Abhängig Beschäftigten lag der Anteil bei 55,6 % „vollständig“ und „etwas“ anwendbar bei 44,4 %.

Insgesamt wurde die Veranstaltungsreihe ProKultur wie folgt bewertet:



Die allgemeinen Bewertungen wurden mittels einer Smiley-Skala abgefragt. Alle Aspekte der Veranstaltungsreihe erhielten auf der 5-stufigen Skala im Mittel Werte über 4.

Das bedeutet, dass sowohl die Veranstaltungsreihe insgesamt als auch die Auswahl der Themen, die Kompetenz der DozentInnen und die Arbeit des Projektleiters von den Stammkunden im Mittel als außerordentlich positiv bewertet wurden. Lediglich die Qualität der Veranstaltungsräume erreichte eine mittlere Bewertung knapp unterhalb des Wertes 4, d.h., diese wurden als neutral bis gut bewertet.

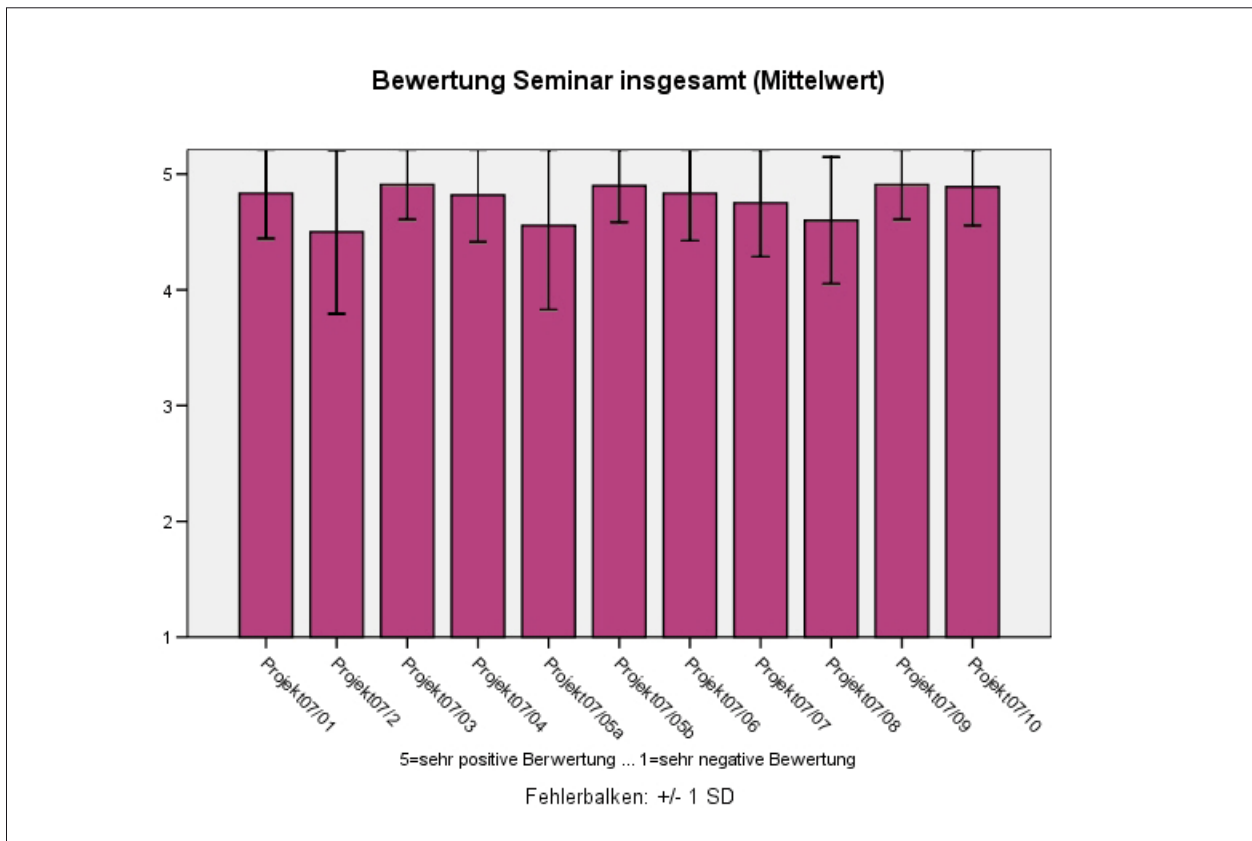
Durch die Möglichkeit, die Themen und Anzahl der Seminare selber auszusuchen, konnten einige Teilnehmende, Themen vermeiden, die sie als „langweilig“ oder „unbequem“ einschätzten, so dass die in den Beratungsgesprächen festgestellten fachlichen Defizite nicht oder nach Einschätzung der Projektleitung nur unzureichend behoben wurden.

Als Konsequenz wurde zum Abschluss von ProKultur das „Projekt 2007“ angeboten:

Mit einer festen Gruppe von 12 ProKultur-Teilnehmenden wurden innerhalb von vier Monaten insgesamt 11 Seminare zu allen wesentlichen Fragen des Kulturmanagements durchgeführt, erstmals war das Angebot „Personal Coaching“ Teil der Weiterbildung.

Zwischen den einzelnen Seminaren wurden Arbeitsaufgaben erledigt und in kleinen Gruppen an bestimmten Themen weitergearbeitet, die Ergebnisse dann in der Gruppe analysiert und mit den DozentInnen besprochen.

Insgesamt wurde dieses „Projekt im Projekt“ von den Teilnehmenden sehr positiv bewertet:



Die Themen 07/01 – 07/10 waren: Präsentation, Marketing, Businessplan, Kommunikation, Recht, Steuern, Förderungen, Coaching u. a.

2.2. EduKult³

Der Erfolg dieser Arbeitsweise bestärkte die Projektleitung, ein neues Projekt mit intensiverer Arbeitsweise und erstmals Zugangbeschränkungen durchzuführen.

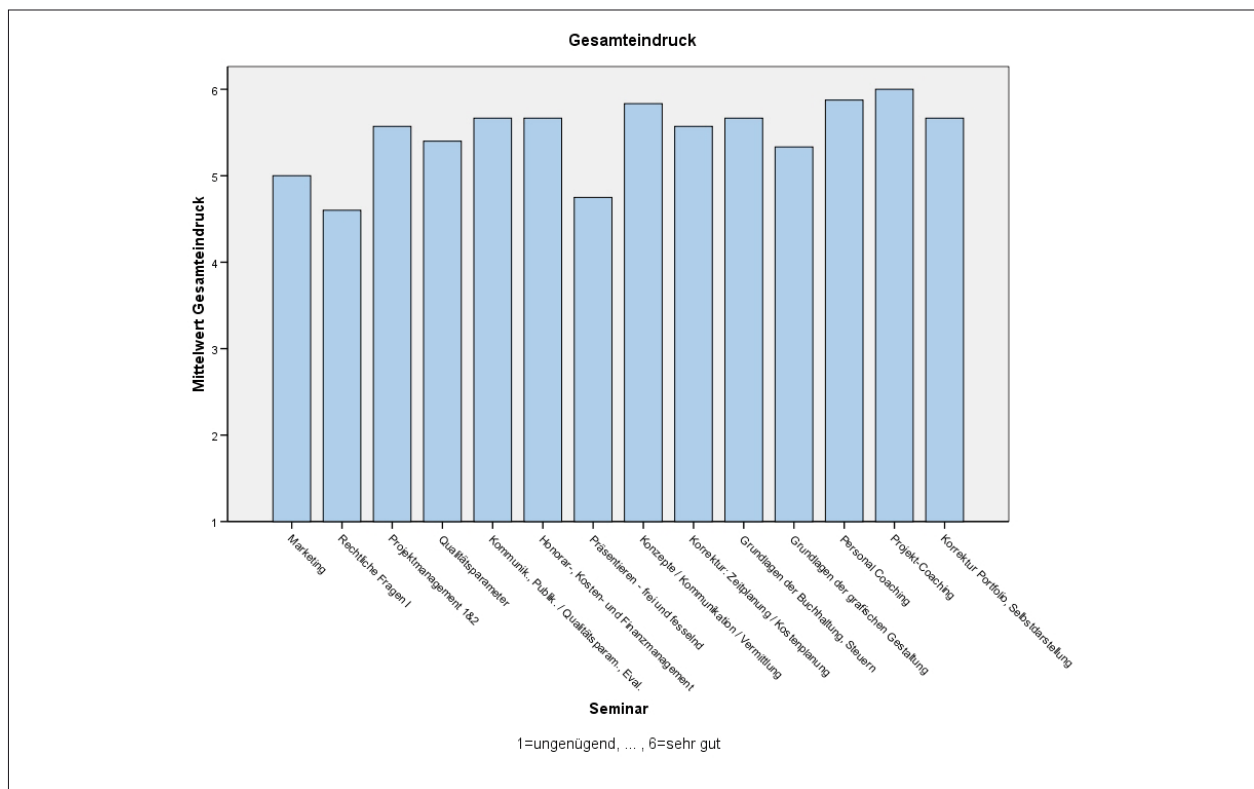
Die Zugangbeschränkungen waren neben den Bestimmungen des Mittelgebers EFRE (ähnlich denen des ESF bezüglich Status und Wohnsitz) ein akademischer Abschluss, eine Altersgrenze von 45 Jahren (wobei diese beiden Punkte „Kann“ – Bestimmungen waren) sowie vor allem eine aussagekräftige Bewerbung zu beruflicher Erfahrung und Perspektive im kulturellen Umfeld, ergänzt um die Skizze eines Projektes, welches im Laufe der Weiterbildung exemplarisch bearbeitet werden sollte.

Nach Genehmigung durch den EFRE wurde das Weiterbildungsprojekt „EduKult³“ (2008 – 2010) mit zwei Programmen mit jeweils drei identischen Kursen gestartet:

„Projekt- und Veranstaltungsmanagement“ (Universität Oldenburg, C3L) sowie
 „Kuratorische Praxis und Ausstellungsmanagement“ (Universität Hildesheim, cl³).

Die nach Kompetenz und beruflicher Perspektive sowie nach sozialen Aspekten (Arbeitslosigkeit, Erziehungszeiten u. a.) ausgewählten BewerberInnen – max. 15 Teilnehmende pro Kurs – absolvieren Seminare zu allen jeweils relevanten Themen des Kulturmanagements mit obligatorischer Teilnahme (mindestens 30 Seminartage plus Heimarbeit). Die Kursdauer beträgt jew. 18 Monate, das Curriculum wird bedarfsorientiert gestaltet, so dass die Kurse teilweise unterschiedliche Seminare haben. Die Entwicklung des eigenen Projektes wird in einer Abschlusspräsentation dokumentiert.

Zur Halbzeit des Projektes liegen noch keine Zwischenergebnisse der Evaluation aller Kurse vor, hier nur exemplarisch aus Kurs 1 in Oldenburg der Gesamteindruck der zum Zeitpunkt der Erhebung stattgefundenen 13 Seminare:



2.3. Museumsregistrierung

Zur Beschreibung des Erkenntnistransfers in die Fakultäten muss ich etwas ausholen:

Teil der bei ESF / EFRE eingereichten Projektanträge war und ist, auch „den Transfer der in der Weiterbildung gewonnenen Erkenntnisse in die Fakultäten sicherzustellen“.

Hier war anfänglich seitens der Fakultäten kaum Interesse festzustellen, was sich allerdings nach einiger Zeit änderte:

Als „Nebenprojekt“ übernahm das ZWW / C3L im Jahr 2007 die Konzeption und Organisation der Weiterbildungen zum „Pilotprojekt Museumsregistrierung“, einem vom Ministerium für Wissenschaft und Kunst und Museumsverband Niedersachsen – Bremen e.V. betriebenen „Gütesiegel“ zur Qualitätssicherung aller Museen in Niedersachsen und Bremen. Seit 2008 wird die nun fortlaufende „Museumsregistrierung“ vom Museumsverband weitergeführt, das C3L übernimmt die überwiegende Anzahl der Weiterbildungen an verschiedenen Standorten (einige wenige Seminare finden in der Bundesakademie in Wolfenbüttel statt).

Die Angebote der Museumsregistrierung beinhalten:

- Seminare für MitarbeiterInnen von Museen aller Größen, sowohl große staatliche Museen nehmen teil, aber auch kleine, ehrenamtlich geführte Häuser,
- die Nutzung der Erfahrungen aus ProKultur und EduKult³ sowie weiteren museumsrelevanten Weiterbildungen,
- verschiedene Seminarformen inkl. Expertenbesuche in den Museen mit stark praxisorientierter und standortbezogener Problemanalyse,
- am Ende der Weiterbildungen eine Selbstevaluation anhand eines umfangreichen Fragebogens, anhand dessen eine unabhängige Kommission aus internationalen Museumsfachleuten das Qualitätssiegel vergibt (oder auch nicht).

Die Museumsregistrierung ist ein einzigartiges Programm in Deutschland, ein vergleichbares System gibt es bisher nur in Holland.

Diese Weiterbildungen verliefen sehr erfolgreich, die Museen waren gerne bei uns zu Gast und fühlten sich in den universitären Strukturen gut aufgehoben.

2.4. Masterstudiengang „Museum und Ausstellung“

Als es galt, den Masterstudiengang „Museum und Ausstellung“ zu reakkreditieren – und vor allem, dessen Curriculum nach Kritik der Studierenden an den praxisfernen Inhalten neu zu gestalten – übertrug das Präsidium der Universität aufgrund der museumsbezogenen Aktivitäten des C3L diese Aufgabe an den Referenten.

Konsekutiver Masterstudiengang „Museum und Ausstellung“

Die Modifikationen bei der Reakkreditierung:

- Mehr praxisbezogener Inhalt
- Mehr exklusive Veranstaltungen

- Mehr museumsspezifischer Inhalt
- Mehr Projekte in Museen
- Tandemlehre mit Fachleuten aus verschiedenen Tätigkeitsbereichen
- Mehr Lehrende „von außen“ (Museumsleute, Rechtsanwälte, Steuerberater, Marketingexperten, Projektmanager)

Folgende Seminare wurden aus unseren Weiterbildungen in die Professionalisierungsmodule der (kulturrelevanten) Masterstudiengänge übernommen:

- Projekt- und Eventmanagement
- Veranstaltungsmanagement
- Sponsoring und Stiftungen
- Berufsvorbereitung
- Präsentation und Kommunikation

Weitere Themen werden folgen, auch nach Wünschen der Studierenden, die nach den jeweiligen Seminaren auf Evaluationsbögen weitere Bedürfnisse formulieren können.

Die Seminarthemen, die bisher in den Masterstudiengängen mit den Studierenden bearbeitet wurden, sind grundsätzliche Kulturmanagementthemen, die aber bisher aus (u. a.) Ressourcengründen schlicht nicht angeboten wurden.

3. Teilnehmende / Unterschiede

Die Fragen, die sich stellten, waren erst einmal die nach den Unterschieden der Teilnehmenden aus Weiterbildungen und Studiengängen. Hier die Punkte, die es zu bedenken galt:

Wie unterscheiden sich die Teilnehmenden aus unseren Weiterbildungen von unseren Studierenden?

Die Teilnehmende in unseren Weiterbildungen

- sind zielorientiert,
- sind verwurzelt in Familie, Region und persönlichem Umfeld,
- benötigen Kompetenzen für den Transfer „von Bauchgefühl zu strukturellem Handeln“ und
- haben häufig ein hohes Defizit in ihrer professionellen Selbsteinschätzung.

Studierende der kulturelevanten Masterstudiengänge

- sind unsicher über ihr zukünftiges Arbeitsfeld,
- sind meistens ungebunden,
- benötigen Kompetenzen für den Transfer „von Theorie zur Praxis“ und
- haben häufig keine realistische Vorstellung von ihrem künftigen Arbeitsumfeld.

Bei den Teilnehmenden der Weiterbildungen waren folgende Punkte wichtig:

Teilnehmende unserer Weiterbildungen

- haben Erfahrungen, benötigen in der Regel ein Update auf aktuelle Erkenntnisse bezüglich Qualitätsmanagement, Steuern, Kostenplänen, Marketing u. a.,
- sind gewohnt, selbstständig praktisch zu arbeiten,
- haben häufig genaue Vorstellungen, was sie lernen wollen und wo ihre Bedarfe sind,
- setzen im Alltag direkt um, was sie lernen.

Sie sind demzufolge in der Lage, in Kleingruppen selbstständig zu Arbeiten, vor allem auch zwischen den Seminaren.

Bei den Teilnehmenden aus den Masterstudiengängen waren folgende Punkte wichtig:

Studierende der konsekutiven Master

- haben in der Regel keine Berufserfahrung, benötigen sehr viel Basisinformation speziell zu Businesssthemen (Kostenpläne, Steuern usw.),
- haben daher nicht ausreichend Voraussetzungen für eigenständige Gruppenarbeit bei speziellen Themen oder in Projekten,
- haben meist eine unrealistische Vorstellung von späteren Berufsfeldern und den tatsächlich erforderlichen praktischen Fähigkeiten, wissen daher oft nicht, welche Kompetenzen sie entwickeln müssen,
- sind stark fixiert auf „wie bekomme ich meine Kreditpunkte zusammen“, daher sind kreative Pausen bzw. Schaffensphasen ohne Ergebnisdruk (im kulturellen Umfeld unbedingt erforderlich) kaum realisierbar.

Unter dem Strich kann man die Erfahrungen mit beiden Gruppen wie folgt pauschalisieren:

- Bei Masterstudierenden ist kaum selbstständiges Arbeiten in Arbeitsgruppen möglich, da erst viel „Kleines 1 × 1“ erarbeitet werden muss, welches offensichtlich nicht in den vorher absolvierten Studiengängen angeboten bzw. wahrgenommen wurde.
- Die meisten Masterstudierenden haben auch keine – wie ursprünglich einmal konzipiert – berufliche Erfahrung im studierten Fach, so dass die Veranstaltungen im Master teilweise eine erste Berührung mit den jeweiligen Themen sind. Dieser Umstand macht sich gerade bei praxisbezogenen Seminaren sehr im Niveau der Vorkenntnisse bemerkbar.

4. Transfer von Erkenntnissen aus den Weiterbildungen in die Fakultäten / Fazit

Ein Transfer von Methodiken und Inhalten von Weiterbildungen in die Lehre ist durchaus möglich, wenn entsprechend viele Ressourcen für die Implementierung von Basiswissen zur Verfügung gestellt werden.

Für den Transfer von Erkenntnissen aus Weiterbildungen in die Arbeit an den Fakultäten wären zur Verzahnung von praktischer Arbeit und Ausbildung wünschenswert:

- Die universitäre Ausbildung sollte auch (bzw. stärker) praxisorientiert sein.
- Kulturelle Institutionen sollten vermehrt MitarbeiterInnen, als praxiserfahrene Lehrende an Universitäten entsenden und ihre Institutionen für Praktika öffnen.
- Universitäten und kulturelle Institutionen sollten gemeinsam Weiterbildungsprogramme für die Bedürfnisse von MitarbeiterInnen, ArbeitgeberInnen und Wissenschaft entwickeln und etablieren, die auch als Module für Studierende genutzt werden können.

Dies wäre für die Gewährleistung von permanentem Transfer von Theorie zur Praxis und umgekehrt meines Erachtens unabdingbar.

ANDREA SCHENKER-WICKI, MARIA OLIVARES

Wissenschaftliche Weiterbildung: Im Spagat zwischen Angebot und Nachfrage

1. Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung

Lebenslanges Lernen und demografischer Wandel sind nur zwei Aspekte, die im Zusammenhang mit der zunehmenden Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung immer wieder betont werden. Zu recht, denn sozioökonomische Entwicklungen, die in den nächsten Jahren zu erwarten sind, lassen darauf schliessen, dass die Zahl der Studierenden in den grundständigen Ausbildungen mit großer Wahrscheinlichkeit sinken, während die Zahl der Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung zunehmen wird. Parallel dazu gehen alle Prognosen davon aus, dass einerseits das Durchschnittsalter der Belegschaften aufgrund des fehlenden Nachwuchses in Westeuropa deutlich steigen wird und andererseits die bestehenden Wissensbestände infolge technologischer Entwicklungen immer schneller an Aktualität verlieren werden. Alle Statistiken weisen daraufhin, dass in den westeuropäischen Industriegesellschaften bis zum Jahr 2011 50 % der Belegschaft über 50 Jahre alt sein, und bis zum Jahr 2025 bis zu 80 % der Belegschaft dieses Alter erreicht haben werden (Strack/Baier/Fahlander, 2008: 2 f.). Beide Entwicklungen – die technologische Entwicklung sowie die alternden Belegschaften – zeigen die Notwendigkeit einer ständigen beruflichen Requalifizierung. Dementsprechend werden Hochschulabsolventinnen und -absolventen im Verlaufe ihres Lebens vermehrt an wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen teilnehmen, um sich auf den neuesten Stand von Wissenschaft und Technik zu bringen.

Trotz dieser günstigen Entwicklung stehen die Hochschulen unter Druck: Universitäten und Fachhochschulen befinden sich im Bezug auf die wissenschaftliche Weiterbildung in einem Wettbewerb, untereinander aber auch mit privaten Hochschulen. Ausserdem verlangt die Politik seitens der Hochschulen der Nachfrage nach wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengängen nachzukommen und sich mit einem auf die Nachfrage abgestimmten Angebot auf dem Markt erfolgreich zu positionieren. Dies bedeutet, dass wissenschaftliche Weiterbildung zumindest kostendeckend oder in einzelnen Fällen sogar gewinnbringend sein und ausserdem zur Profilbildung der Hochschule beitragen sollte. Was sicherlich nicht erwünscht ist, ist die Quersubventionierung der Weiterbildung durch die grundständige Lehre. Denn letztlich sollten Weiterbildungsangebote nicht zu einer zusätzlichen finanziellen Belastung der Hochschulen führen. Obwohl im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Wettbewerb herrscht und hier ein Markt vorausgesetzt wird, scheint es, dass die angebotenen Weiterbildungsprogramme derzeit nur bedingt die Nachfrage treffen. Viele der angebotenen Programme sind nur teilweise selbsttragend und decken ihre Kosten nicht. Wirtschaftlich erfolgreich und nachhaltig sind vor allem diejenigen Studiengänge, deren Inhalte direkt der beruflichen (Weiter-)Qualifizierung (Vertiefung, Erwerb) und damit der individuellen Professionalisierung dienen.

In dem vorliegenden Beitrag wird der Markt wissenschaftlicher Weiterbildung daher näher untersucht, insbesondere Angebot und Nachfrage nach wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen. Die Analyse steht nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Frage, welchen Stellenwert die Hochschulen der tertiären Weiterbildung einräumen bzw. neben grundständiger Lehre und Forschung als „dritte Säule“ aktiv zur Profilbildung im nationalen und internationalen Wettbewerb nutzen. Die Ausführungen umfassen einen kurzen Überblick zur Entwicklung der Weiterbildungslandschaft in der Schweiz und Deutschland in Abschnitt 2 und werden anschliessend auf Basis empirischer Auswertungen in Abschnitt 3 und 4 näher erläutert und diskutiert. Der Beitrag endet mit einem Fazit, in dem Schlussfolgerungen gezogen werden.

