

D G W F

**HOCHSCHULE
UND
WEITERBILDUNG**

2|2004

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

Hochschule und Weiterbildung

herausgegeben von:

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

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

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

VORSITZENDER

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

REDAKTION

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

© DGWF Hochschule und Weiterbildung 2004
Dezember 2004

Bezugspreis für Nichtmitglieder: 6,50 Euro

ISSN 0174-5859

5 EDITORIAL

7 FORUM

- 7 PETER FAULSTICH
Module als flexible Brücken für Übergänge zwischen Hochschule und Beruf
- 13 SABINE TEICHMANN
Modulare Strukturen als Abfolge von Qualifikationen – die Weiterbildungsprogramme der Universität Rostock in der Diskussion
- 17 GUNTER GOMILLE
Modularisierung von Studiengängen in der Weiterbildung
Beispiel des MBA-Ergänzungsstudiengangs „Management ambulanter und integrierter medizinischer Versorgung“ der Universität Lüneburg
- 21 BIRGIT VEITH
Modularisierte Studiengänge bei den AKAD Privat-Hochschulen

25 BERICHTE & INFORMATIONEN

- 25 HELMUT VOGT
Das WissWB-Portal
- 30 INA GRIEB, ISABEL MÜSKENS
Internationale Aktivitäten im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung
- 37 MICHAEL CORDES
Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung –
EIQ-Experten-Workshop in Hannover

39 BUCHBESPRECHUNGEN

- 39 PETER FAULSTICH
Franz, Hans-Werner/Howaldt, Jürgen/Jacobsen, Heike/Kopp, Ralf (Herausgeber):
Forschen – Lernen – Beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer
in den Sozialwissenschaften.
- 40 MARION BRUHN-SUHR
Anke Grotlüschen: Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt?
Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung
- 41 CHRISTIANE FISCHER
Iris Löhrmann (Hrsg.): Alice im www.underland, E-Learning an deutschen
Hochschulen – Vision und Wirklichkeit

43 KURZNACHRICHTEN & AUFGELESENES

49 LITERATUR & MULTIMEDIALES

49 Bücher & Broschüren

50 e-Lernen & Software

53 TERMINE

55 INTERNET

57 DOKUMENTATION

57 STEPHANIE HAUSSNER

Webbasierte Weiterbildung als Vermarktungsstrategie

68 KARLA KAMPS-HALLER

Wissenschaftliche Weiterbildung an Fachhochschulen in Hessen –
aktueller Stand und Entwicklungen

77 VERENA LEUTERER, SUSANN MAYER

Kooperationen in der Weiterbildungs- und Absolventenarbeit an der TU Dresden

79 BIRGIT STADLER

Die Krise als Chance?!

Die Neupositionierung der Wissenschaftlichen Weiterbildung an der
Universität Heidelberg

87 CALL FOR PAPERS

91 REMINISZENZEN

91 PETER FAULSTICH

Emil Adolf Roßmäßler

93 UND ZUM SCHLUSS: DIE ANDERE SICHT – ZUM NACHDENKEN

93 BURKHARD LEHMANN

Lego-Bildung

Liebe Leserinnen und Leser

Modularisierung und Weiterbildung

Was ist ein Modul? Für Ingenieure ist die Antwort scheinbar klar. Aber – wie immer – kommt es auf den Standpunkt an, von dem aus etwas betrachtet wird.

Wer z. B. dem Maschinenbau nahe steht, sagt: „*Der Modul ist eine Materialkonstante oder eine Verhältniszahl.*“ und betont das o. Bekannt sind ihm/ihr vor allem der Elastizitätsmodul oder der Schubmodul als Materialkonstanten, und nicht zuletzt die Verhältniszahl, die bei der Dimensionierung von Zahnrädern eine – nein die – entscheidende Rolle spielt.

Ingenieure aus der Elektrotechnik sehen das ganz anders. Zunächst widersprechen sie: „*Es heißt nicht der Modul, sondern **das** Modul.*“ mit der Betonung auf dem u (Ggf. nachzulesen im Duden). Das Modul ist eine in sich abgeschlossene, für sich funktionsfähige und funktionstüchtige Baueinheit. Das Zusammenwirken mit anderen Modulen sichert es das Funktionieren komplexer Systeme. Ein Auswechseln einzelner Module gegen andere – mit anderen Funktionen – setzt unabdingbar Kompatibilität voraus, verändert die Aufgaben des komplexen Gesamtsystems, darf aber dessen Funktionieren nicht beeinträchtigen.

Übertragen wir das auf die Modularisierung von Studiengängen, so gilt:

1. Hier heißt es ohne jeden Zweifel **das** Modul.
2. Ein Modul ist eine größere Funktionseinheit, die in sich geschlossen ist und ein ganz bestimmtes, transparent definiertes Bildungsziel hat.
3. Austausch einzelner Elemente eines Moduls dienen einzig der (verbessernden) Weiterentwicklung, ohne das Ziel grundsätzlich zu verändern.
4. Andere Ziele bedingen andere Module.

Einzelne Bauelemente, z. B. eine Lehrveranstaltung mit 2 SWS über ein Semester sind kein Modul. Wer diese Auffassung vertritt, gehört m. E. zu den Ewig-Gestrigen, hängt an der alten Studienschein-Mentalität und hat des Wesen der heute diskutierten Modularisierung nicht verinnerlicht. Mag diese Auffassung bei der Modularisierung von grundständigen Studien-

gängen in dem einen oder anderen Fall noch durchgehen, für die Weiterbildung ist sie ausgesprochen kontraproduktiv.

Abgesehen davon, dass der Einsatz von Studienmodulen in der wissenschaftlichen Weiterbildung vor allem deren berufsverträgliche Strukturierung erfordert, erwarten Studierende in aller Regel ein Aussagefähiges Zertifikat. Aus diesem sollte hervorgehen, dass und wie er/sie die Befähigung erworben hat, eine komplexe Funktion auszufüllen. Ein Modulzertifikat: „*Herr/Frau X hat am Fach Y, Grundlagen A erfolgreich teilgenommen*“ ist fast immer kaum das Papierwert, auf dem es niedergeschrieben ist.

Hier liegen Aufgabe und Chance wissenschaftlicher Weiterbildung. Studienmodule grundständiger Studiengänge, die sich inhaltlich für die wissenschaftliche Weiterbildung eignen, weil sie auf eine entsprechende Nachfrage treffen, sind mit Hilfe von Weiterbildungsexperten strukturell so zu optimieren, dass Nachfrager sie auch nutzen können.

Nur so können einzelne Studienmodule auch für die Weiterbildung genutzt werden. Oder anders ausgedrückt: In der sich ändernden Bildungslandschaft wird die anzustrebende Nutzung von Studienmodulen für die Weiterbildung ohne die Beratung und Unterstützung durch dazu befähigte (zentrale) Organisationseinheiten für die wissenschaftliche Weiterbildung an vielen Hochschulen nicht umgesetzt werden (können).

Auf der anderen Seite existieren bei vielen zentralen Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung heute inhaltlich und formal gut strukturierte Weiterbildungsmodule. Dass man solche Module auch auf ein grundständiges Studium anrechnen könnte ohne „*sein Gesicht zu verlieren*“, muss allerdings in so manche (Beton-) Köpfe erst hinein. Nicht nur bei PISA hinkt Deutschland hinterher, hier auch.

Ihr



Module als flexible Brücken für Übergänge zwischen Hochschule und Beruf¹

PETER FAULSTICH

Es gibt angesichts der Hochschulsituation genügend Anstöße, die verändertes Studieren und Lernen nahe legen. Feststellbar ist eine wachsende Unzufriedenheit bei den Studierenden aber auch bei den Lehrenden in Universitäten und Hochschulen. Über die kurzfristigen Horizonte der Debatten um Hochschulrahmengesetz, Bafög, Studiengebühren und Hochschulautonomie und vor allem die Reorganisation in die Bachelor-/Master-Strukturen hinaus erfolgen weitreichende Umbrüche im Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem, welche als Krise erfahren werden und dazu zwingen, mindestens mittelfristige Perspektiven zu reflektieren.

Auf die wachsende Dynamik der Arbeitswelt gibt das Bildungswesen und auch die Hochschule noch die traditionellen Antworten mit langen Lernwegen und hochgehängten Zertifikaten. In Ansätzen erst entstehen Grundzüge eines neuen, sich langsam herausbildenden Modells, das die zunehmende **Dynamisierung im Beschäftigungssystem** durch verstärkte **Flexibilisierung und Modularisierung im Bildungssystem** aufnimmt. Insofern sollte man sich klarmachen:

1. Krisenindikationen des Lernens: Widerstände und fehlende Bedeutsamkeit
2. Veraltete Bildungsgänge und Laufbahnen
3. Flexibilität im Hochschulbereich durch profilorientierte Modularisierung
4. Individuelle Lernmöglichkeiten

1 Krisenindikationen des Lernens: Widerstände und fehlende Bedeutsamkeit

Die breit wahrgenommenen Probleme im Bildungssystem sind einerseits intern produziert – selbstgemacht durch veraltete Inhalte, überholte Methoden und verwirrende, unübersichtliche und ausgetretene

Lernwege. Andererseits sind sie ursächlich provoziert durch ein Missverhältnis zum Beschäftigungssystem, das sich selbst in einer immer dramatischer werdenden Krise befindet, deren manifestester Indikator die Erwerbslosenzahlen sind und die auch die Akademiker betrifft. Tiefgreifend ist die gegenwärtige Form der Beziehung von Lernen und Arbeiten in Frage gestellt. Die vorherrschende Stimmung der „*Insassen*“ der Schulen und Hochschulen ist Frustration: Gewalt in den Schulen, Langeweile in der Berufsbildung und fehlendes Engagement der Studierenden sind Signale der Problemsituation.