2. Entwicklung des Weiterbildungsangebotes in der Schweiz und Deutschland

Schweiz: Obgleich im Jahr 2006 die Weiterbildung auf Bundesebene in Art. 64a der Bundesverfassung im Rahmen der Stärkung des Bildungsstandortes Schweiz Eingang fand, ist sie nur in wenigen Kantonen (Bern, Fribourg, Genf, St. Gallen, Zürich) explizit als Kernaufgabe der Universität festgeschrieben. Ungeachtet dessen ist Weiterbildung in den meisten Universitätsstatuten als Aufgabe klar verankert. Für die nachhaltige Entwicklung der Weiterbildung im Hochschulsektor waren die Sondermaßnahmen des Bundes in den 1990er Jahren wegweisend. So führten diese nicht zuletzt dazu, dass sich an den Schweizerischen Universitäten durch den Aufbau von Weiterbildungsstellen die Weiterbildung als Aufgabe der Universitäten etablieren konnte. Nach Auslaufen der Anschubfinanzierung im Jahr 1999 konnte man allerdings vielerorts einen Rückgang der angebotenen Weiterbildungsprogramme beobachten. Nur wenige Universitäten hatten frühzeitig Konzepte entwickelt, um ihr Weiterbildungsangebot langfristig und unabhängig von den Bundesmitteln zu institutionalisieren. Für die meisten Universitäten führte der Wegfall der Bundesmittel zu einer kritischen Phase der Neuorientierung, gefolgt von einer allmählichen aber stetigen Phase der Konsolidierung des Weiterbildungsangebots. Die Universitäten standen vor der Aufgabe, wissenschaftliche Weiterbildung zu institutionalisieren und Weiterbildungsprogramme zu entwickeln, die sich erfolgreich selbst tragen (Reichert 2007: 19).

Die positive Entwicklung der tertiären Weiterbildung in der Schweiz zeigt sich deutlich im Anstieg der Studierendenzahlen in den wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen: Waren Mitte der 1990er Jahre weniger als 2.000 Studierende eingeschrieben, so verzeichneten die Universitäten im Jahr 2000 einen Anstieg von 43 %. Dieser Trend setzte sich bis ins Jahr 2005 fort mit etwa 4.000 Studierenden und schwächte sich in den folgenden Jahren wieder leicht ab. Im Jahr 2008 waren schweizweit noch insgesamt 3.796 Studierende in Programmen der wissenschaftlichen Weiterbildung eingeschrieben (Bundesamt für Statistik, 2008). Dabei zeigte sich, dass die Studierendenzahlen in den einzelnen Fachgebieten stark variieren: Fächer, die stark berufsbezogen sind, wie z. B. Wirtschaftswissenschaften, Recht, Medizin und Sozial- bzw. Gesundheitswissenschaften werden im Vergleich zu anderen weniger berufsbezogenen Fächern wie den Geisteswissenschaften, stärker nachgefragt (Bundesamt für Statistik, 2008).¹

Trotz dieser positiven Entwicklungen ist die Einbettung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Universitäten und deren Einbezug in die Universitätsstrategie bislang noch nicht in allen Universitäten bzw. Fakultäten in dem Masse erfolgt, wie sich die Politik dies erhoffte (Reichert, 2007: 38). Obgleich mittlerweile an fast allen Universitäten Leitbilder entwickelt wurden, welche eine Aussage zur wissenschaftlichen Weiterbildung beinhalten, erweist sich deren Umsetzung auf der Ebene der Fakultäten mitunter als schwierig. In den meisten Fällen fehlt die wissenschaftliche Weiterbildung in den strategischen Plänen der Universitäten, und viel zu oft ist es nach wie vor der Eigeninitiative einzelner Professorinnen und Professoren zu verdanken, dass Weiterbildungsprogramme erfolgreich laufen bzw. neue Programme etabliert werden können.

Im Gegensatz zu anderen Ländern unterliegt die Finanzierung der universitären Weiterbildung in der Schweiz grundsätzlich dem Prinzip der Kostendeckung, welches durch die Universitätsgesetze oder auch Weiterbildungsreglemente vorgegeben wird. Dem klaren Grundsatz der Kostendeckung bzw. Selbstfinanzierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote steht jedoch in der Praxis oft eine gewisse Intransparenz gegenüber: Die mangelnde Kostentransparenz ergibt sich in erster Linie aus einem abweichenden

¹ Eine weitergehende Analyse zu den Teilnehmern von Weiterbildungsprogrammen in der Schweiz findet sich z. B. bei Dominicé (2004).

Verständnis des Vollkostenbegriffs. An einzelnen Hochschulen werden nur direkte Kosten verrechnet und indirekte Kosten, wie die Benutzung von Infrastruktur oder die Finanzierung der zentralen Weiterbildungsstellen, nicht in Rechnung gestellt (Reichert 2007: 41 f.). De facto gilt, dass die zentralen Weiterbildungsstellen heute zu einem großen Teil aus dem ordentlichen Hochschulbudget finanziert werden.

Deutschland: Anders als in der Schweiz ist die tertiäre Weiterbildung in Deutschland bereits im Jahr 1998 mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes gesetzlich als dritte Kernaufgabe der Hochschulen neben Lehre und Forschung festgeschrieben worden. Auch in den Landesgesetzgebungen ist Weiterbildung rechtlich verankert. Trotz des gesetzlichen Auftrags zur Etablierung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten seitens der Hochschulen haben allerdings bislang eher wenige Hochschulen die hochschulpolitische Herausforderung angenommen, Weiterbildung in der Weise zu institutionalisieren, dass sie zur strategischen Profilbildung der Hochschulen beiträgt. Es existieren zwar wie in der Schweiz Leitbilder als Instrument der Profilbildung, doch besteht auch hier vielerorts die Schwierigkeit, die eher vagen Absichtserklärungen zu operationalisieren (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2003: 10 ff.).

Gleichwohl ist zu beobachten, dass die wissenschaftliche Weiterbildung als integrierte Strategie im Zusammenhang mit der Förderung des *lebenslangen Lernens* in den letzten Jahren in den Fokus der Universitäten gerückt ist (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2003: 9). So ist auch in Deutschland eine positive Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung zu beobachten, was sich im gestiegenen Angebotsvolumen und den Teilnehmerzahlen zeigt. Analog zur Schweiz lassen sich ebenfalls Unterschiede im Weiterbildungsangebot im Hinblick auf die Fachrichtungen feststellen: So ist im Bereich der Wirtschafts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften das Weiterbildungsangebot im Vergleich zu den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern umfangreicher ausgestaltet. Die Tatsache, dass weder in der Hochschul- noch in der Weiterbildungsstatistik die hochschulischen Weiterbildungsaktivitäten zahlenmässig erfasst sind, machen quantitative Aussagen zur Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote im Detail jedoch kaum möglich (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2003, 19).

Ein weiterer Eindruck aus eigenen Recherchen, der durch die Autoren Helm et al. bestätigt wird, ist, dass die tertiäre Weiterbildungslandschaft in Deutschland „eher zerklüftet“ und trotz beobachtbarer „Aufbruchstimmung“ nach wie vor „randständig“ angesiedelt ist (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2003: 8 ff.). Dies zeigt sich beispielsweise in der Vielfalt institutioneller Gebilde bzw. Formen der Ausgründung wissenschaftlicher Weiterbildung: So stehen öffentlichrechtliche und privatrechtliche Formen, hochschulinterne und hochschulexterne, betriebliche und überbetriebliche Kooperationsformen nebeneinander. Vor diesem Hintergrund liegt die Vermutung nahe, dass Hochschulen ihr Weiterbildungsangebot nur eingeschränkt zur eigenen strategischen Profilbildung nutzen können. Die Ursache für diese Zerklüftung kann in vielen Fällen auf das Haushaltsrecht zurückgeführt werden, welches den Universitäten rigide Vorschriften macht. Neben der haushaltsrechtlichen Situation ist auch die Belastung der Professorenschaft in den grundständigen Studiengängen verantwortlich für deren Zurückhaltung im Weiterbildungsbereich.

Eine weitere Parallele zur Schweiz zeigt sich bei der Finanzierung, denn auch in Deutschland gilt das Prinzip der Kostendeckung mit all den bereits beschriebenen Problemen und der Tatsache, dass der Erfolg oder Misserfolg bezüglich der Auflegung neuer Programme bzw. ihrer längerfristigen Etablierung am Markt oftmals nicht unwesentlich von der Eigeninitiative der Professorinnen und Professoren abhängt.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass sich die universitären Weiterbildungsangebote sowohl an schweizerischen als auch an deutschen Hochschulen je nach Fachgebiet, den hochschulrechtlichen und hochschul-

politischen Rahmenbedingungen sowie der universitären Mobilisierungs- und Führungsleistung stark unterscheiden können.

3. Untersuchungsdesign und Daten

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung dargestellt, die im Zusammenhang der bisher erörterten theoretischen Überlegungen stehen. Dabei geht es vornehmlich um den Aspekt des nachfrageorientierten Angebots und des Erfolgs von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen aber auch um Fragen zur strategischen Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Der Datensatz der zugrundeliegenden Untersuchung basiert auf einer umfangreichen Internetrecherche und Telefoninterviews mit Verantwortlichen wissenschaftlicher Weiterbildungsprogramme bzw. der Weiterbildungsstellen im Zeitraum Juni bis August 2009. Insgesamt wurden 201 Weiterbildungsprogramme von allen Schweizer Universitäten (inkl. ETHs) analysiert, die einen Umfang von mindestens 20 Kreditpunkten (ECTS) und eine Laufzeit von mindestens zwei Semestern umfassten. Aufgrund unvollständiger Daten konnte die Universität Genf leider nicht berücksichtigt werden. Nicht in die Analyse einbezogen wurden ebenfalls theologische und medizinische Weiterbildungsprogramme. Der Grund hierfür besteht darin, dass die theologischen Weiterbildungsprogramme mehrheitlich seitens der jeweiligen Kirchen direkt angeboten und die medizinischen Weiterbildungsprogramme von den entsprechenden Landesorganisationen in Zusammenarbeit mit den Universitäten durchgeführt werden. Diese Programme sind für die Mediziner oft in einem bestimmten Rahmen verpflichtend² und i. d. R. für nicht-medizinische Berufsgruppen nicht zugänglich. Für die Auswertung der Daten wurden sowohl quantitative als auch qualitative Methoden verwendet.

Der Datensatz umfasst u. a. folgende Variablen: Existenz eines Weiterbildungskonzepts und/oder -strategie, Ebene der Weiterbildungsverantwortung, ausserdem spezifische Charakteristika zu den Weiterbildungsprogrammen wie Fachrichtung (Wirtschaftswissenschaften/Recht, Gesundheitswesen, Natur-/Technik-/Umweltwissenschaften, Geisteswissenschaften), Abschlussart (Master, Diplom, Zertifikat), Anzahl ECTS, Programm Laufzeit, Anzahl Kursdurchgänge seit der erstmaligen Durchführung sowie Angaben zur Finanzierung und den Kosten. Als Indikator für das Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung diente die Anzahl der Weiterbildungsprogramme, als Indikator für die Nachfrage nach Weiterbildungsprogrammen die Programmauslastung.³

4. Ergebnisse

Um die Entwicklung von Angebot und Nachfrage wissenschaftlicher Weiterbildung näher zu analysieren, wurde zunächst eine quantitativ ausgerichtete Untersuchung der Weiterbildungsprogramme an allen Schweizer Universitäten durchgeführt. Im Fokus dieser Untersuchung stand dabei die Frage, ob das universitäre Angebot der Nachfrage berufsbezogener Weiterbildung folgt und welche Programme sich im

² So fordern z. B. Fachverbände im Interesse der Qualität der medizinischen Versorgung für verschiedene medizinische Fachspezialisierungen eine minimale Anzahl von jährlichen Weiterbildungsstunden, was bei Nichteinhaltung ggf. mit dem Entzug der ärztlichen Zulassung geahndet werden kann.

³ Insofern die Nachfrage den Bedarf bezeichnet, der tatsächlich am Markt in Form von Kaufentscheidungen in Erscheinung tritt, scheint die Anzahl der Kursteilnehmer als *proxy* für die Nachfrage nach wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen geeignet, zumal andere Daten leider nicht zur Verfügung standen.

Markt nachhaltig erfolgreich behaupten konnten. In Tabelle 1 sind zunächst Informationen zum Angebot und zur Nachfrage zusammengestellt:

	WirtW/Recht	GesundW	NaturW/TechW	GeistW
WB-Angebote				
Anzahl Beobachtungen (total N=201)	82	56	26	37
ECTS per WB-Programm				
Anzahl Beobachtungen (total N=189)	78	52	24	35
Mittelwert	51.73	49.15	49.04	45.53
Kursteilnehmer per WB-Programm				
Anzahl Beobachtungen (total N=72)	29	25	7	11
Mittelwert	27.48	23.24	36.5	17.5
Standardabweichung	12.1	19.35	50.77	5.58
Min	3	6	7	6
Max	60	110	160	25
Anzahl Kursdurchgänge per WB-Programm				
Anzahl Beobachtungen (total N=89)	35	29	9	16
Mittelwert	8.51	8.48	6.6	7.06
Standardabweichung	10.34	11.02	7.01	9.98
Min	1	1	1	1
Max	50	52	25	40
Gebühren per WB-Programm				
Anzahl Beobachtungen (total N=187)	78	51	25	33
Mittelwert	25'721	19'156	14'444	13'897
Standardabweichung	19'873	9'843	11'532	8'840
Min	5'000	3'000	2'660	1'100
Max	89'500	47'000	60'000	38'000

Tabelle 1: Angebot und Nachfrage nach Weiterbildungsprogrammen an Schweizer Universitäten

Angebot: Die meisten Weiterbildungsprogramme wurden im Bereich der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften (N = 82) angeboten, gefolgt von Programmen des Gesundheitswesens (N = 56); hingegen wurden lediglich 37 Weiterbildungsprogramme in den Geisteswissenschaften angeboten (vgl. Tabelle 1). Weiterhin ist ersichtlich, dass die untersuchten Universitäten im Bereich der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sowie im Bereich des Gesundheitswesens „größere“ Weiterbildungsprogramme, d.h. mit mehr Kreditpunkten, anbieten als z. B. Programme aus dem Bereich der Geisteswissenschaften. In Abbildung 1 sind daher die Abschlussarten für die einzelnen Fachrichtungen nochmals grafisch dargestellt: Zu den größeren Weiterbildungsprogrammen zählen *Master of Advanced Studies (MAS)*, *Diploma of Advanced Studies (DAS)* aber auch *Executive Master of Business Administration (EMBA)* bzw. *Master of Business Admi-*

nistration (MBA). Weiterbildungsprogramme mit Abschluss des *Certificate of Advanced Studies* (CAS) werden vergleichsweise wenig angeboten.⁴

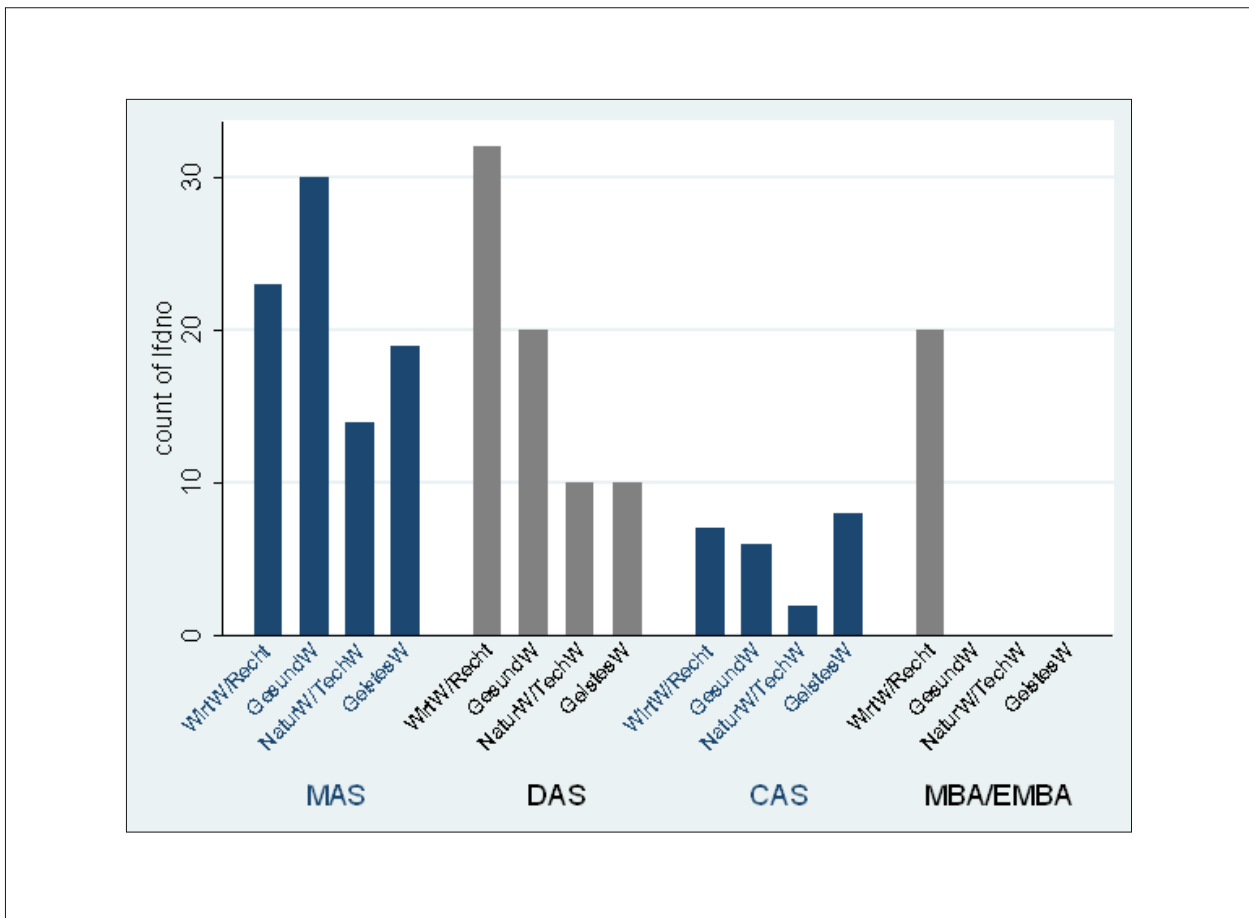


Abbildung 1: Anzahl Weiterbildungsprogramme je Abschlussart

Nachfrage: Zur Analyse der Nachfrage⁵ nach Weiterbildungsprogrammen, gemessen als Anzahl der Kursteilnehmer je Weiterbildungsprogramm, wurde ein Kruskal-Wallis-Test⁶ durchgeführt, der auf Basis von Rangvergleichen von 72 Beobachtungen⁷ zu den folgenden Ergebnissen führte: Da der p-Wert der zugrundeliegenden chi²-Verteilung den kritischen Wert von 7,81 bei einem 95 % Signifikanzniveau und drei Freiheitsgraden übersteigt, kann die Nullhypothese, welche die Gleichheit der Verteilung der Kursteilnehmer in den einzelnen Fachrichtungen annimmt, abgelehnt werden. Die Anzahl der Kursteilnehmer unterscheiden sich demnach signifikant über die einzelnen Fachrichtungen im untersuchten Sample. Fernerhin zeigt die Analyse der zugewiesenen Ränge, dass die Anzahl der Kursteilnehmer in den Wirtschafts- und

⁴ AS umfasst 60 ECTS, DAS 30 ECTS, EMBA sowie MBA jeweils 60-90 ECTS und CAS 10 ECTS. Nähere Ausführungen zu den verschiedenen Abschlussarten der Weiterbildungsprogramme finden sich in den Ausführungen der CRUS (2007).

⁵ Es sei darauf hingewiesen, dass die Nachfrage nach Weiterbildungsprogrammen keineswegs nach oben hin aufgrund kapazitärer Gegebenheiten zensiert wurde. Für alle Fachrichtungen standen mehr Plätze zur Verfügung als nachgefragt wurden, wobei die Kursbelegung im Bereich des Gesundheitswesens fast vollständig der Platzkapazität der jeweiligen Weiterbildungsprogramme entsprach.

⁶ Der Test nach Kruskal und Wallis ist ein nichtparametrisches Verfahren zum Vergleich der Verteilungen mehrerer Stichproben und stellt eine Verallgemeinerung des Wilcoxon's Rangsummentest auf mehr als zwei Stichproben dar. Er findet vor allem dann Anwendung, wenn die Annahme normalverteilter Daten verletzt ist oder aber ordinalskalierte Variablen vorliegen.

⁷ Deskriptive Statistiken zur Variable finden sich in Tabelle 1.

Rechtswissenschaften am größten ist, gefolgt von Weiterbildungsprogrammen im Bereich des Gesundheitswesens und der Geisteswissenschaften und schliesslich den Natur- und technischen Wissenschaften. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ausführungen von Reichert, insbesondere der Tatsache, dass „angesichts der immer wieder betonten schnellen Verjähmung naturwissenschaftlichen Wissens und vor allem technologischen Know-hows“ die vergleichsweise geringe Anzahl der Weiterbildungsangebote in den Natur- und technischen Wissenschaften überrascht. Als Erklärungen wird der höhere Stellenwert informeller Weiterbildung wie z. B. die selbstständige Lektüre oder die Teilnahme an Konferenzen und Forschungsoperationsprojekten angeführt (Reichert, 2007: 22).

Um den Unterschied zwischen den Fachrichtungen genauer zu lokalisieren, erfolgte ein paarweiser Vergleich der einzelnen Gruppen unter Anwendung der Bonferroni-Holm-Korrektur⁸ mit dem Resultat, dass die Verteilung der Kursteilnehmer zwischen den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften und den Geisteswissenschaften signifikant verschieden ist ($p = 0,0072 < 0,01$). Auch dieses Ergebnis ist nicht unerwartet, wie dies die Studierendenzahlen der Weiterbildung in der Statistik bereits zeigen (Bundesamt für Statistik, 2008).

Programmerfolg: Nach Angebot und Nachfrage wissenschaftlicher Weiterbildungsprogramme interessierte zusätzlich die Frage, ob eher berufsbezogene Weiterbildungsprogramme gegenüber weniger berufsbezogenen Weiterbildungsprogrammen erfolgreicher sind. Hierzu wurde die Anzahl bisher angebotener Kursdurchgänge näher analysiert. Die Anzahl der angebotenen Programmdurchgänge wird als Indiz dafür genommen, dass sich ein Programm gegenüber der Konkurrenz auf dem Weiterbildungsmarkt erfolgreich behaupten konnte. Aufgrund unvollständiger Daten konnten lediglich 89 Weiterbildungsprogramme für die nähere Betrachtung berücksichtigt werden. Der Kruskal-Wallis Test sowie weitere Regressionsanalysen brachten allerdings keine eindeutigen Ergebnisse. Informationen zur deskriptiven Statistik hinsichtlich der Anzahl der Kursdurchgänge der untersuchten Weiterbildungsprogramme sind in Tabelle 1 sowie grafisch in Abbildung 2 dargestellt:

⁸ Die Bonferroni-Holm-Korrektur ermöglicht bei Anwendung multipler Tests die Einhaltung des globalen Signifikanzniveaus.

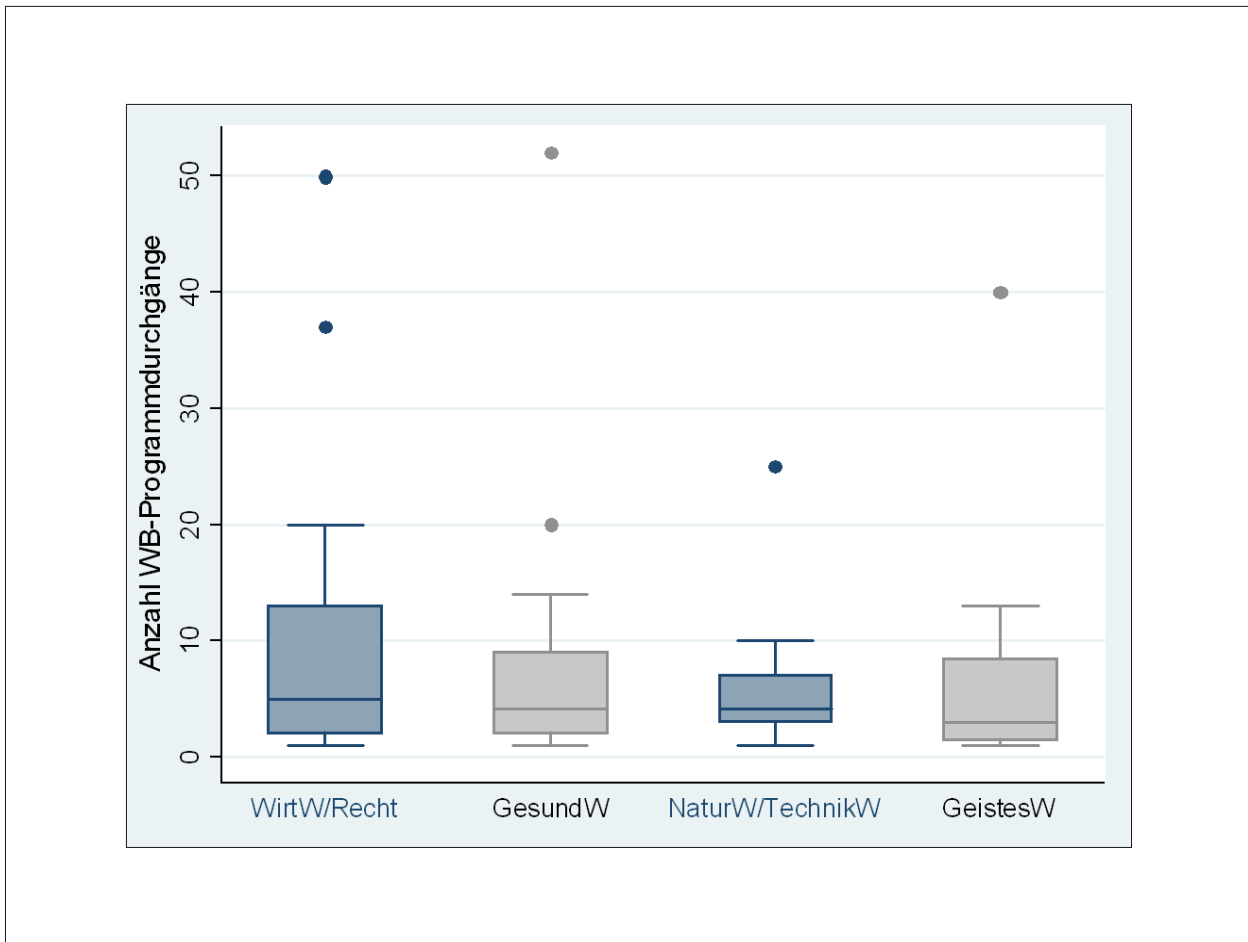


Abbildung 2: Programmerfolg wissenschaftlicher Weiterbildung Schweizer Universitäten

Danach zeigt sich, dass der Erfolg der Weiterbildungsprogramme, gemessen als Anzahl der Programmdurchgänge, im Bereich der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften am größten ist. Hier gab es nach dem Start der Programme im Durchschnitt 8,5 Kursdurchgänge. Im Vergleich dazu wurden in den anderen Fachrichtungen Weiterbildungsprogramme mit einem arithmetischen Mittel von 6,75 bis 7,5 durchgeführt. Allerdings ist auch zu erkennen, dass die Anzahl der bisher durchgeführten Kursdurchgänge in den einzelnen Gruppen des Samples stark variiert, was sich grafisch anhand der dargestellten Box-Plots und schliesslich im Wert der Standardabweichung zeigt. Die Resultate in Abbildung 2 machen ausserdem deutlich, dass für alle Fachrichtungen eine rechts-schiefe Verteilung vorliegt, d.h., es gibt einige wenige Weiterbildungsprogramme, die seit vielen Jahren angeboten werden und sehr erfolgreich sind, und viele Programme, die erst seit einigen Jahren auf dem Markt sind.

Aufgrund der Ergebnisse scheint der Indikator Programmdurchgang zu wenig aussagekräftig, da er den ökonomischen Aspekt nicht berücksichtigt. Im Zusammenhang mit Aussagen zum Programmerfolg müsste ausserdem der Kostendeckungsgrad basierend auf Vollkosten berücksichtigt werden. Leider standen zu diesem Thema keine detaillierten Daten zur Verfügung. Die Interviewpartner gaben zwar alle an, die Kosten seien durch die jeweils angebotenen Weiterbildungsprogramme vollständig gedeckt, doch zeigte sich, dass der Begriff der Kostendeckung sehr unterschiedlich interpretiert wird. Beispielsweise wird vielerorts die universitäre Infrastruktur ebenso wie Beratung und andere Serviceleistungen der eingerichteten Weiterbildungsstellen genutzt, ohne dass die Kosten hierfür im vollen Umfang den Weiterbildungsprogram-

men zugerechnet werden. Damit kommt es zur Quersubventionierung von weniger erfolgreichen durch erfolgreiche Weiterbildungsprogramme. Dies betrifft nach den uns vorliegenden Angaben eher Weiterbildungsangebote im Bereich der Gesundheits- und Geisteswissenschaften und weniger Weiterbildungsangebote im Bereich der Wirtschafts-, technischen und Naturwissenschaften.

Strategie: Aufgrund der Recherchen hat sich ergeben, dass fast alle Schweizer Universitäten über eine Weiterbildungsabteilung verfügen, die vornehmlich auf der Universitäts-Ebene angesiedelt ist, welche die Fakultäten bei der Ausarbeitung und Durchführung von Weiterbildungsprogrammen unterstützt. Die organisatorische und inhaltliche Verantwortlichkeit der Weiterbildungsangebote wird hingegen i. d. R. direkt durch die jeweiligen Programmträger (Fakultäten, Departemente, Institute) übernommen. Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass die Mehrzahl der befragten Universitäten angaben, eine explizite Weiterbildungsstrategie zu haben bzw. derzeit zu erarbeiten. Allerdings ist diese in der Regel so allgemein gehalten, dass es schwierig scheint, die Weiterbildungsstrategie als Instrument zur strategischen Profilbildung zu nutzen.

Im Zusammenhang mit der strategischen Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung soll an dieser Stelle ein kurzer Blick auf zwei *graduate schools* der Harvard University erfolgen, einer der Universitäten mit welt-weit höchstem Renommé, welche sich auch auf dem Weiterbildungsmarkt erfolgreich behauptet. Sowohl die „Harvard Business School“ als auch die „Graduate School of Design“ sind eigenständige Institutionen, in deren Verantwortung die jeweilige Weiterbildungsstrategie liegt. Neben den grundständigen Studiengängen bieten beide Schulen Weiterbildungsprogramme an, deren Kursdauer unterschiedlich lang ist, doch i. d. R. ein Jahr nicht übersteigt, und als Voll-, Teilzeit- oder Tagesprogramme ausgestaltet sind. Die Mehrzahl der Weiterbildungsprogramme sind eher kleine, mehrtägige Kurse, deren Kosten zwischen \$ 4.000 bis \$ 35.000 liegen. Die größeren Programme, die teilweise bereits seit mehr als 60 Jahren bestehen und seitdem regelmässig angeboten werden, dienen quasi als Flugschiffe. Sie haben eine Laufzeit von maximal einem Jahr und kosten zwischen \$ 40.000 und \$ 60.000. Daneben umfasst das Weiterbildungsangebot der Harvard University eigens auf Unternehmen zugeschnittene Programme, sogenannte *customized programs*, welche auch im deutschsprachigen Raum an Bedeutung gewinnen, in der vorliegenden Studie jedoch nicht gesondert betrachtet wurden.

Sämtliche Weiterbildungsangebote sind gewinnbringend und orientieren sich strikt an der am Markt beobachteten Nachfrage, die immer wieder neu mittels eigenen Forschungsstudien analysiert wird. Nicht erfolgreiche Kurse werden eingestellt. So hat sich gezeigt, dass vom Markt neben den größeren Programmen – den Flugschiffen der Schulen – zunehmend kürzere Programme nachgefragt werden. Diesem Bedürfnis wird mit zahlreichen themenspezifischen Kursen Rechnung getragen.⁹

Beide Schulen haben eine klare Strategie, was den programmspezifischen Inhalt, das Format und den Umfang der einzelnen Weiterbildungsprogramme aber auch deren Marktfähigkeit anbelangt.

⁹ Im Bereich der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften werden u. a. Kurse zu folgenden Themen angeboten: Comprehensive Leadership, Owner-Managed, Business Strategy, Corporate Governance, Entrepreneurial, Financial Management, Healthcare and Science, Industry Specific, Innovation, Leadership and Change, Marketing, Negotiation and Managerial Decision Making, Personal Development, Social Enterprise sowie Technology and Operations Management.

5. Fazit

Die Untersuchungsergebnisse für die Universitäten in der Schweiz stützen die eingangs des Beitrags gestellte These, dass die Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung vornehmlich für berufsbezogene Weiterbildungsangebote, z. B. aus dem Bereich der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, besteht. So konnte hinsichtlich der Nachfrage ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Anzahl der Kursteilnehmer zwischen wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen bzw. geisteswissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen festgestellt werden. Analog dieses Ergebnisses lässt sich festhalten, dass Weiterbildungsprogramme im Bereich der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften im Zeitverlauf auch am erfolgreichsten sind. Es konnte ebenfalls beobachtet werden, dass der Erfolg einzelner Programme aufgrund mangelnder Kostentransparenz nur bedingt messbar ist. So werden weniger erfolgreiche Weiterbildungsangebote in einigen Fällen quersubventioniert bzw. aus dem Hochschulhaushalt finanziert.

Ogleich sich die Ergebnisse auf Schweizer Universitäten beziehen, können einige der Ergebnisse auch auf Deutschland übertragen werden. In die gleiche Richtung zielt auch die Ankündigung des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung, seitens des Bundes und der Länder in 2010 einen Wettbewerb mit dem Ziel zu starten, „neue nachfrageorientierte, bedarfsgerechte Angebote im Bereich lebenslanges wissenschaftliches Lernen“ aufzubauen und „bestehende gute Angebote“ weiter auszubauen (Ruyter-Petznik, 2009: 18).

Ferner lässt sich festhalten, dass die Diskussionen um die strategische Ausrichtung des universitären Weiterbildungsangebotes zumindest in der Schweiz in vollem Gange und in keiner Weise abgeschlossen sind: Welche Strategie sollte eine Volluniversität im Weiterbildungsbereich entwickeln und wie kann eine Hochschulleitung sicherstellen, dass das Angebot die Nachfrage trifft? Harvard zeigt, dass einem erfolgreichen Weiterbildungsangebot ein stringent nachfrage- und zielgruppenorientiert ausgerichtetes Konzept zugrunde liegen sollte, wodurch insbesondere berufsbezogene Weiterbildungsprogramme in den Fokus rücken. Das würde bedeuten, dass die Fortführung der Inhalte grundständiger Studiengänge im Bereich der Weiterbildung ohne eine sorgfältige Marktanalyse nicht zielführend sein kann. Im Gegenteil, Weiterbildungsprogramme sollten ihre Zielgruppe klar im Blick haben: Das sind in erster Linie Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit dem Ziel der beruflichen Weiterqualifizierung. Erst dann kann wissenschaftliche Weiterbildung zur strategischen Profilstärkung einer Universität beitragen und vor dem Hintergrund des *lebenslangen Lernens* zum Schlüsselfaktor werden. Diesem steht allerdings die Ausgründung wissenschaftlicher Weiterbildung, wie sie in Deutschland vielerorts erfolgt, entgegen. Nicht zuletzt zeigen die unzureichenden Weiterbildungsstatistiken, dass im Hochschulbereich das Thema Weiterbildung nach wie vor noch zu wenig Beachtung findet.

Literatur

Bundesamt für Statistik (2008): Studierende und Abschlüsse der schweizerischen Hochschulen, Neuchâtel

CRUS (2007): Empfehlungen der CRUS für die koordiniert Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen von Bologna-Prozesses, 2. grundlegend überarbeitete Fassung vom 3. Mai, Bern

Dominicé, P. (2004): A quoi sert la formation continue universitaire? Que pensent les professionnels de l'interaction entre formation et emploi?, Nationales Forschungsprogramm Bildung und Beschäftigung, Schweizer Nationalfonds, Bern

Ruyter-Petznek, A. (2009): Grusswort des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, in: HRK: „Methoden und Wirkungen von Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum. Beiträge zur Hochschulpolitik (5), Bonn

Reichert, S. (2007): Universitäre Weiterbildung in der Schweiz: Bestandsaufnahme und Perspektiven im europäischen Vergleich, Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF), Bern

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Hrsg.) (2003): Positionen, Essen.

Strack, R./Baier, J./Fahlander, A. (2008): Managing demographic risk, in: Harvard Business Review, Bd. 86.2008, 2, S. 119–128

Mit Bologna neue Bildungspotenziale erschließen – Über Zugangswege und Anrechnungsmodelle neue Zielgruppen für ein berufsbegleitendes Hochschulstudium gewinnen

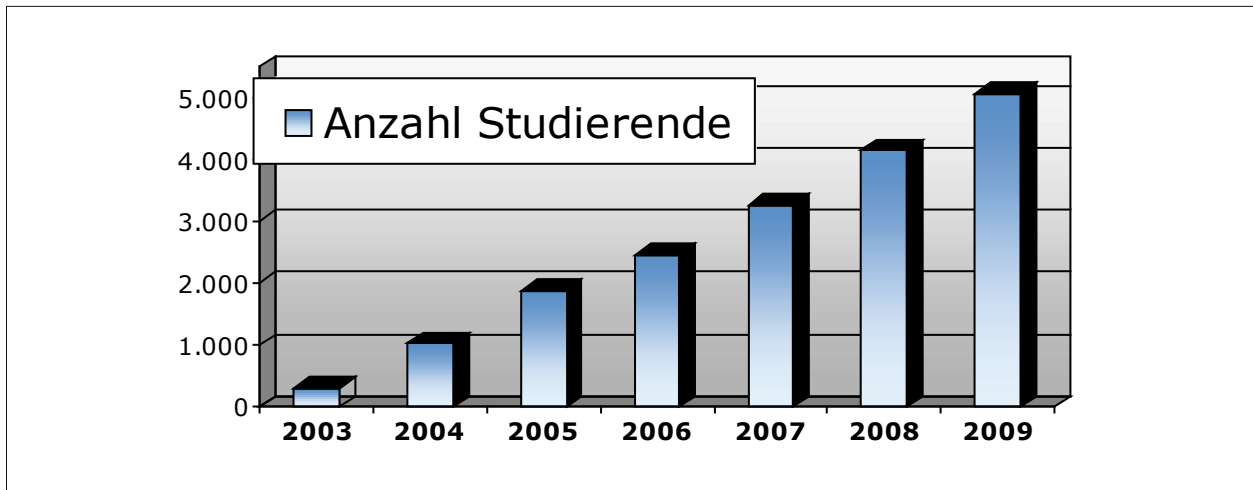
1. Ausgangslage – die Euro-FH als privater Dienstleister im Hochschulmarkt

Die Europäische Fernhochschule Hamburg (Euro-FH) wurde im März 2003 vom Senat der Freien und Hansestadt Hamburg staatlich anerkannt. Bereits im April desselben Jahres hat sie ihren Studienbetrieb aufgenommen und hat seitdem eine sehr dynamische und erfolgreiche Entwicklung durchlaufen.

Auch in Zeiten der Wirtschaftskrise reißt das Wachstum nicht ab: Seit ihrer Gründung steigert die Euro-FH ihre Studierendenzahl mit einer durchschnittlichen Zuwachsrate von 60 % p.a. auf aktuell über 5.000. Neben attraktiven Studienangeboten und einem an die Belange berufstätiger Studierender angepassten flexiblen Studien- und Prüfungssystem sind es auch innovative Modelle zum Hochschulzugang und zur Anrechnungspraxis, die dieses überdurchschnittliche Wachstum erklären.

Das Studienangebot der Euro-FH umfasst derzeit fünf grundständige sowie bislang einen weiterbildenden Studiengang in vier wirtschaftsnahen Fachbereichen. Zudem zählt das Angebot bereits zwanzig staatlich zugelassene Zertifikatskurse mit einer Dauer zwischen 4 und 10 Monaten, die als akademische Weiterbildung und zugleich als Einstieg in ein berufsbegleitendes Fernstudium genutzt werden können. In den akademischen Angeboten werden die Abschlüsse Bachelor of Arts, Bachelor of Laws, Bachelor of Science sowie der Master of Business Administration (MBA) vergeben. Alle Studiengänge zeichnen sich durch eine internationale Ausrichtung aus, die u. a. durch ein obligatorisches Auslandsseminar erreicht wird. Die Euro-FH kooperiert hierzu mit verschiedenen Hochschulen im In- und Ausland sowie einer Reihe namhafter Unternehmen und Forschungseinrichtungen.

Das Studienmodell der Euro-FH ist auf berufstätige Studierende ausgerichtet und zeichnet sich durch besondere Flexibilität aus. So können alle Studienangebote in Voll- oder Teilzeitvarianten studiert werden. Die Studierenden können jederzeit mit dem Studium beginnen und können Tempo und Reihenfolge der von Beginn an modularisierten Studienangebote frei wählen. Neben den Präsenzphasen, die in Hamburg sowie an 5 internationalen Partnerhochschulen in England, Polen, Dänemark, China und den USA absolviert werden, umfasst das Netzwerk der Euro-FH auch 12 Prüfungszentren in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Hier können die Studierenden jeden Monat jede der insgesamt 20 Modulprüfungen ablegen.



Neben einem hohen Serviceversprechen für dessen Realisierung die Euro-FH bereits in 2005 mit dem Service-Preis des Forum DistancE-Learning – der Fachverband für Fernlernen und Lernmedien – ausgezeichnet wurde, hat die Euro-FH von Beginn an auf die konsequente Nutzung von Chancen gesetzt, die aus der Bologna-Reform erwachsen sind. Dies betrifft sowohl die Gestaltung des Hochschulzugangs als auch die Möglichkeit, Lernergebnisse, seien sie in formalen oder auch informellen Bildungsformaten erworben worden, auf die Studienangebote anzurechnen.

2. Zugangswege zum Studium an der Euro-FH

Die Politik hat das Ziel formuliert, die Akademiker/innen-Quote in Deutschland deutlich zu erhöhen und in den nächsten Jahren an den Standard vergleichbarer Länder in der OECD heranzuführen. Hierzu sollen auch Bildungspotenziale im Bereich der Berufstätigen erschlossen und diesen der Zugang zur Hochschule ermöglicht werden. Derzeit liegt der Anteil von Studierenden ohne formale Hochschulreife an der Gesamtzahl der Studierenden in Deutschland bei gerade mal 1,2 %. Andere Länder, allen voran skandinavische, erreichen hier Anteile von 35 % (Quelle: Europäischer Studentenreport des Hochschulinformationssystems, HIS 2007), ohne, dass hiermit eine verminderte Qualität der Abschlüsse und/oder Absolvent(inn)en einhergeht.

Die Euro-FH hat daher von Beginn an bestehende Spielräume des Hamburger Hochschulrechts (HmbHG) genutzt, um diese Zielgruppen verstärkt anzusprechen. Gemäß HmbHG bietet die Euro-FH drei Zugangswege zum Studium an:

1. Formale Hochschulreife (Abitur, Fachhochschulreife) sowie ein Jahr Berufspraxis
2. Fachspezifische Fortbildungsprüfungen wie Staatlich geprüfte/r Betriebswirt/in oder Techniker/in, Meister/in und Fachwirt/in sowie ein Beratungsgespräch
3. Abgeschlossene Berufsausbildung plus 3 Jahre Berufspraxis sowie die erfolgreiche Absolvierung einer Eingangsprüfung

Die durchgängig geforderte Berufspraxis ist der Ausrichtung der Euro-FH auf die Zielgruppe der Berufstätigen geschuldet und garantiert eine in ihren Vorkenntnissen homogenisierte Studierendenschaft, die von den berufspraktischen Bezügen der Medien-gestützten Lehre bestmöglich profitieren kann.

Das im Zugangsweg 2 obligatorische Beratungsgespräch dient den Kandidat(inn)en zur Orientierung über das angestrebte Studium, mögliche Anknüpfungspunkte zu ihrem bisherigen Ausbildungsweg sowie möglichen beruflichen Perspektiven nach erfolgreichem Abschluss des Studiums. Die Kandidat(inn)en sollen auch über die zu erwartenden Belastungen eines berufsbegleitenden Studiums informiert und über eventuell erforderliche Anpassungen der bisherigen Lebensgestaltung aufgeklärt werden. 10 % der Studienanfänger/innen kommen über diesen Zugang und nehmen ihr Studium nach der obligatorischen Beratung erfolgreich auf.

Die Eingangsprüfung im Zugangsweg 3 wird an der Euro-FH als studienbegleitende Fern- und Präsenzprüfung organisiert. Aus den curricula der jeweiligen Studiengänge werden hierzu grundständige Module wie Allgemeine BWL, Mathematik und Englisch ausgewählt, die von den Kandidat(inn)en innerhalb von 6 Monaten absolviert werden müssen. Hierzu studieren die Teilnehmer/innen die gleichen Unterlagen und besuchen die gleichen Lehrveranstaltungen wie die bereits immatrikulierten Studierenden. Nach erfolgreicher Ablegung der Prüfungen können diese Kandidat(inn)en nahtlos weiterstudieren und haben so Zeit und Geld gespart, die im Falle einer separat organisierten Prüfung angefallen wären.

Diesen Weg des Hochschulzugangs nutzen immerhin 22 % der Neuanmeldungen zum Studium. Knapp 60 % dieser Kandidat(inn)en bestehen die Eingangsprüfung erfolgreich, so dass diese einen Anteil von 13 % an der Gesamtzahl der erfolgreich immatrikulierten Studierenden haben. Im weiteren Studienverlauf erreichen sie durchaus vergleichbare Ergebnisse wie die traditionellen Studienzugänge mit formaler Hochschulreife. Bei der durchschnittlichen Studiendauer zeigen sich hingegen interessante Unterschiede: Kandidat(inn)en des Zugangs 2 studieren im Schnitt 5 Monate schneller (-12 %), Kandidat(inn)en des Zugangs 3 benötigen hingegen ca. 3 Monate länger (+8 %) bis zum Studienabschluss.

Insgesamt werden somit 23 % der Studierenden an der Euro-FH aus der Zielgruppe der beruflich besonders qualifizierten Bewerber generiert, nämlich 10 % über Zugangsweg 2 und 13 % über Zugangsweg 3. Ein Wert, der den politischen Zielsetzungen in Deutschland und den international erreichbaren Anteilen bereits sehr nahe kommt.