1.1 Lernprobleme

Hinter diesen Phänomenen sind die Inhalte und Formen des Lernens an der Hochschule strukturell problematisch geworden. Dies gibt Anlass über Lernen nachzudenken. Dabei stellen wir bei uns selbst fest, dass der Begriff „*Lernen*“ merkwürdig ambivalent ist. Einerseits ist er positiv konnotiert mit Entfaltung und Aneignung: Wir entfalten uns. Wir eignen an. Wir lernen lebenslang. Wobei die letzte Formulierung schon ins Zwiespältige – Lebenslängliche –, sogar Negative kippt:

Im Kontext „*lebenslangen Lernens*“ taucht die „*lebenslängliche*“ Last auf: „*Jetzt soll ich schon wieder lernen.*“ Lernen wird dann als Zumutung erfahren. Insofern ist der Lernbegriff andererseits, opponierend zur offiziellen Lesart, auch bei uns selbst gleichzeitig negativ besetzt. Sowohl gegenüber dem Lehrpersonal als auch gegenüber den „*Disziplinaranstalten*“ des Lernen gibt es ganz offensichtlich berechtigte Widerstände. Wenn wir an die eigene Schul- oder Studienzeit denken, ist mit Lernen oft die eigene Erfahrung von Unsinnigkeit, von Druck, auch von Gewalt, von Versagen verbunden.

¹ Überarbeitete Fassung eines Vortrags beim Workshop „Modularisierung im Fernstudium“ der Universität Rostock in Warnemünde 4/10/04

1.2 Kritik der Instruktionspsychologie

Obwohl aber nun „Lernen“ zur zentralen Kategorie gegenwärtiger Zeitdiagnosen im Kontext von „Lebenslangem Lernen“ und „Wissensgesellschaft“ geworden ist, besteht ein Begriffswirrwarr. Es gibt in der Lernpsychologie des behavioristisch infizierten mainstream (Edelmann, 2000; Seel, 2000), nach wie vor eine Vorherrschaft naturwissenschaftlicher Ursache-Wirkungs-Ansätze, welche Instruktionsansätze und entsprechende Lernarrangements stützen. Die traditionellen, klassischen, von der Psychologie nach wie vor dominant in ihrem Fachbereichen verbreiteten Lerntheorien sind immer noch orientiert an Definitionen wie der von Hilgard und Bower, Lernen sei „*Veränderung von Verhalten, oder im Verhaltenspotential von Organismen in einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situationen zurückgeht*“ (Hilgard/Bower, 1983, 31).

Wo ist der Haken dabei? In den Ohren vieler klingt diese Definition zunächst vernünftig.

1. Die Kritik setzt mit dem ersten Wort ein: Wenn alles **Verändern** Lernen ist, wird der Lernbegriff grenzenlos. Dann lernen nicht nur Individuen, Organismen, sondern es lernen Systeme, Regionen, es lernen Gesellschaften, die ganze Welt lernt, weil sie sich verändert. Das heißt, der Lernbegriff wird inhaltsleer. Man muss also überlegen, was ändert sich eigentlich?
2. Der zweite Kritikpunkt ist, dass von **Verhalten** geredet wird. Verhalten ist ein von außen beobachtbares Phänomen. Man sieht, dass jemand sein Verhalten geändert hat, aber warum die Änderung eingetreten ist, können wir durch Außenbeobachtung nie feststellen. Allein das Beobachten „*ein Mensch sitzt in einer Lehrveranstaltung*“ lässt uns über die Gründe, warum er das tut, nichts aussagen. Durch die Außenbeobachtung von Verhalten sehen wir nur die Oberfläche.
3. Drittens wird in dem Zitat von **Organismen** geredet, ein Begriff, der noch nicht einmal eine Mehrzelligkeit eines Lebewesens voraussetzt. Menschliches Lernen wird gleichgesetzt mit dem Lernen von Ratten, Tauben, Waschbären, sogar von Amöben. Und wir können dann überlegen, ob sich nicht entfaltetes Lernen von Menschen von dem, was wir bei Ratten beobachten können, unterscheidet dadurch,

dass Menschen sich nicht *verhalten*, sondern *handeln*. Menschen messen ihren Aktivitäten Sinn zu; sie haben Gründe, warum sie etwas tun, und unterscheiden sich insofern deutlich von reaktiven „*Organismen*“.

Sogar noch lerntheoretische Konzepte auf der theoretischen Basis eines „*gemäßigten*“ Konstruktivismus (Reinmann-Rothmeier/Mandl, 1995), stellen zwar den Menschen und seine jeweils individuellen Konstruktionen von Welt in den Mittelpunkt des Geschehens, verharren aber nichtsdestoweniger bei einem verdeckten Instruktivismus. Es bleibt die Außensicht auf die Bedingtheit des