3. Anrechnungsverfahren an der Euro-FH

Neben den auf die besonderen Belange der beruflich qualifizierten Bewerberinnen und Bewerber ausgerichteten Zugangswegen zum Hochschulstudium hat die Euro-FH auch die Anrechnung von Vorleistungen aus formellen und informellen Lernprozessen mit umgesetzt.

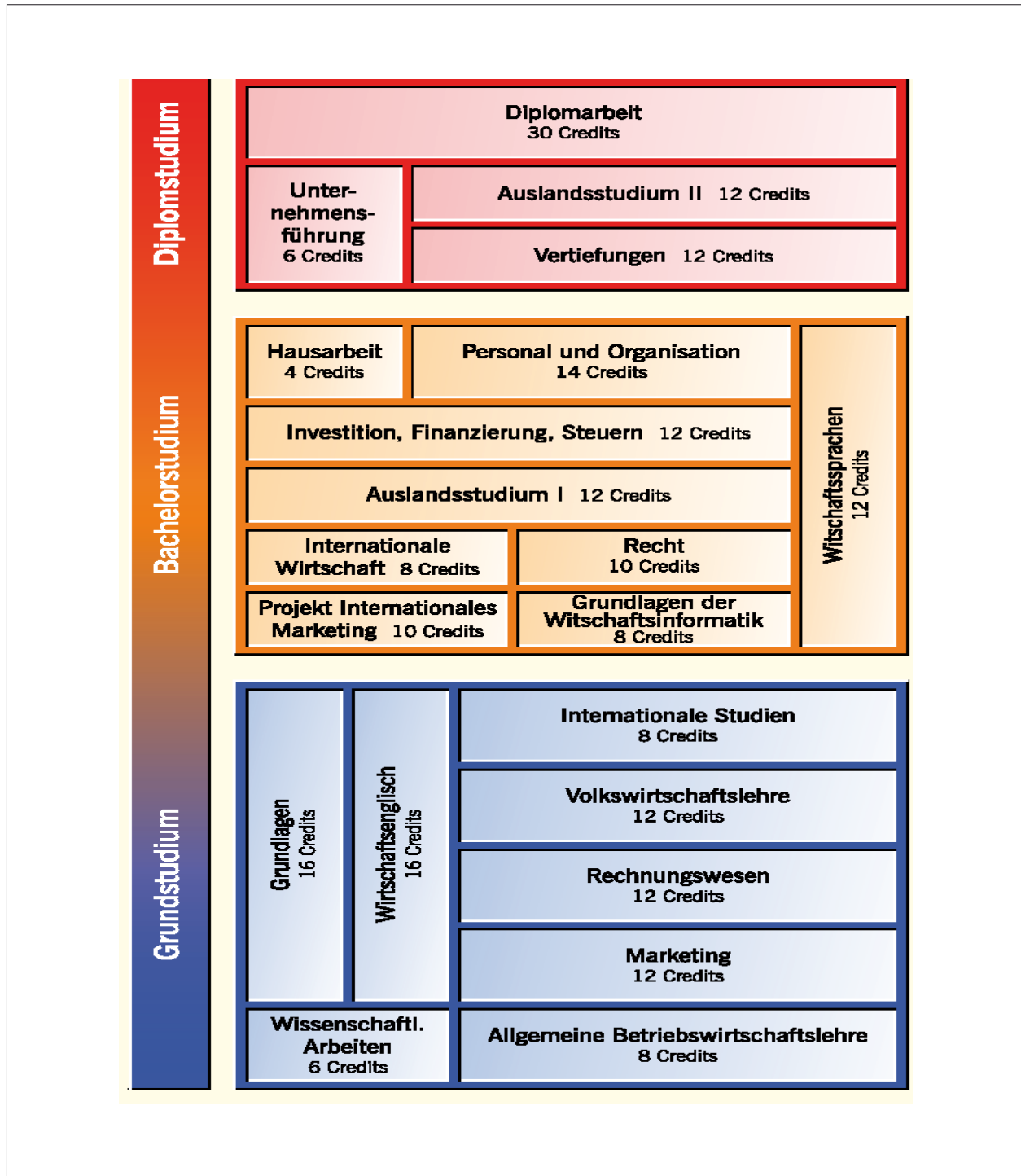
Damit verfolgt sie zum einen das Ziel, zusätzliche Teilnehmerpotenziale zu erschließen und möchte zum anderen die berufstätigen Studierenden durch die Anerkennung ihrer bereits erworbenen Kompetenzen besonders motivieren. Durch ein insgesamt transparentes Anrechnungsverfahren soll bei allen Beteiligten, sowohl in als auch außerhalb der Hochschule, Vertrauen in die Institution und ihr Studiensystem geschaffen werden.

So werden bei der Euro-FH die für ihre Studiengänge einschlägigen Fortbildungsangebote im deutschen Bildungssystem eruiert und auf ihre Vergleichbarkeit mit den modularisierten Inhalten ihrer Studienangebote hin bewertet. Hieraus ist ein System erwachsen, das für Angebote von staatlichen Fachschulen (z. B. der Staatlich geprüfte Betriebswirt) sowie Kammern (z. B. der Geprüfte Bilanzbuchhalter IHK) und Verbänden (z. B. Zertifikate der European Logistics Association) feste Standards bzgl. der Anrechnung von Prüfungsleistungen und Studiengebühren definiert. Die Verrechnungseinheit hierfür sind die mit 30 Lernstunden bewerteten Leistungspunkte nach dem European Credit Transfer System (ECTS).

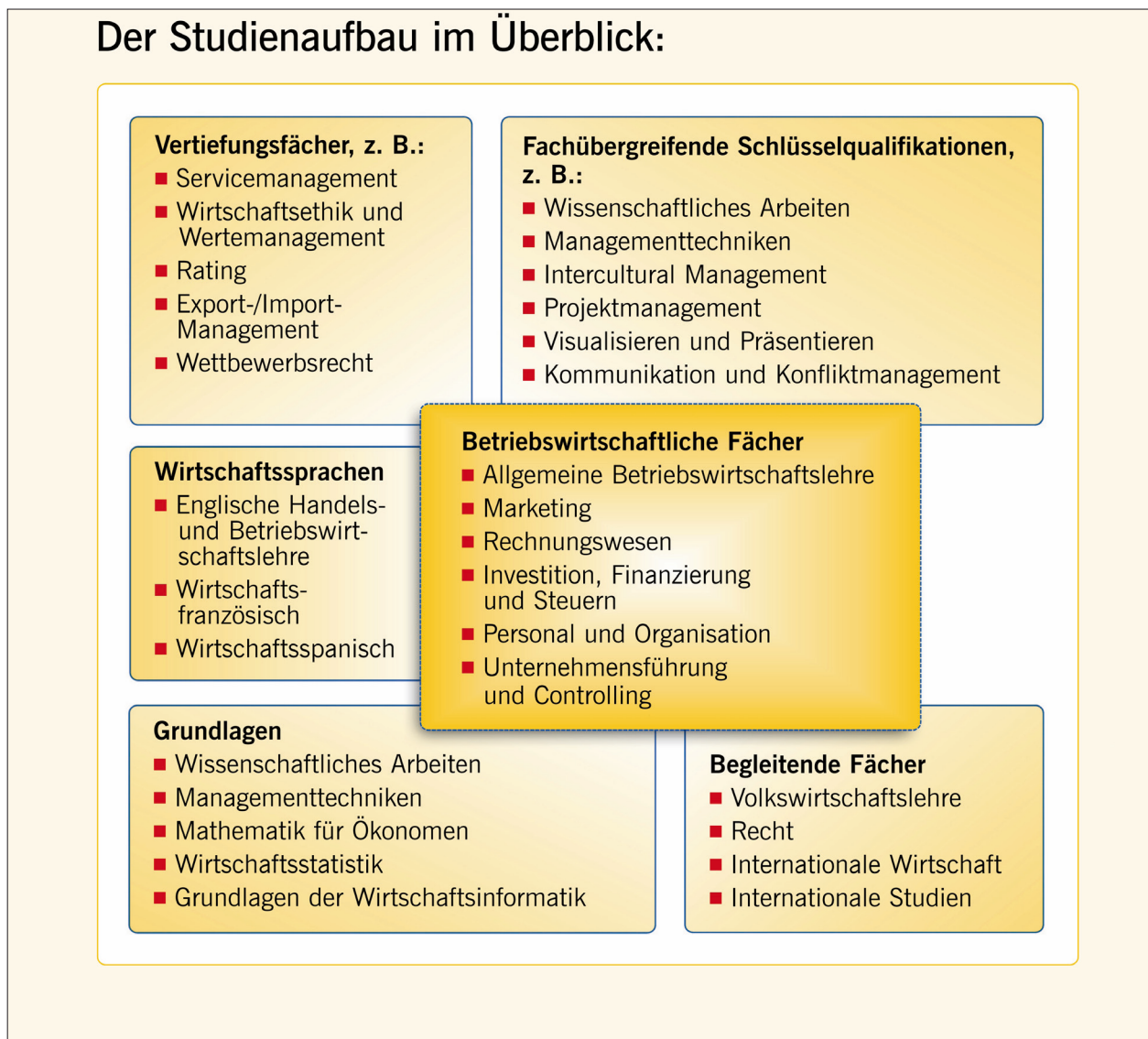
Als wichtige Nebenbedingung bei der Etablierung solcher Anrechnungsmodelle ist zu beachten, dass alle Verfahren dokumentiert und formal verankert sind (z. B. in der Studien- und Prüfungsordnung). Zudem müssen die Hochschul-internen Qualitätsstandards hinsichtlich Lehre und Betreuung beachtet und gesichert werden sowie externe Auflagen durch Behörden oder Akkreditierungsagenturen mit erfüllt werden.

Das Zielsystem der Euro-FH:

Modularisierte, mit Lernergebnissen definierte und in credits gewichtete Studiengänge.



Der Studienaufbau im Überblick:



Auf dem Weg zu einem Qualitäts-gesicherten Anrechnungsverfahren sind dabei drei Stufen zu durchlaufen:

1. Die Hochschule hat die Lernergebnisse ihrer eigenen Studienangebote sowie die verschiedener beruflicher Fortbildungen als Ausgangssysteme einheitlich zu definieren. Hierzu hat sich die Euro-FH am Europäischen Qualifikationsrahmen mit seiner Taxonomie in drei Kategorien und acht Niveaustufen orientiert.
2. Die so definierten Lernergebnisse müssen dann auf Gleichwertigkeit hinsichtlich Inhalt, Umfang und Niveau geprüft werden. Da die Lernergebnisse in den verschiedenen Ausgangssystemen sehr unterschiedlich strukturiert sein können, müssen so genannte virtuelle Module gebildet werden, deren Struktur wiederum mit den Modulen des Zielsystems vergleichbar sind. Module mit einer Übereinstimmung von mindestens 75 % werden von der Euro-FH auf ihre Studiengänge angerechnet.

3. Schließlich muss die Art und Weise, in der diese Äquivalenzprüfungen durchgeführt werden, in ein formelles Anrechnungsverfahren implementiert werden. Bei der Euro-FH erfolgt dies sowohl in standardisierten Anrechnungen, aber auch in Einzelfall- sowie informellen Prüfungen.

Für den Studiengang Europäische Betriebswirtschaftslehre zum Beispiel rechnet die Euro-FH im Wege einer Pauschalprüfung folgende Fortbildungen an:

→ Betriebswirt/in im Außenhandel	56 credits
→ Staatlich geprüfte/r Betriebswirt/in	46 credits
→ Steuerberater/in	40 credits
→ Betriebswirt/in VWA	30 credits
→ Gepr. Bilanzbuchhalter/in IHK	12 credits
→ LCCI & Cambridge Certificate	16 credits

Im Falle des/r Betriebswirts/in im Außenhandel sind dies zum Beispiel die Module Allgemeine BWL mit 6 credits, Wirtschaftsenglisch mit 16 credits, Rechnungswesen mit 12 credits, Marketing mit 12 credits und Wirtschaftsrecht mit 10 credits.

Diese Form der standardisierten Anrechnung geschieht in 34 % aller Antragsverfahren auf Anrechnung. Bei institutionellen Fortbildungen, die nicht bundeseinheitlich geregelt sind, erfolgt eine Einzelfallprüfung der eingereichten Vorleistungen. Hierbei handelt es sich um Lernergebnisse aus Angeboten der Hochschulen und Berufsakademien, aber auch von Fachschulen oder Kammern. Diese Form der individuellen Anrechnung nutzen 66 % aller Antragsteller/innen.

Schließlich gibt es auch erste Erfahrungen damit, informelle Lernergebnisse anzurechnen. Hierzu erhalten die Bewerber/innen die Möglichkeit, anhand von Modulbeschreibungen und Selbsttests zunächst für sich zu prüfen, ob sie aufgrund ihrer erworbenen Kompetenzen in der Lage sind, bestimmte Studienmodule abzudecken. Falls sie dieser Ansicht sind, müssen sie ihre in der Berufspraxis erworbenen Kompetenzen anhand von Arbeitszeugnissen und -proben, Portfolios oder Assessments glaubhaft machen.

Da für das Zielsystem der Euro-FH jedes Studienmodul mit einer Note abgeschlossen werden muss, sind die Bewerber/innen in diesen Fällen gehalten, die abschließende Modulprüfung abzulegen. Die informellen Lernergebnisse werden also nur insofern angerechnet, als dass auf die vorbereitende Lehre verzichtet und direkt die jeweilige Prüfung angestrebt werden kann. Die Studierenden sparen aber Zeit und Geld in der Vorbereitung auf diese Prüfungen. Darüber hinaus erfahren sie eine Motivations-verstärkende Anerkennung ihrer Vorleistungen. Viele Kandidat(inn)en wollen sich dann doch bestmöglich auf diese Prüfungen vorbereiten und nutzen hierzu das Studien- und Betreuungsangebot der Euro-FH, so dass diese Form der Anrechnung bislang nur in 1 % der Fälle praktiziert wird.

4. Innovative Kooperationsmodelle an der Euro-FH

Über verschiedene Kooperationsideen erschließt sich die Euro-FH weitere interessante Zielgruppen und Partner wie etwa Auszubildende, Kammern und Unternehmen für das Angebot eines berufsbegleitenden Studiums.

Mit dem Hanse-Berufskolleg in Lemgo und weiteren Berufsschulen in Nordrhein-Westfalen hat die Euro-FH ein Modell des Medien-gestützten dualen Studiums etabliert, bei dem die Inhalte der beruflichen Ausbildung und des akademischen Studiums bestmöglich verzahnt werden. So können die Auszubildenden neben dem Ausbildungsabschluss zur/m Industrie-Kauffrau/-mann bzw. zur/m Groß- und Außenhandelskauffrau/-mann auch den Bachelor of Arts in Europäischer Betriebswirtschaftslehre innerhalb von drei Jahren erlangen.

Durch die Integration des Fernstudiums in dieses Modell verbringen die Teilnehmer/innen zudem mehr Zeit im Ausbildungsbetrieb als in vergleichbaren Präsenzangeboten, was die Akzeptanz dieses Angebots in der Wirtschaft deutlich erhöht. Für dieses von der Landesregierung NRW anerkannte Modell wurde die Euro-FH in 2009 gemeinsam mit dem Hanse-Berufskolleg mit dem Studienpreis des Forum Distance-Learning in der Kategorie „Innovation des Jahres“ ausgezeichnet.

Mit den Kammern strebt die Euro-FH ein Modell von Rampenkursen für Fortbildungen wie Fachwirte oder Fachkaufleute an, die im Rahmen der beschriebenen Äquivalenzprüfungen, die für eine erfolgreiche Anrechnung bei der Euro-FH erforderliche Übereinstimmung von 75 % nicht erreichen. Durch solcherlei Angebote können die Kammern die Attraktivität ihrer Fortbildungen erhöhen und die Euro-FH erschließt sich auch in dieser Zielgruppe neue Teilnehmerpotenziale.

Schließlich gibt es auch die Möglichkeit, in Kooperation mit Unternehmen, die über standardisierte und Qualitäts-gesicherte Firmen-interne Fortbildungsprogramme verfügen, Wege der Anrechnung von Vorleistungen zu prüfen. So gibt es namhafte Unternehmen aus dem Bereich der Verkehrs- und Logistikbranche, wie Deutsche Bahn und Lufthansa, die über solche Angebote verfügen und deren Mitarbeiter/innen durch eine Anrechnung ihrer erfolgreich absolvierten Firmenschulungen auf den Studiengang Logistikmanagement zu einem berufsbegleitenden Hochschulstudium motiviert werden können.

5. Erfahrungen und Empfehlungen

Die Erfahrungen der Euro-FH mit den beschriebenen Modellen zum Hochschulzugang und möglichen Anrechnungsverfahren sind ermutigend und tragen nach unserer Einschätzung auch ihren Teil zu der insgesamt positiven Entwicklung der Euro-FH bei. Es zeigt sich bei uns, dass Studierende, denen Vorleistungen aus nicht-akademischen Weiterbildungen angerechnet werden, im Durchschnitt schneller und ebenso erfolgreich, wie andere Teilnehmergruppen studieren.

Die Prüfungsleistungen sowie die Zufriedenheit mit dem Studium sind im Schnitt vergleichbar mit den anderen Teilnehmer(inne)n, die Ausfallquote liegt sogar deutlich unter dem Schnitt. Regelmäßige Evaluationen belegen zudem, dass 30 % der Studierenden bereits während des Studiums verantwortungsvollere und um bis zu 20 % besser dotierte Positionen erlangen. Bereits kurz nach Abschluss des Studiums trifft dies sogar auf 65 % der Absolvent(inn)en zu.

Die Euro-FH hat sich hierdurch zusätzliche Teilnehmer-Potenziale erschlossen, die auch unter ökonomischen Aspekten interessant sind und die zusätzlichen Aufwendungen für die Etablierung dieser Systeme sowie die Durchführung individueller Beratungen und Eingangsprüfungen für diese Klientel mehr als aufwiegen.

Anrechnung motiviert!

- Anträge auf Anrechnung: 20% aller Anmeldungen
- Erfolgreiche Anträge: 16% aller Anmeldungen
- Angerechnete credits im Ø: 25 (=14% von 180 credits)

im Vergleich: Anrechner zu Nicht-Anrechner

- | | | | |
|----------------------|-----|------------|-----|
| ➤ Durchschnittsnote: | 2,3 | | 2,2 |
| ➤ Ø-Studiendauer: | 36 | in Monaten | 44 |
| ➤ Abbrecherquote: | 12% | | 22% |

Basis: Studierende bzw. Absolvent(inn)en von 2006-09

Trotz des durch eine einschlägige Berufspraxis geprägten Hintergrunds dieser Teilnehmergruppen sind deren Anforderungen an die Theorievermittlung im Rahmen eines berufsbegleitenden Studiums nicht geringer als bei den traditionell Studierenden. Ein Bachelor-Professional als Ersatz für ein akademisches Erststudium ist daher aufgrund unserer Erfahrungen nicht zu empfehlen. Vielmehr entstehen durch die Anrechnung von in der Berufspraxis erworbenen Kompetenzen Freiräume, um theoretische Defizite, insbesondere auch zum wissenschaftlichen Arbeiten, als Vorbereitung auf ein weiterführendes Masterstudium, durch zusätzliche Studienangebote auszugleichen.

Zum Teil begegnet man sowohl in der Wirtschaft als auch bei Aufsichtsbehörden und Akkreditierungsagenturen noch Vorbehalten gegenüber einer konsequenten Umsetzung der durch den Bologna-Prozess eröffneten Spielräume hinsichtlich des Hochschulzugangs. Zweifel an der Qualität der hierdurch erschlossenen Teilnehmerpotenziale oder an der Einrichtung insgesamt müssen durch Evaluationsergebnisse entkräftet werden.

Der spätere Erfolg dieser Absolventinnen und Absolventen bei der Bewältigung ihrer vielfältigen gesellschaftlichen und beruflichen Herausforderungen ist der beste Beleg dafür, dass die konsequente Öffnung der Hochschulen auch für diese Teilnehmergruppen richtig und wichtig ist.

Insgesamt beurteilen wir die Chancen, die sich durch den Bologna-Prozess eröffnet haben als sehr positiv. Wenn diese konsequent genutzt und konstruktiv in das eigene Studienangebot und –system integriert werden, kann der erwünschte Bildungsanschluss neuer Zielgruppen tatsächlich gelingen

WALBURGA FREITAG

Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Eine Standortbestimmung zehn Jahre nach der Ratifizierung der Bologna-Erklärung

In diesem Beitrag steht die These im Mittelpunkt, dass Anrechnung eine Schlüsselstellung im Bologna-Prozess einnimmt, da sie die Voraussetzung für das zentrale Ziel der EU, die Bildungs- und Arbeitsmobilität von Unionsbürgern, Studierenden und Lehrenden, ist. Um die These zu begründen, stelle ich zunächst im ersten Teil die Anrechnungsziele des Bologna-Prozesses und deren Verflechtung mit den Aktivitäten weiterer auf europäischer Ebene tätiger Organisationen und Netzwerke dar, um im zweiten Schritt die Bedeutung des Kreditpunktesystems und den Qualifikationsrahmen für Anrechnung herauszuarbeiten. Im zweiten Teil unternehme ich durch die Darstellung der Entwicklungen in Deutschland den Versuch einer Standortbestimmung und schließe den Beitrag mit einer Skizze von Herausforderungen ab.

1. Stellenwert von Anrechnung in der europäischen Bildungs- und Hochschul-politik

Der Anrechnung von vorgängig – formal, non-formal sowie informell – erworbenen Kompetenzen¹ wird im Kontext der europäischen Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik eine Schlüsselstellung für die Realisierung von Bildungs- und Arbeitskräftemobilität, für die Durchlässigkeit der Bildungssysteme und die Ausgestaltung der Prozesse lebenslangen Lernens zugewiesen. Zunächst außerhalb des Rahmens der Europäischen Union einigten sich der Zusammenschluss der Rektorenkonferenzen Europas und die Gesellschaft europäischer Universitäten (Association of European Universities, CRE) mit der 1999 unterzeichneten Bologna-Erklärung auf die Einführung eines Systems vergleichbarer Hochschulabschlüsse und den Aufbau eines zweistufigen Studiensystems. Mit der Bezeichnung „Bologna-Prozess“ wird eine mittlerweile von 46 Ländern getragene Veränderung der Hochschullandschaft gesteuert, die auf dem Prinzip der Freiwilligkeit basiert.

In der Bologna-Erklärung vereinbarten die Gründungsmitglieder sechs Aktionslinien. Neben der Etablierung eines Systems vergleichbarer Abschlüsse und eines zweistufigen Studiengangssystems (undergraduate und graduate) regelt die dritte Aktionslinie die Einführung eines „European Credit Transfer and Accumulation Systems“ (ECTS). Beschlossen wird mit dieser Aktionslinie, auch außerhochschulisch erworbene Lernergebnisse anzurechnen. Hierzu heißt es in den Ausführungen zum ECTS: *„Punkte sollen auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt“* (European Commission 1999: 4).

¹ Im Folgenden wird die Anrechnung vorgängig (außerhochschulisch und beruflich) erworbener Kompetenzen kurz mit ‘Anrechnung’ abgekürzt. Im Beitrag werden unter *beruflich erworbenen Kompetenzen* die in anerkannten Berufsausbildungen, Weiterbildungen sowie am Arbeitsplatz erworbenen Kompetenzen verstanden. Sie können zertifiziert sein und als formal erworbene Kompetenzen bezeichnet werden, sie können im Rahmen von z. B. gewerkschaftlichem Engagement oder Anpassungsschulungen erworben und nicht zertifiziert sein (non-formal erworbene Kompetenzen) oder informell erworben worden sein (learning by doing, Erfahrungslernen, tacit knowledge). Der Kompetenzbegriff wird im Rahmen dieses Beitrags in übergeordneter Weise verwandt. Im Kontext des Bologna- oder des Kopenhagen-Prozesses erfolgt die Operationalisierung idealtypisch auf der Ebene von Lernergebnissen, die in den Dimensionen Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen beschrieben, performiert und/oder evaluiert werden können.

Obschon im nationalen Diskurs in Deutschland wenig davon zu hören ist, stellen die gegenseitige Anerkennung von in anderen Hochschulen anderer Länder erworbenen Credits und die Anrechnung von äquivalenten Lernergebnissen (learning outcomes), die außerhalb des Hochschulraumes erworben wurden, auf europäischer Ebene die zentralen Themen des Bologna-Prozesses dar. Denn das Ziel der Bildungsmobilität und die transnationale und trans-institutionelle Anerkennung von Lernergebnissen und Qualifikationen sind aufs Engste miteinander verknüpft. Eine Mobilität ohne Anerkennung widerspricht der Zielsetzung und erscheint, obschon vielfach in der Vergangenheit wie Gegenwart praktiziert, nicht mehr legitim. So heißt es im London Communiqué (2007): *„Eine gerechte Anerkennung von Hochschulabschlüssen, Studienzeiten und Vorbildung (prior learning) einschließlich der Anerkennung nicht formellen und informalen Lernens sind wesentliche Elemente des EHR² (...)“* (a.a.O.: 3).

1.1 Die Lissabon-Konvention

Stark Bezug genommen wird im London Communiqué auf die Lissabon-Konvention: *„Wir sind erfreut, dass 38 am Bologna-Prozess beteiligte Länder (...), das Übereinkommen von Europarat und UNESCO über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der Europäischen Region (Lissabon-Konvention) inzwischen ratifiziert haben, ersuchen die übrigen Mitglieder aber nachdrücklich, eine Ratifizierung vorrangig zu behandeln“* (ebd.).

Welchen Stellenwert hat die Lissabon-Konvention (Lisbon Recognition Convention), auf die hier hingewiesen wird? Die Konvention über die Anerkennung von Qualifikationen wurde vom Europarat und der UNESCO entwickelt und 1997 auf einem Treffen in Lissabon zur Unterschrift und Ratifizierung freigegeben. Die Lissabon-Konvention stellt für das Thema Anerkennung/Anrechnung (recognition) im Hochschulraum die zentrale Funktion dar. Im Unterschied zum Bologna- und Kopenhagenprozess basiert die Regulierung nicht auf der Methode der offenen Koordinierung (OKM). Konventionen bzw. Abkommen sind juristisch die am stärksten bindenden Vereinbarungen zwischen Nationen, bei deren Unterzeichnung und Ratifizierung die Staaten Verpflichtungen eingehen (Bergan/Rauhvagers, 2007: 8). Deutschland gehörte zu den Erstunterzeichnern, ratifizierte die Konvention jedoch erst im August 2007 in der Folge der Aufforderung des London Communiqués. Insgesamt 47 Mitgliedsstaaten des Europarates (Council of Europe) und zehn Nicht-Mitgliedsstaaten unterstützen die (trans-)nationale Anerkennung hochschulisch wie außerhochschulisch erworbener Kompetenzen.

1.2 Funktion der Netzwerke ENIC/NARIC und der BFUG

Ausdrücklich werden in der Lissabon-Konvention beide Aspekte von ‚recognition‘, die Anerkennung von hochschulisch sowie die von außerhochschulisch erworbenen Qualifikationen, Kompetenzen und Lernergebnissen bearbeitet (vgl. Council of Europe, 2007 und 2008). Um die Anerkennungsverfahren zu verbessern, bittet das London Communiqué 2007 die Bologna-Follow-up-Gruppe (BFUG) und die ENIC/NARIC-Netzwerke *„zu veranlassen, unsere nationalen Aktionspläne zu analysieren und bewährte Praktiken zu verbreiten“* (a.a.O.).

Welche Funktion besitzen die beiden erwähnten Netzwerke? In der Selbstdarstellung heißt es, dass Europarat und UNESCO zur Implementierung der „Lisbon Recognition Convention“ im Allgemeinen und der Entwicklung von Richtlinien und Praktiken der Anerkennung von Qualifikationen im Besonderen das ENIC Network (European Network of National Information Centres on Academic Recognition and Mobi-

² Europäischer Hochschulraum

lity) gegründet haben. Das Sekretariat ist am Europarat und der UNESCO/CEPES (European Centre for Higher Education) angesiedelt und kooperiert eng mit dem NARIC Network der Europäischen Union. Das NARIC Network (National Academic Recognition Information Centres) hingegen ist eine Initiative der Europäischen Kommission, gegründet bereits 1984, mit der Zielsetzung, die Anerkennung akademischer Abschlüsse und Teile von Studiengängen in den Mitgliedsstaaten der EU, der EEA Länder, den assoziierten Ländern von Zentral und Osteuropa sowie Zypern zu ermöglichen. NARIC ist Teil der Programme SOCRATES/ERASMUS, die die Mobilität der Studierenden und Lehrenden des tertiären Bildungsbereichs der Länder fördern sollen.

1.3 Die Bologna-Follow-up-Group

Die Bologna-Follow-up-Group (BFUG) besteht aus Repräsentanten aller Mitgliedsstaaten des Bologna-Prozesses und der Europäischen Kommission sowie dem Europarat (Council of Europe), der Europäischen Hochschulvereinigung (European University Association, EUA), der European Association of Institutions of Higher Education (EURASHE), der National Unions of Students in Europe (ESIB) und der UNESCO-CEPES (European Centre for Higher Education) als beratende Mitglieder. In der Regel ernennt die BFUG eine ‚working group‘, die die alle zwei Jahre stattfindenden Konferenzen durch eine Bestandsaufnahme (stocktaking) vorbereitet. Hierin fließen die Ergebnisse der National Reports ebenso ein wie die der ‚Trend-Studies‘ der EUA und des von Eurydice (Informationsnetz Bildungswesen in Europa) herausgegebenen Berichts über die Entwicklung der Strukturen des Hochschulbereichs im Rahmen des Bologna-Prozesses. Auch Eurydice wurde von der Kommission und den Mitgliedsländern Anfang der 1980er-Jahre eingerichtet. Schwerpunktthemen – u. a. auch recognition of prior learning – wurden und werden in sogenannten Bologna-Seminaren bearbeitet. So fand im Dezember 2008 in Amsterdam das Bologna-Seminar „Accreditation of Prior Learning, Quality Assurance, and Implementation of Procedures“ statt, an dem vorbereitend Akteure aus allen Mitgliedsstaaten beteiligt waren, sofern sie Interesse bekundeten. Analog zu den Prozessen im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses wurde das Ziel verfolgt, Grundlagen für eine gemeinsame Leitlinie (set of common principles) für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zu schaffen.

1.4 Das europäische Kredittransfersystem als Schlüssel zur Bildungsmobilität in Europa?

Das europäische Kredittransfersystem (ECTS) und der Europäische Qualifikationsrahmen stellen für die Anrechnung eine wichtige Voraussetzung dar. Erst in dieser Verbindung lassen sich die Ziele Lebenslanges Lernen und Bildungsmobilität – vertikal wie horizontal, zwischen gleichen und unterschiedlichen Bildungssystemen und Nationen – der Unionsbürger/innen realisieren. Credits sind die neue Tauschwährung im tertiären Bildungsbereich und lösen die alte Währung der Semesterwochenstunden ab. Das Lernpensum (workload), welches erforderlich ist, um in Modulhandbüchern ausgewiesene Lernergebnisse von Modulen zu erreichen, wird in Credits ausgedrückt. Werden einem bestimmten Niveau zuzuordnende Lernergebnisse eines Moduls in 150 Arbeitsstunden erreicht, so bekommen die Studierenden hierfür 5 Credits gut geschrieben. Ein Credit entspricht dem Aufwand von 30 Arbeitsstunden. Durch die Kopplung an das Niveau der Qualifikation besitzt das ECTS nicht nur eine quantitative, sondern auch eine qualitative Dimension. Auf diese Weise können Lernergebnisse, die inhaltlich und vom Niveau gleichwertig sind mit den im Curriculum angestrebten Lernergebnissen, angerechnet werden. Auf diese Weise wird vertikale und horizontale Durchlässigkeit ermöglicht.

Parallel zur Vorbereitung der Bologna-Erklärung im Juni 1999 wurde von der Europäischen Kommission eine Steuerungsgruppe etabliert, die den Auftrag erhielt, in Form einer „light-touch feasibility study“, also einer Machbarkeitsstudie, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie die für den Hochschulraum entwickelten ECTS Prinzipien (Niveau, workload ...) die Idee des europäischen Raumes für Lebenslanges Lernen fördern kann. Als Ergebnis der Teilstudie für Deutschland wurde die Befürchtung genannt, dass eine Anwendung von ECTS außerhalb des Hochschulraumes die Einführung und Akzeptanz innerhalb der Hochschule erschweren könnte: „The process of introducing credit accumulation encounters strong reservations when applied to areas outside traditional higher education“ (Adam/Gehmlich, 2000: 8).

Eine Ausweitung des ECTS-Geltungsbereichs wurde bisher weder abschlägig beschieden, noch wird sie aktiv betrieben. Der nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelte berufliche Bildungsbereich hat sich für die Entwicklung eines ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) entschieden. Welche Währung die Fachschulen und Bildungseinrichtungen des Gesundheitssystems verwenden werden, ist unklar. Einige wenige Einrichtungen haben ECTS schon eingeführt³. Es bleibt abzuwarten, wie dieses System ausgestaltet wird, wie die Credits aus dem beruflichen Bildungsbereich, dem Lebenslangen Lernen und der Weiterbildung akkumuliert werden und welchen Tauschwert sie im Hochschulsystem haben werden.

Gegenwärtig wird zwar viel darüber gesprochen, aber von einem „credit transfer“ sind die meisten Nationen aus unterschiedlichsten Gründen selbst konzeptionell noch weit entfernt. Die Prozeduren stellen bestenfalls einen credit award dar, d.h. es werden Credits mit dem von der Hochschule festgelegten Tauschwert verliehen, sofern vorgängig erworbene Lernergebnisse gleichwertig und vom Niveau her äquivalent sind zu Lernergebnissen eines Studienprogramms.

1.5 Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen

Als Grundvoraussetzung für die Schaffung eines europäischen Raumes des Lebenslangen Lernens wurde ein umfassend neues europäisches Konzept zur *Lernbewertung* benannt, dem das Recht auf Freizügigkeit in der EU zugrunde liegt. Hiermit ist das „Gesetz über die allgemeine Freizügigkeit von Unionsbürgern“ gemeint. Es regelt, dass „gemeinschaftsrechtlich freizügigkeitsberechtig“ u. a. Unionsbürger sind, die sich „als Arbeitnehmer, zur Arbeitssuche oder zur Berufsausbildung“ in der EU aufhalten wollen⁴. Daher steht, so die Mitteilung, bei allen Vorschlägen der Kommission „die Identifizierung, Bewertung und Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens sowie die Übertragung und gegenseitige Anerkennung von Qualifikationsnachweisen und Berufsabschlüssen im Mittelpunkt“ (a.a.O.: 4). Alle in der Folge der Mitteilung erschienenen Dokumente des Rates der Europäischen Union und der Europäischen Kommission sind als Bekräftigungen des Konzeptes der Lernbewertung und der Ziele der EU zu interpretieren.

Die durch das Memorandum gesteuerten Entwicklungen wurden vom Europäischen Parlament als politisches Mandat für die Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens für das Lebenslange Lernen (EQR LLL) eingeordnet. Dieser wurde im Oktober 2007 verabschiedet (Europäisches Parlament, 2007). Der EQR LLL soll als Übersetzungshilfe der Lernbewertungen in Form von Lernergebnissen und „neutrales Instrument“ fungieren (Europäische Kommission, 2006: 3). Mit dem Qualifikationsrahmen wird angestrebt, Transparenz, Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit herzustellen.

³ Siehe z. B. das Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin, einer Fachschule für Sozialpädagogik und Fachoberschule für Gesundheit und Soziales (<http://www.pfh-berlin.de/app/webroot/files/Schulprogramm0.pdf>)

⁴ <http://www.aufenthaltstitel.de/freizuegigkeitsgeu.html>

Im Kern ist der EQR LLL eine Matrix, die aus acht Niveaus gebildet wird, denen Deskriptoren für Lernergebnisse zugeordnet wurden. Lernergebnisse werden als „Kombination von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“ (a.a.O.: 20), die ein „Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat“ (Europäisches Parlament/Europäischer Rat, 2008). So heißt es z. B. unter Fertigkeiten für das Niveau 6, dem der Bachelor-Abschluss zugeordnet wird, „*Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- und Lernbereich nötig sind*“ (Europäische Kommission, 2006: 20).

Das Verwenden von Lernergebnissen für die Beschreibung von Qualifikationsniveaus, so die Kommission, „werde die Validierung⁵ von Lernprozessen ermöglichen, die außerhalb formaler Aus- und Weiterbildungseinrichtungen erfolgen“ (a.a.O.: 16). Informelle Lernprozesse werden hierbei als „zentrales Element des lebenslangen Lernens“ betrachtet (ebd.). Die Empfehlung an die Mitgliedstaaten lautet daher: „*bei der Beschreibung und Definition von Qualifikationen einen Ansatz zu verwenden, der auf Lernergebnissen beruht, und die Validierung nicht formalen und informellen Lernens gemäß den gemeinsamen europäischen Grundsätzen (...) zu fördern*“ (a.a.O.: 16). Das Europäische Parlament empfiehlt den Mitgliedsstaaten, bis 2010 dafür zu sorgen, dass neue Qualifikationsnachweise sowie *Europass*-Dokumente⁶ einen Verweis auf das zutreffende Niveau des EQR enthalten (a.a.O.).

Der EQR LLL ist im Gegensatz zur Richtlinie zur gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationen im Bereich reglementierter Berufe⁷ nicht rechtsverbindlich. Einordnungen in den EQR lassen die Einordnungen im Rahmen der Anerkennungsrichtlinie unberührt (Europäische Kommission, 2006: 7). Vorgesehen ist die Kompatibilität mit dem Qualifikationsrahmen für den europäischen tertiären Bildungsbereich, dem QF-EHEA⁸. Dieser wurde 2005 verabschiedet mit dem Ziel, dass die einzelnen Staaten bis 2010 einen eigenen Qualifikationsrahmen für den hochschulischen Bereich entwickeln. Im Sinne des QF-EHEA soll es möglich sein, „dass über entsprechende Anerkennungssysteme oder -mechanismen alle Levels auch aus non-formalen und informellen Lernkontexten heraus erreicht werden können. D.h., dass im Prinzip auch für Personen ohne Hochschulabschluss die Referenzniveaus der Stufen 6, 7 und 8 offen stehen sollen“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2006: 12). Die ländergemeinsamen Strukturvorgaben (KMK 2008) ließen dies für Deutschland bisher nicht zu. Die landesspezifischen Strukturvorgaben in Rheinland-Pfalz erlauben es den Hochschulen seit 2008 hingegen, den Zugang von beruflich Qualifizierten durch eine Eignungsfeststellungsprüfung in weiterbildende Masterstudiengänge zu regeln (Akkreditierungsrat 2009: 5). Dies könnte Schule machen.

Aus Sicht der *Bologna Working Group on Qualifications Frameworks* (2005) besteht der Mehrwert des EQR LLL darin, die Hochschulbildung mit der beruflichen Bildung und Weiterbildung in Beziehung zu

⁵ Der Begriff der Validierung wird in den Texten der Kommission unterschiedlich verwandt. Zum Teil ist damit nur die Identifizierung und Bewertung von Kompetenzen, zum Teil hingegen auch die Anrechnung und Anerkennung gemeint.

⁶ Auf der *Europass*-Homepage heißt es: „Mit seinen unterschiedlichen Bausteinen bietet er ein geeignetes Instrumentarium, um im In- und Ausland gemachte Erfahrungen zu dokumentieren und darzustellen. Dabei vermittelt er ein umfassendes Gesamtbild der Qualifikationen und Kompetenzen einzelner Personen und erleichtert die Vergleichbarkeit im europäischen Kontext“ (<http://www.europass-info.de/de/was-ist-der-europass.asp>)

⁷ Siehe hierzu „Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen“ (<http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11065.htm>).

⁸ Qualifications Framework for the European Higher Education Area.

setzen und umgekehrt. Es sei zudem unmöglich zu sagen, wo Berufliche Bildung⁹ (vocational education and training) endet und wo Hochschulische Bildung beginnt (a.a.O.: 186).

2. Entwicklungen in Deutschland

Richtet man den Blick nach Deutschland, so ist auf dem Hintergrund der für den Europäischen Bildungsraum skizzierten Entwicklungen einerseits festzustellen, dass wichtige für das Anrechnungsthema relevante Beschlüsse verabschiedet und Förderprogramme aufgelegt wurden. Andererseits ist festzuhalten, dass sich die Umsetzung noch in den Kinderschuhen befindet und Anrechnung in ihrer Bedeutung und ihren Dimensionen bisher erst in Ansätzen reflektiert wurde.

2.1 Anrechnungsbeschlüsse

Im Sommer 2002 erfolgte ein richtungweisender Beschluss der Kultusministerkonferenz, durch den die formale Grundlage für die Umsetzung von Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen an Hochschulen in Deutschland gelegt wurde (KMK 2002). Dieser regelt, dass 50 % eines Hochschulstudiums ersetzt werden können, wenn sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll.

2003 folgte eine „Gemeinsame Empfehlung“ von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Kultusministerkonferenz (KMK), in der stärker als im KMK-Beschluss die Bedeutung bundesrechtlich geregelter Fortbildungsabschlüsse hervorgehoben wird. So heißt es dort: *„Anspruchsvolle Qualifizierungen im Fortbildungsbereich sind in besonderer Weise geeignet, die angestrebte stärkere Verknüpfung zwischen Hochschulen und verschiedenen Qualifizierungswegen sowie Lernorten außerhalb der Hochschulen zu erproben“* (BMBF/KMK/HRK, 2003: 2).

2008 erschien der KMK-Beschluss in einer Neuauflage (Anrechnungsbeschluss II, KMK 2008). Die Regelungen von 2002 bewahren auch nach Erscheinen des 2008er-Beschlusses ihre Gültigkeit, erweitert wurde der Beschluss um die Aspekte „Grenzüberschreitendes Franchising“ womit die grenzüberschreitende Zusammenarbeit hochschulischer und nichthochschulischer Einrichtungen in der Lehre angesprochen wird. Gefordert wird die Dokumentation der Art und des Umfangs der Anrechnung, problematisiert wird hingegen die Gefahr, dass grenzübergreifende Kooperationen die Qualitätssicherungsregeln der beteiligten Staaten unterlaufen werden (KMK, 2008: 5).

2.2 Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse

Der in Zusammenarbeit von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitete und am 22. 04. 2005 beschlossene „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“ weist in der Rubrik „Formale Aspekte“ die Anschlussmöglichkeiten und Übergänge aus der beruflichen Bildung aus. So heißt es für die Bachelor- wie für die Master-Ebene: *„Außerhalb der Hochschule erworbene und durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen können bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen Hochschule durch ein Äquivalenzprüfverfahren in einer Höhe angerechnet werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht“* (HRK, 2005: 2 f.). Bezug genommen wird auf die Gemeinsame Empfehlung (BMBF/KMK/HRK, 2003).

⁹ Den Terminus Berufliche Bildung verwende ich in eben diesem Sinne und in Abgrenzung zum Terminus Hochschulische Bildung.

2.3 Programme und Einzelförderungen

Das BLK-Programm „Entwicklung eines Leistungspunktesystems an Hochschulen“ (Laufzeit 2001-2004)
 Auf der Grundlage des „European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)“ und der dazu getroffenen Beschlüsse der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz wirkten sechs Verbände mit 33 Hochschulen an der Entwicklung des Leistungspunktesystems¹⁰ für Hochschulen in Deutschland mit. Die Modularisierung der Studiengänge, die Beschreibung von Lernergebnissen sowie die Bestimmung der workload, um Lernergebnisse zu erreichen, waren wichtige Arbeitsbereiche. Im Abschlussbericht zum BLK-Programm heißt es, dass sich die teilnehmenden Hochschulen aus zeitlichen und kapazitativen Gründen dem bedeutsamen Thema der Anrechnung von außerhochschulischen Leistungen nicht in der gewünschten Tiefe widmen konnten (BLK, 2005: 23).

BLK-Projekt „Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich“

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) förderte von April 2005 bis März 2008 das Programm „Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich“. Eine Förderachse lag auf der Verbesserung von Durchlässigkeit und Anrechnung sowie der Entwicklung von Anrechnungsverfahren. Sieben der geförderten Projekte widmeten sich Anrechnungsfragen (vgl. BLK, 2005b: 14).

BMBF-Initiative ANKOM

Das Referat Berufliche Bildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) förderte im Rahmen der Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) von Oktober 2005 bis Juni 2008¹¹ zwölf Entwicklungsprojekte der Bereiche Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Informationstechnologie sowie Gesundheit & Soziales. Projektaufgabe war die Entwicklung von Anrechnungsverfahren und die Implementation der Verfahren an den beteiligten Hochschulen. Die Entwicklung der Anrechnungsverfahren sollte, so die Förderrichtlinie des BMBF, exemplarisch auf der Grundlage der in der gemeinsamen Erklärung erwähnten bundesrechtlich geregelten Fortbildungsabschlüsse und fachlich affinen Bachelorstudiengängen erfolgen. Die Entwicklung der Anrechnungsverfahren erfolgte unter der Zielsetzung der Qualitätssicherung. Die Berücksichtigung von Gütekriterien und die Entwicklung von Qualitätsdimensionen waren von großer Relevanz.

¹⁰ In Deutschland werden Credits oder Kreditpunkte auch als Leistungspunkte bezeichnet. Der Leistungsbegriff fügt die nicht zu unterschätzende Konnotation mit der Leistungsgesellschaft ein. Gleichzeitig geht bei der Übersetzung die zweite Bedeutung des Begriffs ‚credit‘ im Sinne von ‚to gain credit for something‘ verloren, was übersetzt werden kann mit „Anerkennung für etwas erlangen“, und wesentlich stärker philosophisch denn bildungsökonomisch konnotiert ist.

¹¹ Die Förderung erfolgte mehrstufig. Die Projektlaufzeit der wissenschaftlichen Begleitung war ein Jahr länger als die der Entwicklungsprojekte und wurde im Sommer 2009 für die Zielsetzung der Dissemination der Ergebnisse bis Juni 2011 verlängert. Von Oktober 2005 bis Juni 2008 erfolgte die Finanzierung aus Mitteln des BMBF und Europäischen Sozialfonds (ESF), seit Juli 2008 durch Mittel des BMBF.

Weitere Einzelprojektförderungen

Einzelprojektförderungen erfolgten darüber hinaus z. B. durch die Robert Bosch Stiftung¹², das Bundesinstitut für Berufsbildung¹³, den Europäischen Sozialfonds¹⁴ sowie den Senat für Wirtschaft und Arbeit der Hansestadt Hamburg¹⁵.

2.4 Auswertung und Dokumentation der Ergebnisse

Die Arbeit der „ersten Welle“ geförderter Projekte ist weitgehend abgeschlossen. Ergebnisse der BLK-Initiative¹⁶ wurden ebenso publiziert wie die der ANKOM-Initiative¹⁷. Die ersten Umsetzungserfahrungen wurden gemacht, Fragestellungen, Forschungsbedarfe und Herausforderungen konnten deutlicher konturiert werden.

Für die vom BMBF geförderten Projekte wurden die Ergebnisse hinsichtlich der Verfahrensentwicklung analysiert und auf Generalisierbarkeit geprüft (Hartmann/Stamm-Riemer/Loroff, 2009). Die Anrechnungsverfahren sind generalisierbar, allerdings enthebt das die Zuständigen nicht, für jeden Studiengang eine Prüfung der Äquivalenzen vorzunehmen. Als Hilfestellung wurde eine Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung veröffentlicht, in der die Aspekte wie Lernergebnisse, Äquivalenzen und Vergabe von Credits detailliert dargestellt werden und Anrechnung in den Zusammenhang der Qualitätssicherung durch Akkreditierung gestellt wird (Wissenschaftliche Begleitung ANKOM 2008). Die Projekte entwickelten neben den Anrechnungsverfahren Kooperationsvereinbarungen, Handbücher für die Prüfungsämter und Studiengangsverantwortlichen. Bei Anwendung der pauschalen Verfahren wurden Lernergebnis-Äquivalenzen zwischen fünfzehn und neunzig Credits festgestellt, in den meisten Fällen ergaben sich zwischen dreißig und vierzig Credits. In keinem ANKOM-Projekt wurde die im KMK-Beschluss markierte 50 %-Grenze erreicht. Die übertragbaren Arbeitsmaterialien werden derzeit für die Fachöffentlichkeit aufbereitet und in Kürze zur Verfügung gestellt.

3. Zukunft und Herausforderungen

Gegenwärtig wird an vielen Orten und in vielen Gremien über Anrechnung diskutiert. Die Beschäftigung mit dem Entwurf des Deutschen Qualifikationsrahmens schärft den Blick für Anrechnungsfragen ebenso wie der KMK-Beschluss zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (KMK, 2009). Pressemeldungen über Anrechnungsmöglichkeiten zwischen Aus- und Weiterbildungen und Bachelorstudiengängen häufen sich. Gleichwohl wurde deutlich, dass Anrechnung Rahmenbedingungen benötigt, die weit über die Entwicklung eines Qualifikationsrahmens und eines Kreditpunktesystems hinausgehen.

¹² Siehe die „Initiative zur Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge für Lehrende der Pflege, Ergo- und Physiotherapie“ (IZAK). http://ankom.his.de/aktuelles/upload/IzAK_Vernetzungskonferenz.pdf

¹³ Siehe Projekt „Kompetenzerwerb in der AV Medien- und Veranstaltungstechnik“ (Wissenschaftliche Begleitung ANKOM, 2007).

¹⁴ Siehe hier das Projekt „Anrechnung von Leistungen aus der beruflichen Erwachsenenbildung auf die Hochschulausbildung von Erzieherinnen“ (Orth/Pannier/Schnadt, 2007).

¹⁵ Siehe Patschula, 2007 für das Weiterbildungssystem der IT-Berufe.

¹⁶ Übersicht siehe Koch/Westermann, 2006. Für die Erziehungs- und Gesundheitsberufe vgl. z. B. Machocki/Räbiger, 2006; Räbiger, 2007; Piechotta/Pehlke-Milde; 2008 sowie Piotrowski/Heckenhahn/Gerlach, 2006.

¹⁷ Buhr et al. (Hrsg.), 2008; Freitag; 2008, Freitag; 2009. Auf der ANKOM-Internetplattform <http://ankom.his.de> sind die Materialien zusammengestellt.

Um das Potential auszuschöpfen, das dem Konzept der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen innewohnt, sind noch einige Weichen zu stellen. Die Finanzierung lebenslangen Lernens und die Entwicklung erwerbs- oder familienarbeitsbegleitender Studienangebote stellen nur die Spitze des Eisbergs dar. Unterhalb des Wasserspiegels finden sich Fragen der Lern- und Wissenschaftskultur, Fragen der Anschlussfähigkeit von Kompetenzen außerhalb des Mainstreams, der Konzeption von biographischer Lernberatung und des berufsbiographischen Coachings sowie einem damit einhergehenden Shift von „Assessment of Learning“ zum „Assessment for Learning“.

Da die Themen Finanzierung und Studienorganisation eigene Beiträge erfordern, möchte ich mit einer Skizzierung der unter dem Wasserspiegel liegenden Aspekte den Beitrag abschließen.

- Lern- und Wissenschaftskultur: Unterschiedliche Lernorte bilden nicht nur, sondern werden gleichzeitig gebildet. Wie stark beruflich qualifizierte den Lernort Hochschule, die Vorlesung im Hörsaal oder das Seminar gestalten werden, hängt nicht zuletzt davon ab, ob ihnen die Gelegenheit gegeben wird, ihre Kompetenzen einzubringen und an sie anzuschließen. Anerkennen und Wertschätzen von Studierenden, die einen Teil der im Studium zu erwerbenden Kompetenzen in einer anderen "Kultur" erworben haben, ist eine Herausforderung. Anrechnungsstudierende können die Wissenschaftskultur bereichern und wertvolle Impulse geben. Ob dies gelingt, hängt u. a. vom Modus der Wissensproduktion in den jeweiligen Fächern ab (vgl. Nowotny/Scott/Gibbons, 2004). Hinsichtlich dieses Themas gibt es großen Forschungsbedarf.
- Verknüpft mit der Frage der Lern- und Wissenschaftskultur ist auch der zweite Punkt. Der Schwerpunkt der Anrechnung liegt in Deutschland eindeutig auf formal erworbenen Kompetenzen. Allerdings auch nur diejenigen formal erworbenen Kompetenzen, die „Produkte“ der beruflichen Bildung sind, wie sie in Deutschland etabliert wurde und z. B. von der beruflichen Bildung und der Wirtschaft wertgeschätzt wird. Für Migrantinnen und Migranten besteht, sofern sie nicht High Potentials des IT-Sektors aus Indien, Kanada oder den USA sind, seit langem das Problem der Nichtanerkennung der im Herkunftsland erworbenen Qualifikationen. So weist Seukwa (2006: 42) zu Recht in einer Untersuchung zum Verhältnis von Kompetenz und Migration auf der empirischen Grundlage von Flüchtlingsbiographien daraufhin, dass das Problem der Legitimierung von Kompetenzen im Fall von Migranten und Migrantinnen „an den Schwierigkeiten ihrer Akkreditierung deutlich“ wird. Hierunter versteht er nicht nur den „Akt der Anerkennung ihrer Kompetenzen, sondern auch ihrer in ihrem Herkunftsland erworbenen Qualifikationen oder Diplome“. Laut einer Analyse des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) sind fast 19 Prozent der Ausländer mit einem Fachhochschul- oder Universitätsdiplom ihres Heimatlandes arbeitslos, bei den Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern sind es sogar 43,6 Prozent (Bigalke, 2007).
- Anrechnungsverfahren haben eine summative und eine formative Funktion. In der summativen Funktion ähneln individuelle Anrechnungen Bewertungen, wie sie in Prüfungen vorgenommen werden. Im Englischen hat sich hierfür die Bezeichnung *Assessment of Learning* eingebürgert (vgl. Ridgeway/McCusker/Peard, 2006). Die formative Funktion ist nicht weniger bedeutsam. Sie bietet für die Anrechnungsstudierenden die Möglichkeit, den eigenen Standort hinsichtlich der Kompetenzentwicklung besser einschätzen zu können. Für die Funktion der Förderung steht die englische Bezeichnung *Assessment for Learning* (vgl. Ridgeway et al., 2006). Die Kompetenz, Assessments for Learning durchzuführen, sind in der Hochschule nicht sehr stark entwickelt. Anders als in den Niederlanden, die mit der Einführung des Bologna-Prozesses das Konzept des „persönlichen Lernwegs“ einführt (Clauß, 2007), erle-

ben in Deutschland verstärkt Prüfungsformen eine Renaissance, die wie die Multiple-Choice-Klausur bestenfalls Faktenwissen prüfen, mit einer Standortbestimmung jedoch nichts zu tun haben, von der Performanz von Kompetenz gar ganz zu schweigen. Qualitätsdimension von Teilzeit- oder weiterbildenden Studiengängen wird die Entwicklung von Konzepten studiengangsbezogener biographieorientierter Lernberatung oder des berufsbiographischen Coachings und die Kompetenz in der Anwendung dieser Konzepte sein. Anrechnungsverfahren sind hiermit gut zu verknüpfen.

Literatur

Adam, Stephen und Volker Gehmlich (2000): ECTS Extension Feasibility Project. In: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ectsext.html>.

Akkreditierungsrat (2009): Landesspezifische Strukturvorgaben im Sinne von verbindlichen Vorgaben für die Akkreditierung von Studiengängen gemäß § 2 Abs. 1 Nr. 2 Akkreditierungs-Stiftungs-Gesetz. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 09. 06. 2009. In: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/Landesspezifische_Strukturvorgaben_Internet.pdf: 1-9.

Bergan, Sjur und Andrejs Rauhvargers (2006): Recognition in the Bologna Process: policy development and the road to good practice Strasburg: Council of Europe.

Bigalke, Silke (2007): Holz hacken mit Diplom. In: SpiegelOnline vom 14. 10. 2007 <http://www.spiegel.de/wirtschaft/0,1518,508780,00.html>.

BLK (2005): Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich. Programmskizze. Bonn.

BLK (2005b): Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm am 23./24. Juni 2005 in Fulda. Bonn: BLK: 1 – 142.

BMBF, KMK und HRK (2003): Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium. Bonn.

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005): A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Ministry of Science, Technology and Innovation: Copenhagen.

Buhr, Regina, Walburga Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff, u. a. (Hrsg.) (2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen – EQF im Kontext der tertiären Bildung. Analyse auf der Grundlage eines ausgewählten Ländervergleichs. EU AT. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 31.

Clauß, Annette (2007): Der persönliche Lernweg – Entwicklungen in der Hochschullehre in den Niederlanden. Hochschuldidaktik im Zeichen von Bologna. In: Das Hochschulwesen 55 (4): 110–117.

Europäische Kommission (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). In: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf.

Europäisches Parlament (2007): Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Legislative Entschließung des Europäischen Parlaments vom 24. Oktober 2007 (KOM(2006)0479 – C6-0294/2006 – 2006/0163(COD)). Strasbourg: Europäisches Parlament.

European Commission (1999): Bologna-Erklärung (deutsche Übersetzung der Joint Declaration). In: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf.

Freitag, Walburga (2008): Qualität der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Eine Exploration von Dimensionen "guter Anrechnungspraxis". In: Regina Buhr, Walburga Freitag, Ernst A. Hartmann u. a. (Hg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann: 225–243.

Freitag, Walburga (Hrsg.) (2009): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld: wbv – Wilhelm Bertelsmann Verlag.

Hartmann, Ernst A., Claudia Loroff und Ida Stamm-Riemer (2009): Generalisierung der entwickelten Anrechnungsmodelle. Präsentation. In: <http://www.ankom-fachtagung.de/präsentationen-der-vortrage/generalisierung.pdf>.

HRK, KMK und BMBF (2005). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Von der Kultusministerkonferenz am 21. 04. 2005 beschlossen. Kultusministerkonferenz, <http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf>.

KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (Beschluss der KMK vom 28. 06. 2002) In: http://ankom.his.de/material/dokumente/KMK-Beschluss_Anrechnung_2002.pdf.

KMK (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18. 09. 2008). In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18_-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf.

Machocki, Sieglinde und Jutta Rübiger (2006): Die Anerkennung vorgängigen Lernens an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin. In: DGWF – Hochschule und Weiterbildung 1: 61–71.

Nowotny, Helga, Peter Scott und Michael Gibbons (2004): Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit. Weilerswist: Velbrück.

Orth, Annette, Anke Pannier und Pia Schnadt (2007): Anrechnung der Kompetenzen von Erzieherinnen. Berlin: ASFH: www.asfh-berlin.de/uploads/media/Abschluss_Pr_sentation_29.11.ppt.

Pannier, Anke (2008): Was kann ein Handbuch zur Implementation von Anrechnungsverfahren in der Hochschule leisten? In: Regina Buhr, Walburga Freitag, Ernst A. Hartmann u. a. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann: 173–173.

Patschula, Sascha (2007): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Bestandsaufnahme und Möglichkeiten. VDM Verlag Dr. Müller: Saarbrücken.

Piechotta, Gudrun und Jessica Pehlke-Milde (2008): Die Anrechnung von berufsbezogenen Kompetenzen im Bachelor-Studiengang Gesundheits- und Pflegemanagement an der Alice-Salomon Fachhochschule Berlin. Das Modul „Berufsbezogene Reflexion“. In: PrInterNet – Zeitschrift für Pflegewissenschaft 7 (<http://www.printernet.info/show.asp?id=849>).

Piotrowski, Anke, Markus Heckenhahn und Anke Gerlach (2006): Anrechnung pflegeberuflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Modellversuch WAWiP. In: bwp@ http://www.bwpat.de/ausgabe11/piotrowski_etal_bwpat11.pdf.

Reinmann, Gabi (2007): Bologna in Zeiten des Web 2.0. Assessment als Gestaltungsfaktor. Arbeitsbericht Nr. 16. Augsburg: Universität Augsburg, Medienpädagogik: 1–25.

Ridgway, Jim, Sean McCusker und Daniel Pead (2004): Report 10: Literature Review of E-assessment. Futurelab series In: http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Assessment_Review.pdf.

Seukwa, Louis Henri (2006): Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster: Waxmann.

Wissenschaftliche Begleitung ANKOM (2007): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Dokumentation der 1. Vernetzungskonferenz am 7. März 2007. Hannover: HIS.

Wissenschaftliche Begleitung ANKOM (2008): Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge In: http://ankom.his.de/material/dokumente/Diskussionsgrundlage_AN_KOM_Anrechnungsleitlinie_19_05_08.pdf.

OLAF DÖRNER

Berufsorientierte wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Sinnkonstellationen. Oder: Womit hat es pädagogische Professionalität im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung (auch weiterhin) zu tun?

Einleitung

Wissenschaftliche Weiterbildung¹ agiert in einem Spannungsfeld, welches sich u. a. zwischen den Punkten Politik, Wissenschaft und Beteiligungs-Praxis aufspannt: Im Zuge des Bologna-Prozesses wird wissenschaftliche Weiterbildung mehr denn je in Zusammenhänge des lebenslangen Lernens gestellt (vgl. Prager Kommuniqué 2001, Berliner Kommuniqué 2003). Entsprechend werden Universitäten und Hochschulen aufgefordert, nachfrage- und marktgerechte Angebote zu schaffen (vgl. Wissenschaftsrat 2006, 65), sowohl im Bereich weiterbildender Studiengänge als auch im Bereich von Weiterbildungsangeboten ‚darunter‘, speziell im beruflich-betrieblichen Bereich. Eine solche Orientierung, insbesondere am Weiterbildungsmarkt, erfordere im Unterschied zur grundständigen universitären Bildung eine stärkere Teilnehmerorientierung (vgl. Jütte/Schilling 2005). Wir haben es insofern mit einem Feld zu tun, dass durch unterschiedliche Sinnkonstellationen bzw. -referenzen in Bezug auf Weiterbildung charakterisiert ist, die mal harmonieren und mal nicht. Ein Kennzeichen pädagogischer Professionalität – behaftet und versehen mit einem eigenen Sinn – ist demnach der Umgang mit und das Agieren in diesem Feld. Entsprechend kann Wissen über sinnhafte Konstellationen des Feldes Voraussetzung für *professionelles* Handeln sein.

Im Folgenden möchte ich dieses Spannungsfeld zunächst näher darlegen, indem ich wissenschaftliche Weiterbildung als soziales Feld verstehe, in dem verschiedene Bedeutungen von Weiterbildung kursieren und konkurrieren (1). Des Weiteren werde ich mich der Beteiligungspraxis etwas genauer widmen und auf Typen verschiedener Sinnkonstellationen von Weiterbildung in beruflich-betrieblichen Zusammenhängen eingehen. Dies tue ich vor dem Hintergrund des Engagements von Hochschulen im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung für Unternehmen (2). In einem Fazit werde ich kurz auf eine mögliche Relevanz dieser Ergebnisse für pädagogische Professionalität eingehen (3).

Im Folgenden verstehe ich wissenschaftliche Weiterbildung als ein soziales Feld im Bourdieuschen Verständnis (vgl. etwa Bourdieu 1992, 2001), also als ein Kraft- und Konkurrenzfeld, in dem es darum geht, Kräfteverhältnisse zu wahren oder zu den eigenen Gunsten zu verändern (vgl. Bourdieu 2001, 49). In diesem Feld besetzen und gestalten Akteure aufgrund unterschiedlicher Handlungsressourcen in Form von Kapital (ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches) verschiedene Positionen; je nach Position der Akteure im Feld wird deren Verhalten bestimmt (vgl. ebd.). Demzufolge nehmen Akteure in Abhängigkeit ihrer Position wissenschaftliche Weiterbildung je spezifisch wahr, verbinden je spezifische Bedeutungen mit ihr und versuchen, ihre Interessen, Konzepte, Sichtweisen gegenüber anderen durchzu-

¹ Die Kultusministerkonferenz (KMK) definiert wissenschaftliche Weiterbildung als „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. (...) Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus.“ (KMK 2001, 2 f.)

setzen². So können etwa Akteure ausgemacht werden, die primär bildungspolitisch auf internationaler und nationaler Ebene agieren, solche, die in Universitäten und Hochschulen wissenschaftliche Weiterbildung verantwortlich gestalten und schließlich jene Akteure, die wissenschaftliche Weiterbildung praktizieren oder nicht. Akteure, die je nach Position und in vielfältiger Weise Diskurse, Strukturen und Praxen wissenschaftlicher Weiterbildung mitbestimmen und somit je unterschiedliche Sinnkonstellationen mit konstituieren. Die Begriffe Sinn und Bedeutung verwende ich weitestgehend synonym und im praxeologischen Verständnis ihrer kontextgebundenen Verfassung und ihres mal mehr oder wenigen expliziten Charakters. Ich gehe davon aus, dass Bedeutungen habituell bedingt sind und je nach Kontext variieren.

1. Sinn von Weiterbildung: Wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Politik, Wissenschaft und Beteiligungspraxis

a. Politik und wissenschaftliche Weiterbildung

Das Politische im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung ist derzeit in zweierlei Hinsicht auszumachen: Erstens im Kontext des Bologna-Prozesses und zweitens im Kontext bildungspolitischer Diskurse Lebenslangen Lernens (LLL). In den seit der Bologna-Konferenz 1999 zweijährig stattfindenden Konferenzen (Prag 2001, Berlin 2003, Bergen 2005, London 2007, Leuven 2009) der europäischen Bildungsminister wird wissenschaftliche Weiterbildung als LLL thematisiert und im Programm zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes eingebettet. Die Hochschulen werden in ihrer Verantwortung für die Umsetzung LLL gefordert; insgesamt sei es notwendig, allen Bürgern, Lernverläufe zur Hochschulbildung und innerhalb der Hochschulbildung zu ermöglichen (vgl. Berliner Kommuniqué 2003, 6). Folgende Punkte sind dabei zentral:

- Verbesserung der Möglichkeiten des LLL auf Hochschulebene
- Anerkennung früher erworbener Kenntnisse, des sog. prior learning
- Berücksichtigung flexibler Studienverläufe, -möglichkeiten und -techniken
- Nutzung des ECTS-System

Im Leuven-Kommuniqué (2009) wird LLL noch mal ausdrücklich in die öffentliche Verantwortung gestellt; nationale Politiken haben die entsprechenden Rahmenbedingungen zur Umsetzung zu schaffen.

Insgesamt bleibt wissenschaftliche Weiterbildung im Bologna-Prozess bildungspolitisch ein Randthema (vgl. Wolter 2005, 50). In der Hauptsache geht es um die Einführung gestufter und modularisierter Studiengänge, der entsprechenden Abschlüsse, eines einheitlichen Punktesystems sowie die Förderung von Mobilität und Kooperation. Erst in Referenz zum bildungspolitischen Programm des LLL auf internationaler Ebene gewinnt sie programmatisch an Bedeutung für die Gestaltung eines europäischen Hochschulraums sowie der Umsetzung LLL. Zum Tragen kommen die aus den Diskursen zum LLL bekannten Argumentationsmuster. In Anlehnung an das „Memorandum über lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission (2000) wird LLL im Prager Kommuniqué (2001) begründet mit Anforderungen einer Wissensgesellschaft bzw. wissensbasierten Ökonomie, insbesondere um neue Technologien nutzen und sozialen Zusammenhalt, Chancengleichheit und Lebensqualität verbessern zu können (Prager Kommuniqué 2001, 5). Damit wird wissenschaftliche Weiterbildung in funktionale Zusammen-

² Die Präsenz eines Akteurs wird dann erkennbar, wenn dieser den Zustand des Felds verändert bzw. sich viel verändert, wenn er nicht mehr da ist. Der Bologna-Prozess kann, wie in diesem Beitrag, als ein Handlungshorizont von Akteuren, aber auch als Akteur im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung betrachtet werden.

hänge von gesellschaftlichen, insbesondere technologischen Veränderungs- und Wandlungsprozessen (bzw. von Anforderungen einer Wissensgesellschaft) gestellt.

b. Wissenschaft und wissenschaftliche Weiterbildung

Zentrales Charakteristikum des wissenschaftlichen Feldes ist im Bourdieuschen Verständnis die Akkumulation von symbolischem Kapital in Form von Ehre, Reputation, Prestige, Distinktion, anerkannter Originalität und dies untrennbar verbunden mit der Frage nach wissenschaftlicher Glaubwürdigkeit (vgl. Fröhlich 2003, 118). Wissenschaftliche Glaubwürdigkeit wird über die Produktion von wissenschaftlichem Wissen hergestellt, also über wahres bzw. gesichertes Wissen. Insofern geht es bei wissenschaftlicher Weiterbildung um Wissen, das sich im wissenschaftlichen Diskurs zu bewähren habe (vgl. Wittpoth 2005, 17). In diesem Punkt – in der Frage der Produktion des Wissens, das vermittelt werden soll – unterscheidet sich wissenschaftliche Weiterbildung von anderen Weiterbildungsträgern zentral (vgl. ebd.). Geht es in beruflichen und handlungsorientierten Diskursen um Wissen zum „(besseren) Funktionieren“ von Dingen, geht es im wissenschaftlichen Diskurs eher darum, ob und warum etwas funktionieren kann, welche unerwünschten Effekte eintreten können und auch, ob das zu lösende Problem überhaupt das eigentliche Problem ist (vgl. Wittpoth 2005, 17–18).

Eine wesentliche Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung liegt im nicht einfachen Transfer wissenschaftlichen Wissens in praktische Zusammenhänge, um diese selbst und auftretenden Probleme zu verstehen³. Theoretisch stellt wissenschaftliche Weiterbildung im Wissenschaftsbereich allerdings insofern einen Fremdkörper dar, als das sie nicht zu den gängigen Währungen wissenschaftlicher Reputation gehört: Publikationen in anerkannten, möglichst internationalen und begutachteten Zeitschriften, Durchführung von Forschungsprojekten, gefördert von renommierten Forschungseinrichtungen u.ä. (Das mag auch erklären, dass die Umsetzung wissenschaftliche Weiterbildung bisher nicht in dem Maße erfolgt, wie es politisch gefordert wird (s.o.) (vgl. zur Bestandsaufnahme auch Wolter 2005).

Insofern ergibt sich für wissenschaftliche Weiterbildung das Problem, einerseits nachfrageorientierte Angebote zu schaffen, um so zur Verwirklichung des LLL beizutragen und andererseits die Orientierung am wissenschaftlichen Diskurs beizubehalten. Nachfrageorientierung bedeutet schließlich, primär Wissen anzubieten, das sich nicht im wissenschaftlichen Diskurs zu bewähren hat, sondern im beruflichen und handlungsorientierten.

c. Beteiligungs-Praxis und wissenschaftliche Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung hat es – wie Weiterbildung insgesamt – in der Konsequenz von Auseinandersetzungen und planerischen Aktivitäten im Feld konkret mit Teilnahmen und Nicht-Teilnahmen bzw. Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern zu tun. Hier gilt es, Angebote zu entwickeln, in der Hoffnung, dass diese in Inhalt und Form auf Interesse stoßen und zur Beteiligung führen. Im Zusammenhang von Bologna und der Debatten um Lebenslanges Lernen bestehen Hoffnungen und Forderungen, dass die traditionell angebotsorientierten Universitäten und Hochschulen verstärkt nachfrage- bzw. bedarfsori-

³ Auch im bildungspolitisch-programmatischen Verständnis wird die Umsetzung von Forschungsergebnissen als eine zentrale Aufgabe wissenschaftlicher Weiterbildung gesehen. So heißt es u. a. auch, dass sie der „Umsetzung von Forschung in Innovationen und Beschäftigung“ diene (BMBF 2009).

enterte Weiterbildung anbieten (vgl. etwa Wolter 2005, S. 52; Jütte/Schilling 2005, S. 153). Es wird darauf hingewiesen, dass Weiterbildung zwar noch nicht im Zentrum der Hochschulen angekommen sei, aber sich eine Akzentverlagerung von einer Angebotsorientierung zugunsten einer stärkeren Markt- und Bedarfsorientierung abzeichne (vgl. Wolter 2005, S. 56). Diese Einschätzung kann zumindest insofern gestützt werden, als das Universitäten sich im Rahmen von wissenschaftlicher Weiterbildung mit Angeboten gezielt an Unternehmen wenden⁴. Ebenfalls zeigt ein Blick in das Internet-Portal „Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland“, das von den insgesamt 30 aufgeführten Anbietern anhand der angebenen Zielgruppen (Führungskräfte) und Lehrformen (Inhouse-Schulungen, Workshops u.ä.) mindestens 17 als Anbieter eingeschätzt werden können, die Unternehmen speziell im Blick haben.

Gleichwohl der wissenschaftlichen Weiterbildung eine zunehmende Nachfrageorientierung bezüglich Inhalt und Form bescheinigt wird (allerdings häufig mit dem Hinweis, dass dies in noch nicht ausreichendem Maße geschehe) liegen die Teilnahmequoten mit 3 % lt. einer international vergleichenden Studie recht niedrig (vgl. Schaeper/Schramm/Weiland/Kraft/Wolter 2006, 101). Wissenschaftliche Weiterbildung hat diesbezüglich ein Beteiligungs- bzw. Nicht-Beteiligungsproblem. Damit ergeht es ihr nicht anders als der Weiterbildung insgesamt. Inwieweit eine noch stärkere Teilnehmer- und Bedarfsorientierung zur Erhöhung der Teilnahmequote führen könnte, sei hier dahin gestellt. Zumindes wird sich von Studien zu Teilnehmern und Adressaten weiteres Wissen zum Teilnahmeverhalten erhofft (vgl. Jütte/Schilling 2005, 153). Anhand von repräsentativen Studien können mit Hilfe soziodemografischer und/oder milieutypischer Kategorien differenzierte und empirisch gesicherte Erklärungen geliefert, Vermutungen aufgestellt und auf der Ebene pädagogischer Professionalität entsprechende nachfrageorientierte Angebote gemacht werden (vgl. etwa Barz/Tippelt 2007). Um jedoch Weiterbildungsteilnahme im ursächlichen Sinne verstehen zu können, ist es hilfreich, den Blick auf Bedeutungen zu lenken, die Weiterbildung für Erwachsene in unterschiedlichen Zusammenhängen haben kann. Ein solcher Blick trägt auch zum Verstehen des Beteiligungsproblems bei bzw. kann Aufschluss darüber geben, inwiefern es sich überhaupt um ein Problem handelt.

Ich möchte dies im Folgenden anhand von Weiterbildungsbedeutungen in betrieblich-beruflichen Zusammenhängen vornehmen. Ich beziehe mich auf Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Untersuchung zu Formen und Bedingungen von Weiterbildung Beschäftigter in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) (vgl. Dörner 2006). In diesem Projekt wurde der Frage nachgegangen, auf welche Weise KMU sich mit dem Wissen versorgen, das sie benötigen, um erfolgreich zu sein. Die Datenerhebung und -auswertung erfolgte theoriegenerierend mittels dem Verfahren des ExpertInneninterviews (vgl. Meuser/Nagel 1991)⁵. Zwar wurde die Nutzung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung nicht getrennt von anderen Angeboten untersucht. Jedoch gehört sie zum Weiterbildungsspektrum der untersuchten Unternehmen.

⁴ zum Beispiel LMU <http://www.lmu-pd.de/>
TU München: http://portal.mytum.de/wirtschaft/index_html/document_view?
Uni Erlangen: <http://www.uni-erlangen.de/weiterbildung/angebote/>

⁵ Bei dem ExpertInneninterview handelt sich um eine qualitativ-empirische Forschungsmethode, wie sie von Meuser und Nagel (1991) entwickelt wurde. Es ist einerseits darauf gerichtet, Informationen zu erhalten, die vom Interview-partner explizit benannt werden können, etwa zu Arbeit, Weiterbildung und Wissenserwerb. Andererseits sollen Handlungsorientierungen und Entscheidungsmaximen rekonstruiert werden, die nicht ohne Weiteres explizit benannt bzw. nur diffus umschrieben werden können. Insofern werden die Interviewpartner als betriebliche Akteure betrachtet, die für einen bestimmten Bereich Verantwortung tragen, über einen privilegierten Zugang zu Informationen und Entscheidungsprozessen verfügen und deren betriebliches Handeln und Praktizieren auf Wissen basiert, welches ihnen nicht ausschließlich bewusst oder reflexiv verfügbar ist.

2. Bedeutungen von Weiterbildung in betrieblichen Zusammenhängen

Je nach betrieblichen Gegebenheiten und Notwendigkeiten wird über die Bedeutung von Weiterbildung im engen und weiten Verständnis in unterschiedlichen Modi entschieden.

a. „Für sich selbst“

Im Modus „Für sich selbst“ kommt Weiterbildung entweder für viele überhaupt nicht in Frage oder sie wird mit Bedeutungen versehen, die oftmals gängigen Erwartungen nicht entsprechen. Vier Typen können unterschieden werden:

Im Sinne von *Dabei sein / Sehen, was andere machen* halte zwar Weiterbildung „*vom eigentlichen*“ ab, werde aber dennoch genutzt: „*dass man da ein bisschen auf dem Laufenden bleiben muss, um da überhaupt mitreden zu können*“. Die Bedeutung von Weiterbildung liegt hier auf dem, was ‚drumherum‘ stattfindet, etwa gesellige Runden, in denen Kontakte gepflegt und Neuigkeiten ausgetauscht werden, die wiederum Wissensvorteile versprechen: „*Aber dann die informellen Kontakte sind abends beim Bier. Nicht, was da offiziell (...) abläuft*“.

Im Sinne von *Erfolg haben / Karriere machen* handelt es sich um Narrationen, in denen allgemeine formelhafte Verweise auf Lehrgänge, den Besuch von Lehrinstituten eingereiht sind in verschiedene Stadien und Stufen von Karrieren. Die Art und Weise, in der dies geschieht, erweckt zumindest den Eindruck, als erschöpfe sich der Sinn solcher Lehrgänge darin, sie besucht zu haben. Plastisch formuliert: Es klingt so, als erwähne eine erfolgreiche Führungskraft im Rückblick auf die eigene Karriere die Tatsache, Abitur gemacht zu haben. Die Kompetenz, die zur Wahrnehmung einer verantwortlichen Position erforderlich ist, erscheint eher als Produkt breit gestreuter Erfahrungen im Unternehmenskontext. „*Hab dort zwischendrin einen Lehrgang gemacht [...] hab dann 19... wann war das? ... 1986/87 FINANZFachlehrgang gemacht [...] bin dann auf's Lehrinstitut gegangen...*“.

Im Sinne von *Flucht* aus dem betrieblichen Alltag wird Weiterbildung in die Referenz der eigenen Arbeitskraftregenerierung gestellt: „*einfach nur, um aus der Mühle raus zu kommen*“. Schließlich werden auch solche Fälle sichtbar, bei denen Mitarbeiter die Notwendigkeit bzw. Wichtigkeit von Weiterbildung mit Erwartungen von Vorgesetzten begründen. Unter Umständen auch dann, wenn der persönliche Nutzen als eher gering eingeschätzt wird. Die Bedeutung von Weiterbildung liegt hier in der *Erfüllung von Erwartungen und Pflichten*: „*Man macht's nur, weil man für bestimmte Sachen ein Zertifikat braucht oder weil der Chef der Meinung ist, man müsste es unbedingt tun.*“

b. „Für andere“

Hingegen wird Weiterbildung von Akteuren (insbesondere in leitenden Funktionen) für Mitarbeiter durchaus als geeignetes Instrument gesehen, um notwendiges Wissen zu erwerben: Weiterbildung wird im Modus ‚Für andere‘ zum Erwerb relevanten Wissens favorisiert (und angeordnet bzw. initiiert) und somit zum Programm, etwa im typischen Sinne von *Rekrutieren, Einführen, Üben, Ausbilden, Trainieren*. Es gibt verschiedene Anlässe, aus dem eigenen Personalbestand Mitarbeiter für neu geschaffene Bereiche, veränderte Tätigkeiten u.ä. rekrutieren zu müssen. Damit verbunden sind Einführungs-, Übungs- und Trainingsmaßnahmen, die explizit und implizit als ‚Aus-Bildung‘ bezeichnet und verstan-

den werden. *„Dann muss ich eben sehen, dass ich die Leute vorher zu bestimmten Lehrgängen schicke (...) Dass diese Leute dann speziell für diese Aufgaben geschult werden.“* Es hat den Anschein, dass solche Aktivitäten von den involvierten Akteuren als einmalige Angelegenheit begriffen werden. Ähnlich verhält es sich bei Einweisungsvorgängen: *„Und die Leute, die hier an den Maschinen arbeiten, sind dort angelernt worden, in einem anderen Betrieb vorher. Also das ist eigentlich normal“.* Typisch ist auch der Fall, dass Vorgesetzte bei einzelnen Mitarbeitern Probleme erkennen, die mit Hilfe von Weiterbildung bewältigt werden sollen: *„also gucke ich mit der Personalabteilung zusammen, ob wir dort ein spezielles Angebot finden, dass wir den Mitarbeiter in dem Sektor, wo ich den Schwachpunkt entdeckt habe, noch mal gezielt hinschicken kann.“*

c. „Gegenüber anderen“

Weiterbildung wird gegenüber einer größeren, sowohl betriebsinternen als auch -externen, Öffentlichkeit als selbstverständlicher Bestandteil unternehmerischer Verantwortung dargestellt. Sie wird als praktizierte und favorisierte Form zur Qualifizierung von Mitarbeitern und Bewältigung technologischer Veränderung präsentiert. So werden in Unternehmensprospekten/-zeitschriften Qualifizierungsmaßnahmen, Zertifikate (International Organization for Standardization (ISO) 9000, Total-Quality-Management (TQM) u. ä.) und Weiterbildungsausgaben dokumentiert. Geschäftsführer betonen gegenüber der Leserschaft, dass Weiterbildung wichtig und notwendig sei: *„Neue Technologien erfordern eine höhere Qualifikation der Mitarbeiter und diese erreichen wir durch eine bessere Ausbildung und gezielte Weiterbildung.“* In sprachlicher Form kommt dieser Modus dann zur Geltung, wenn auf *Weiterbildung als Norm* Bezug genommen wird: *„Sobald wir keine Weiterbildung mehr machen, sind wir innerhalb von zwei, drei Jahren weg vom Fenster (...) es ist absolut überlebenswichtig.“* Weiterbildung wird hierbei zum öffentlichen Präsentations- und Darstellungsobjekt. In diesem Modus harmonisiert Weiterbildung mit programmatischen Vorgaben aus dem bildungspolitischen Raum bzw. kann auch als ein Effekt von Debatten um lebenslanges Lernen gesehen werden.

In diesem Zusammenhang möchte ich noch auf den Umgang mit der Norm des LLL eingehen (vgl. auch Dörner/Wittpoth 2007). Diese ist dann im Spiel, wenn es um intentionales, ausdrückliches Lernen geht, das in einem gewissen Maße organisiert ist und (sei es auch vage) in Begründungszusammenhänge mit der Bildung des Subjekts, der Veralterung des Wissens, der Funktionsfähigkeit des ökonomischen und/oder politischen Systems gebracht wird (Äußerungen sich also in dem Bedeutungshof bewegen, der gesellschaftlich mit LLL verbunden ist).

Von diesem Verständnis ausgehend, können drei Typen der Bezugnahme unterschieden werden: Verbeugung, Süffisanz und Skepsis.

Der Typ *Verbeugung* tritt in zwei Varianten auf:

- a. Äußerungen wie *„für uns ist das absolut notwendig“* oder *„eigentlich müsste man“* dokumentieren die unmittelbare Form der Verbeugung. Hier trifft man auf Haltungen und Formulierungen, die auch den bildungspolitischen Diskurs bestimmen: Unbestritten ist die Notwendigkeit des LLL. Betont wird, dass

sie praktisch umgesetzt werde, bedauert wird jedoch, dies aus Zeit- und/oder Kostengründen in vielen Fällen nicht tun zu können.

- b. Hingegen stehen solche Äußerungen wie „*schon allein, weil der Geschäftsführer Wert darauf legt*“ für die mittelbare Form der Verbeugung. Auch wenn man, zum Teil vor dem Hintergrund eigener praktischer Erfahrungen, den persönlichen Nutzen der Weiterbildungsteilnahme als eher gering einschätzt, weiß man um die Erwartung der Vorgesetzten, sich der Norm zu beugen.

Der Typ *Süffisanz* wird etwa dann deutlich, wenn Leitungs- und Führungskräfte bei grundsätzlicher Akzeptanz des LLL die Sorge äußern, das Unternehmen könne in die Rolle der Volkshochschule geraten. „*Die seminarisieren natürlich alle furchtbar gern*“. Man beobachtet bei Beschäftigten Formen des Missbrauchs von WB; die Rede ist dann von „*Ausbildungsprofis*“, „*die sich mit allen Dingen berieseln lassen, bloß damit sie nicht arbeiten müssen*“. Solche Missbräuche müsse man verhindern, nicht aber Weiterbildung generell.

Skepsis gegenüber LLL stellt einen Typ dar, bei dem in der moderaten Variante eine Teilnahme an Weiterbildung zwar nicht abgebrochen wird. Allerdings ist der Aspekt des Lernens bestritten „*es ist nicht so, dass man es nicht weiß, wenn man den Kurs nicht hat*“.

Begründungen laufen eher darüber, dass man Zertifikate vorweisen muss. Dies hat Züge einer subversiven Bezugnahme, die sich – in anderer Form – auch darin äußert, dass Mitarbeiter in Zeiten geringer Auslastung zu Lehrgängen geschickt werden (die dann möglichst noch mit Fördermitteln bezuschusst werden): „*...Hydrauliklehrgang. Das war aber nur, weil die Auftragslage nicht so war. Dann hat man ein paar Kollegen eben zur Weiterbildung geschickt*“. Wo solche Voraussetzungen nicht gegeben sind, vergrößert sich die Distanz: „*dann kann man sich doch immer selbst weiterbilden*“ – Statements dieser Art haben schon eher den Charakter der Ablehnung.

3. Weiterbildungsbedeutungen: Herausforderung und Grenzen für pädagogische Professionalität im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung

Die anfangs dargelegten Überlegungen zu wissenschaftlicher Weiterbildung im Verhältnis zu Politik und Wissenschaft sind theoretisch-analytischer Art. Sie zeigen lediglich Spannungen struktureller Art im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung auf und sollen hier als wichtige Bedingungen professionell pädagogischen Handelns in der wissenschaftlichen Weiterbildung verstanden werden. Hinzu kommen Weiterbildungsbedeutungen in je unterschiedlichen Lebensbereichen, wie sie hier anhand von empirisch rekonstruierten Ergebnissen zu Weiterbildung in beruflich-betrieblichen Zusammenhängen dargelegt werden konnten. Mit den dargestellten Modi, in denen je unterschiedliche Bedeutungen von Weiterbildung entstehen, ist auch im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung zu rechnen. Auch ist davon auszugehen, dass in der wissenschaftlichen Weiterbildung Tätige durchaus mit solchen oder ähnlichen Bedeutungen wie die dargestellten konfrontiert werden könnten.

Angesichts dieser – sicherlich nur ansatzweise dargestellten – Vielfalt von Weiterbildungsbedeutungen im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung steht pädagogische Professionalität vor dem Problem, dadurch auftretende Spannungen aufzulösen, abzumildern und/oder auszuhalten. Dies kommt unter Umständen einem professionellen Handeln nahe, welches zwischen den Polen Technik und Inspiration oszilliert und als Kunsthandwerk verstanden werden kann (vgl. Fischer 2000, S. 73). Es geht nicht nur darum, Wissen zu

vermitteln, dass sowohl den Ansprüchen von Wissenschaftlichkeit als auch den politischen Forderungen nach anwendungsbezogener Verwertbarkeit gerecht wird, sondern auch den Ansprüchen von Teilnehmern und Adressaten. Letztere sind, wie gezeigt werden konnte, mal mehr, mal weniger mit programmatischen Anforderungen und Hoffnung zu vereinbaren bzw. konterkarieren diese. Die Herausforderung liegt darin, auszuloten, was im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung möglich ist, wo Abstriche gemacht werden müssen, ohne das Alleinstellungsmerkmal gesichertes bzw. wahres Wissen aufzugeben und wie dies erfolgen kann. Im programmatischen Sinne könnte aufgrund von Überlegungen und empirischen Ergebnissen dieser Art im aufklärerischen Gestus argumentiert werden. Es ginge um die Bereitstellung von Wissen über Zusammenhänge in verschiedenen Lebensbereichen, etwa über Funktionen von wissenschaftlicher Weiterbildung. Des Weiteren ginge es um das Festhalten am Anspruch, Menschen über das Erzeugen von Irritationen und Wecken von Neugierde für Weiterbildung zu gewinnen. Und schließlich gerieten Möglichkeiten und Grenzen von wissenschaftlicher Weiterbildung in verschiedenen Lebenszusammenhängen in den Blick.

Literatur

Barz, H./Tippelt, R. (Hg.) (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland: Praxishandbuch Milieumarketing; inkl. CD-ROM: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen, WBV, Bertelsmann 2. Aufl., Bielefeld

Bergen Kommuniké 2005: Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen Kommuniké der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005

Berliner Kommuniké 2003: Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen Kommuniké der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin

Bourdieu, P. (1992): Homo Academicus, Suhrkamp 1. Aufl., Frankfurt/M.

Bourdieu, P. (2001): Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft, UVK-Verl.-Ges., Konstanz

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Wissenschaftliche Weiterbildung (<http://www.bmbf.de/de/349.php> Zugriff: 16. 7. 2009)

Dörner, O./Wittpoth, J. (2007): Zum Umgang mit der Norm lebenslangen Lernens in betrieblichen Kontexten, in: Chaponnière, M./Flückiger, Y./Hotz-Hart, B./Osterwalder, F./Sheldon, G./Weber, K. (Hg.), Bildung und Beschäftigung, S. 373–379, Rüegger, Zürich [u. a.]

Dörner, O. (2005): Umgang mit Wissen in betrieblicher Praxis. Dargestellt am Beispiel kleiner und mittelständischer Unternehmen aus Sachsen-Anhalt und der Region Bern, Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb

Fischer, A. (2000): Programmplanung zwischen Technik und Inspiration, in: Grundlagen der Weiterbildung, Nr. 2, S. 73–75

Fröhlich, G. (2003): Kontrolle durch Konkurrenz und Kritik? Das wissenschaftliche Feld bei Pierre Bourdieu, in: Rehbein, B./Saalman, G./Schwengel, H. (Hg.), Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen, S. 31–54, UVK Verl.-Ges, Konstanz: UVK Verl.-Ges.

Jütte, W./Schilling, A. (2005): Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bezugspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung, in: ders./Weber, K. (Hg.), Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung, S. 136–153, Waxmann, Münster [u. a.]

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hg.) (200): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen vom 30. 1.0. 2000, Brüssel

Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Sachstands- und Problembereich zur Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen, Bonn

Leuven Kommuniké 2009: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009

London Kommuniké 2007: Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. Kommuniké der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, London, 18. Mai 2007

Meuser, M./Nagel, U. (1991): Expertinneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht, in: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung, S. 441–471 Westdeutscher Verlag, Opladen

Prager Kommuniké 2001: Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum Kommuniké des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag

Schaeper, H./Schramm, M./Weiland, M./Kraft, S./Wolter, A. (Hg.) (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung: Abschlussbericht, Hannover

Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem 2006 (www.wissenschaftsrat.de/texte/7067-06.pdf Zugriff: 23. 3. 09)

Wittpoth, J. (2005): Wissenschaft und Weiterbildung, in: Jütte, W./Weber, K. (Hg.), Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung, S. 17–33, Waxmann, Münster [u. a.]

Wolter, A. (2005): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess, in: Leszczenski, M./ Wolter, A. (Hg.), Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung, S. 49–60, Hannover: HIS

Und was jetzt? Oder: Bologna und Beton

Als in Bologna 1999 der Prozess der Studienstrukturreform begann, da konnten wir kaum erwarten, dass es einen solchen Schub für die wWB geben würde. Mit den Beschlüssen von Leuven zum Lebenslangen Lernen und zur Durchlässigkeit wurde die wissenschaftliche Weiterbildung weiter gestärkt. Wir haben für die wissenschaftliche Weiterbildung einen eigenen akademischen Abschluss und auch über die Modularisierung wird die wissenschaftliche Weiterbildung zu einem strategischen Element der Hochschulentwicklung. Alte Grenzen zwischen dem ausbildenden und dem weiterbildenden Studium lösen sich in Ansätzen auf – mit der Modularisierung taucht die Bausteinhochschule im neuen Gewand wieder auf.

Allerdings zeigt sich an vielen Stellen, dass wir eine zweite Phase des Bologna-Prozesses unverzichtbar brauchen. Mit deutscher Gründlichkeit haben viele, viele Hochschulen die Studiengänge bolognarisiert. Es kam – von lobenswerten Beispielen abgesehen – oft zu Verdichtung und Verschulung. Klassische Kompetenzen, die man sich im offenen Studium noch aneignen konnte, wurden verschüttet. Zeit für Auslandspraktika gibt es kaum noch. Jobben für die Finanzierung des Studiums ist immer weniger möglich. Entgegen guter Absichten wurden Lernwege und Lernchancen zubetoniert. Wir hatten und haben einen Mangel an didaktischer Phantasie für exemplarisches Lernen, welches Lernräume in den Studienarchitekturen offen hält. Dieser Beton muss weg.

Bologna 2.0 soll helfen – analog zum WEB 2.0. Einige Eckpunkte von Web 2.0 zielen auf die Öffnung der Verhältnisse:

- Konsumenten werden zu Produzenten. – Vom Herrschaftswissen geht der Weg zum „Jeder-kann-das“.
- Zentralität wird aufgelöst ins vernetzte Dezentrale.
- Das ortsgebunden eingeschränkte Arbeitsmittel mit seinen ‚gefangenen Inhalten‘ wird universalisiert: vom Desktop zum Webtop.
- Open access als offene Inszenierung erschließt Zugänge entgegen den engen Vermarktungsinteressen von Verlagen und Handelsunternehmen.

Diese und weitere Elemente des Mitmachens und des Zulassens des Mitmachens müssen Bausteine für die zweite Bologna-Phase sein: Bologna 2.0. Wir müssen uns gemeinsam auf den Weg machen, damit neuer Wein in neue Schläuche kommt. Dabei wird es darauf ankommen, das Dichotome nicht in den Mittelpunkt zu stellen, sondern über das UND zum Ziel zu kommen.

Zur Herkunft von UND: aus protogermanisch: *unda, althochdeutsch: unta, unti, enti, anti über mittelhochdeutsch: un, und, unde. Synonyme gibt es viele: plus, sowie, darüber hinaus, ferner, fernerhin, ansonsten, noch, zusammen mit, dazu, weiter, außerdem, daneben, hierneben, zudem, auch, aber, zugleich, zusätzlich, sonst, überdies, obendrauf, ansonst, unter anderem, doch, gleichzeitig, indessen, jedoch, obendrein, wie, wohingegen, zuzüglich, mit, mitsamt, nebst, samt.

Acht Bedeutungen von UND können unterschieden werden. An acht Beispielsätzen aus der Welt der wissenschaftlichen Weiterbildung kann dies verdeutlicht werden.

1. Und verbindet allgemein Satzteile und Sätze; kann Satzzeichen ersetzen, ermöglicht Aufzählung, Beiordnung, Ergänzung, Summierung und Hinzufügung.
→ Die wissenschaftliche Weiterbildung ist eine intermediäre Veranstaltung zwischen Wissenschaft, Märkten und Verwaltung.
2. Und ist aufzählend, beiordnend.
→ Zur wissenschaftlichen Weiterbildung gehören Abschlüsse und Anschlüsse, Durchlässigkeit und lebensbegleitendes Lernen.
3. Und knüpft an.
→ Bologna 2.0 und die wissenschaftliche Weiterbildung werden noch enger aufeinander bezogen sein als bisher.
4. Und kann verstärken.
→ Und wenn es schon kein Grundrecht auf Arbeit gibt, dann brauchen wir wenigstens eines für Bildung und Weiterbildung – anders können wir Zukunftsressourcen nicht sichern.
5. Und verweist auf Nachfolgendes und kann auf Kommendes hinweisen.
→ Und nach der begrenzten didaktischen Phantasie in der ersten Phase des Bologna-Prozesses sind ein Mehr an Mitgestaltungsmöglichkeiten und Freiräume für expansives Lernen unverzichtbar.
6. Und ist füllend und einleitend.
→ Und, was kommt dann? Und kommen wir dann von der Verzweckung und der Verbetriebswirtschaftlichung der Bildung wieder zur Freiheit des Lernens, von der Herrichtung zur Freistellung?
7. Und ist herausstellend oder auch entgegenstellend.
→ Gibt es unüberbrückbare Grenzen zwischen dem grundständigen und dem lebensbegleitenden Studieren?
8. Und ist fragend.
→ Und? Und war es das jetzt mit dem UND?

Das Gegenwort zu UND heißt OHNE.

→ Bildung ist nicht alles – aber ohne Bildung ist Alles Nichts.

Das Plädoyer für das UND ist eines für das Denken in Zusammenhängen, für das erschließen neuer Kontakte und Konnotationen. Damit können wir zudem Handlungsspielräume erschließen, wie sie die DGWF in der Diskussion des Leitbildes für „Soziale und Demokratische Hochschulen“ thematisiert hat. Es geht darum Handlungsspielräume zu nutzen, um die wissenschaftliche Weiterbildung und das lebenslange Lernen weiter zu entwickeln:

1. Grundständige Studienangebote und Weiterbildungsangebote müssen gemeinsam geplant und aufeinander bezogen werden. Eine Neubestimmung grundständiger und weiterbildender Programme ist erforderlich.
2. Durchlässigkeits- und Verzahnungsmöglichkeiten des grundständigen Hochschulsystems mit dem System wissenschaftlicher Weiterbildung müssen deutlicher bestimmt werden.
3. Ein korrespondierendes System, das Beruf, Hochschule und wissenschaftliche Weiterbildung umschließt, wird erforderlich. Alternative Zugangswege müssen geöffnet, nicht-traditionelle Adressatengruppen müssen angesprochen werden.
4. Wissenschaftliche Weiterbildung benötigt eine Verankerung in der Hochschulleitung und der Organisationsstruktur der Hochschule, um mit der grundständigen Lehre verzahnt zu werden.
5. Die Positionierung der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen Weiterbildungseinrichtungen der Region und der Hochschule ist offen. Gegenüber der Weiterbildung hat sie sich wissenschaftlich und forschungsbasiert zu profilieren.
6. Einzelne müssen ein Recht auf Weiterbildung haben. Bedarfe dürfen nicht nur von Unternehmen formuliert werden. Um die Spannung zwischen Marktregulation und Autonomieansprüchen offen zu halten, bedarf es eines Erwachsenenbildungsgesetzes, das die Freistellung regelt.
7. Die Qualität des Angebots muss mittels Akkreditierung gestaltet werden. Ziel ist ein an Berufen orientiertes und flexibles Angebot, das Professionalisierung unterstützt und enge Standardisierung vermeidet.
8. Erforderlich werden berufsbegleitende Studienangebote, Fernstudien sind auszubauen: Mit wissenschaftlicher Weiterbildung sollten Leistungspunkte erworben werden können, die in Bachelor- und Masterstudiengängen anerkannt werden.
9. Forschungs- und Förderprogramme für eine Fortentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung sind durch die Bundesregierung auszubauen.
10. Die wissenschaftliche Weiterbildung ist in die nationale Bildungsberichterstattung aufzunehmen.

Die Bindung der Bildungs- und Lebenschancen von Kindern an das Bildungsniveau der Eltern hat sich kontra-programmatisch seit den 1970er Jahren immer weiter verstärkt: Beton – es kommt immer noch darauf an, was man daraus macht. Ein Verschütten von Chancen und ein Verbauen von Bildung können sich unsere Gesellschaft, unsere Wirtschaft und unser Staat nicht länger leisten. Bologna 2.0 ist eine Möglichkeit.

MARTIN BEYERSDORF

Vieles wurde noch verbessert – Herausforderungen für das Theorie-Praxis-Verhältnis!

Zusammenfassung

Auch die Jahrestagung 2009 an der TU Berlin wurde evaluiert. Mit zweihundert Anmeldungen war es die größte Jahrestagung der DGWF. Allerdings gab es zahlreiche „Tagesgäste“ und Teilnehmende, die nur Teile des Programms besucht haben. Von den 200 zu einer Online-Befragung eingeladenen Personen antworteten 162 (81 %, Vorjahr: 83 %). Nicht alle haben aber alle Fragen beantworten können.

Zentraler Zweck der Tagungsevaluation ist es, eine Grundlage zu schaffen, um die Jahrestagungen als ein zentrales Ereignis des Verbandes systematisch zu verbessern.

Die Tagung 2009 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. Immerhin bestätigen 70 % der Teilnehmenden, dass Berlin ein starkes Motiv für die Teilnahme war.

Die Arbeitsgruppen werden überwiegend als inhaltlich sehr anregend, teilweise 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.

Gut ein Viertel der Befragten nutzte die offenen Fragen des Evaluationsbogens für Kommentare. Es werden Verbesserungsvorschläge gemacht (z. B. mehr Poster und Praxisbeispiele, mehr Theorie, Lob des World Café) und Positives wird nochmals gelobt.

Zahlreiche Rückmeldungen betonen die verbesserten Chancen des Austauschs durch ‚mehr Platz‘ in der Tagungsdidaktik. Dennoch gibt es auch für Berlin wieder 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; dennoch gab es vereinzelt Kritik an der Auswahl der Beiträge.

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 162 Personen an der Befragung beteiligt; die Quote liegt leicht unter 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 50jährigen; sie machen jeweils knapp ein Drittel der Teilnehmenden aus. Die Gruppe der unter 30jährigen und die der über 50jährigen macht ebenfalls 19 % aus. Damit hat sich der Altersschnitt gegenüber dem Vorjahr ein klein wenig nach oben verschoben.
- Der Frauenanteil ist ein wenig von 67 % auf 62 % gesunken. Wie im Vorjahr sind die teilnehmenden Frauen deutlich jünger als die Männer.
- Fast alle Teilnehmenden kommen aus Deutschland – jeweils zwei Personen kamen Österreich und der Schweiz, eine Person kam aus Luxemburg bzw. aus Spanien.
- Wie im Vorjahr sind gut zwei Drittel Mitglied einer Vereinigung für wissenschaftliche Weiterbildung.
- Ein gutes Viertel der Antwortenden hatte eine weitergehende Aufgabe während der Tagung (Moderation, Vortrag usw.). Hier sind es eher die älteren Teilnehmenden (beides wie Vorjahr).
- Sieben 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 (85 %). Fast die Hälfte hat ihren Arbeitsschwerpunkt beim Management (wissenschaftlicher) Weiterbildung (Vorjahr knapp zwei Drittel); ein Drittel beschäftigt sich vorrangig wissenschaftlich mit Weiterbildung; hier gibt es einen höheren Frauenanteil; fast jede/r Fünfte ist hauptsächlich lehrend tätig. Damit haben wir in Berlin im Vergleich zum Vorjahr weniger das Management der Weiterbildung stärker die Wissenschaftler/innen und die Lehrenden angesprochen. Diese „Schere“ zeigt sich später bei den offenen Fragen: Dort wird zum einen ein Mehr an Praxisbeispielen und Didaktik sowie auf der anderen Seite mehr hochwertige wissenschaftliche Auseinandersetzung gefordert.
- 34 Personen haben sich eingetragen, um an der Verlosung des Teilnahmebeitrags für die nächste Jahrestagung teilzunehmen – mehr als doppelt so viele wie im Vorjahr.

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 (81 %, Vorjahr 71 %) ist der inhaltlich thematische Austausch sehr wichtig,

gefolgt von ca. 71 % (Vorjahr 51 %), denen der Nutzen für die eigene berufliche Praxis sehr wichtig ist. Auch bei dem sozialen Austausch hat es einen Sprung in die höhere Zustimmung gegeben – von 40 % auf 64 % bei „sehr bedeutsam“.

Die Gesamtbewertung 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 beachtliche 63 % stimmt die Aussage „völlig“, dass für den Tagungspreis viel geboten wurde (Vorjahre 70 % bzw. 58 %).

Mit dem Tagungsthema hat die Leitung auf ein aktuelles Thema gesetzt (60 % antworteten „stimmt völlig“, wie Vorjahr), was aber auch viele bereits beschäftigt (vier Fünftel) – diese Ergebnisse überraschen nicht.

Nur zwei der Antwortenden fanden Berlin als Tagungsort als eine eher weniger gute Wahl.

World Café

Die Einschätzung dieser Arbeitsform fällt zweigeteilt aus. Es gibt Lob für den Mut, diese Methode einzusetzen, Zufriedenheit mit dem Austausch und der Anregung, sich kennenzulernen. Kritisiert wird die Kürze der Zeit (pro Tisch und insgesamt), die geringe Tiefe des Austauschs und Themen und Ideen von dem einen zum nächsten Tisch mitzunehmen.

Neue Themen wurden dennoch von knapp zwei Drittel gefunden, nur 19 % fanden die Methode für den fachlichen Austausch nicht oder weniger geeignet. Für vier von fünf Antwortenden hat es geklappt, neue Kollegen/innen kennen zu lernen.

Im Anschluss an das World Café gab es zahlreiche Anregungen, vergleichbare Ansätze auf den Tagungen für den Austausch und die wechselseitige ‚Beratung‘ zu stärken.

Hauptbeiträge im Plenum

Im Plenum fanden verschiedene Formen von Hauptbeiträgen statt. Die Auswahl der Referierenden für die Hauptreden wird durchweg positiv beurteilt, wobei sich 57 % zu einem „stimmt völlig“ entscheiden (Vorjahr 44 %). Bei den offenen Antworten wird aber deutlich, dass „nicht immer nur die alten Gesichter“ vortragen sollten und „mehr junge anspruchsvolle Wissenschaft“ zu Worte kommen sollte. Und es wird wieder mehr Zeit für die Diskussion für die Vorträge im Plenum gewünscht. Dies ist doppelt schwierig: zum einen erfolgen häufig keine Diskussion, sondern Selbstdarstellungen in vielfältiger Art – zum anderen rauben sich die Vortragenden oft selbst die Zeit für die Diskussion durch zu lange Vorträge. In der Planung hatten wir, wie bereits im Vorjahr, in Erwartung von Selbstdarstellungsbeiträgen im Plenum jedoch beschlossen, die Diskussionszeit in den Arbeitsgruppen massiv zu erhöhen.

Die Meinungen über abwechslungsreiche Didaktik der Hauptreden liegen wiederum leicht im Positiven (60 pro / 40 contra) – im Jahre 2007 war es noch 50 / 50.

Bei den Hauptvorträgen stimmte in diesem Jahr die Frauenquote.

Arbeitsgruppen

Auf der Jahrestagung 2009 wurde der Zeitrahmen für die Arbeitsgruppen dadurch erweitert, dass nur zwei Vorträge pro Arbeitsgruppe zugelassen wurden. 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 durchaus Lob:

- Sie waren inhaltlich (sehr) anregend: 81 % (Vorjahr 83 %),
- es stand genug Zeit zur Verfügung: 73 % (Vorjahr 81 %),
- sie waren wissenschaftlich auf einem hohen Niveau: 54 % (Vorjahr 75 %),
- sie waren nützlich für die berufliche Praxis: 64 % (Vorjahr 66 %) und
- sie waren immerhin zu 36 % (Vorjahr 50 %) didaktisch-methodisch abwechslungsreich.
- Wie im Vorjahr gab es fast identische 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“).

Vor dem Hintergrund des Wunsches der „Praktiker/innen“ nach wechselseitiger Beratung und den „Forschenden“ nach höherem wissenschaftlichen Niveau ist es sinnvoll, bei der nächsten Jahrestagung zwei Kategorien von Arbeitsgruppen zu schaffen und entsprechend zu kennzeichnen.

Vorseminare

Etwa zwei Drittel der Teilnehmenden hat die Vorseminare besucht. Über 80 % der Teilnehmenden bejaht die Frage voll oder mit kleinen Einschränkungen, ob sie das besuchte Vorseminar weiterempfehlen würde. Die Bewertung der Vorseminare ist unabhängig von Gruppenmerkmalen und weiteren Bewertungen. Am besten angenommen wurde das Angebot zu Web 2.0 (45 %); darauf folgte die übergreifende Einführung (41 %) und „Beflex Plus“ (14 %). Angeregt wird wiederum, die Folien als Handout zur Verfügung zu stellen und mehr Platz für die Diskussion zu geben.

Posterpräsentationen

Die Anzahl der Poster war ausgesprochen überschaubar und sie waren eher „am Rande“ positioniert. So stellt mehr als die Hälfte der Antwortenden fest, dass diese Aktionen keine gute Möglichkeit für den Austausch geboten hat. Es wird angeregt, tatsächlich mehr Poster zu zeigen oder aber diese Veranstaltung einzustellen.

Rahmenprogramm und Atmosphäre, Verpflegung und Service

Zum Rahmenprogramm in Berlin gehörten der Willkommensempfang, die „Dinner-Speech“ und das gemeinsame Abendessen am Mittwochabend sowie die Schiffsrundfahrt durch Berlin am Donnerstag.

Es gibt neben allen positiven Stellungnahmen nur 7 % an Äußerungen, dass das Rahmenprogramm den Erwartungen „eher nicht“ oder „nicht“ entsprochen habe. Gelobt werden der gute und fürsorgliche Rahmen für den informellen Austausch, der gute Service und sogar das „liebvolle Catering“.

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 Vorsorgung mit Essen und Trinken sehr gelobt. Dies gilt nahezu ebenso für die Vorinformationen und die Ausschilderung. Hier kann es – wie im Vorjahr – kaum noch besser werden.

AUTORINNEN UND AUTOREN

Baumgardt, Johanna

Leuphana Universität Lüneburg
Institut für Evaluation und Qualitätsentwicklung
Johanna.baumgardt@uni.leuphana.de

Beyersdorf, Martin, Dr.

Leibniz Universität Hannover
Zentrale Einrichtung für Weiterbildung (ZEW)
m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de

Blank, Tobias

Universität Heidelberg
blank@uni-hd.de

Cendon, Eva, Dr.

Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW)
Department Bildung
eva.cendon@duw-berlin.de

Davies, Pat, Dr.

EUCEN – the European Association for University
Lifelong Learning
pat.davies@univ-lille1.fr

de Franchi, Ahidoba

University of Geneva
Continuing Education Centre
ahidoba.defranchi@unige.ch

Dörner, Olaf, Dr.

Universität der Bundeswehr München
Fakultät für Pädagogik
olaf.doerner@unibw.de

Egetenmeyer, Regina, Dr.

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften
regina.egetenmeyer@uni-due.de

Eirnbter-Stolbrink, Eva, Dr.

Universität Trier
Fachbereich – Pädagogik
eirmbtes@uni-trier.de

Erdmann, Johannes Werner, PD Dr.

Universität der Künste Berlin
Zentralinstitut für Weiterbildung (ZIW)
erdmann@udk-berlin.de

Freitag, Walburga Katharina, Dr.

HIS Hochschul-Informationen-System GmbH
freitag@his.de

Frey, Hans-Rudolf	ETH Zürich Zentrum für Weiterbildung frey@zfw.ethz.ch
Grieb, Ina	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ina.grieb@uni-oldenburg.de
Hanft, Anke, Prof. Dr.	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Fakultät Bildungs- und Sozialwissenschaften anke.hanft@uni-oldenburg.de
Hermeier, Burghard, Prof. Dr.	FOM Fachhochschule für Ökonomie und Management Essen info@fom.de
Janoschka, Oliver	EUCEN – the European Association for University Lifelong Learning oliver.janoschka@eucen.org
Kaftan, Hans-Jürgen, Prof. Dr.	Hochschule Anhalt (FH) Fachbereich Elektrotechnik, Maschinenbau und Wirtschafts- ingenieurwesen h.kaftan@emw.hs-anhalt.de
Kaftan, Katrin, Dr.	Hochschule Anhalt (FH) Transferzentrum wissenschaftliche Weiterbildung und Absolventenvermittlung k.kaftan@praes.hs-anhalt.de
Kalis, Peer-Olaf	Technische Universität Berlin Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation (ZEWK) peer-olaf.kalis@tu-berlin.de
Kappel, Hans-Henning, Dr.	Goethe-Universität Frankfurt am Main Zentrum für Weiterbildung kappel@em.uni-frankfurt.de
Karstädt, Renate	Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer (AWW e. V.) Projektmanagement E-Learning renate.karstaedt@aww-brandenburg.de
Kater, Cornelius	Leibniz Universität Hannover Zentrale Einrichtung für Weiterbildung (ZEW) kater@elsa.uni-hannover.de

Klumpp, Matthias, Prof. Dr.	FOM Fachhochschule für Ökonomie und Management Essen Institut für Logistik- und Dienstleistungsmanagement matthias.klumpp@fom.de
Knust, Michaela, Dr.	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Center für Lebenslanges Lernen (C3L) michaela.knust@uni-oldenburg.de
Kochendörfer, Bernd, Prof. Dr.	Technische Universität Berlin Fakultät Planen Bauen Umwelt bernd.kochendoerfer@tu-berlin.de
Kurz, Martin Hendrik, Dr.	Europäische Fernhochschule Hamburg martin.kurz@euro-fh.de
Liechti, Martin, Dr.	Universität Basel Advanced Study Centre martin.liechti@unibas.ch
Mehlhorn, Achim, Prof. Dr.	Dresden International University (DIU) achim.mehlhorn@di-uni.de
Mülheims, Kirsten	Universität Duisburg-Essen Fakultät für Bildungswissenschaften kirsten.muelheims@uni-due.de
Olivares, Maria	Universität Zürich Institut für Strategie und Unternehmensökonomik maria.olivares@isu.uzh.ch
Orzessek, Dieter, Prof. Dr.	Hochschule Anhalt (FH) praesident@hs-anhalt.de
Peisert, René, Dr.	FOM Fachhochschule für Ökonomie und Management Essen
Pellert, Ada, Prof. Dr.	Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW) Ada.Pellert@duw-berlin.de
Schäfer, Rudolf, Prof. Dr.	Technische Universität Berlin Fakultät Planen Bauen Umwelt rudolf.schaefer@tu-berlin.de

Schenker-Wicki, Andrea, Prof. Dr.	Universität Zürich Institut für Strategie und Unternehmensökonomik andrea.schenker@isu.uzh.ch
Schiefner, Mandy	Universität Zürich Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik mandy.schiefner@access.uzh.ch
Schneeberg, Thomas	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Centrum für lebenslanges Lernen (C3L) thomas.schneeberg@uni-oldenburg.de
Schwenk, Thomas	Pädagogische Hochschule Heidelberg Institut für Weiterbildung schwenk@ph-heidelberg.de
Sprecher, Rayk	Universität Luzern Kultur- und Sozialwissenschaftliche Fakultät rayk.sprecher@unilu.ch
Strittmatter-Haubold, Veronika, Akad. Dir., Dr.	Pädagogische Hochschule Heidelberg Institut für Weiterbildung strittmatter@ph-heidelberg.de
Theile, Elke, PD Dr.	Universität Duisburg-Essen Fakultät für Bildungswissenschaften elke.e.theile@t-online.de
Wacker, Ulrich, Dr.	Universität Konstanz Akademie für Wissenschaftliche Weiterbildung ulrich.wacker@uni-konstanz.de
Wanken, Simone	Universität Trier Projekt be.päd wanken@uni-trier.de
Wolter, Andrä, Prof. Dr.	Technische Universität Dresden Fakultät Erziehungswissenschaften andrae.wolter@tu-dresden.de
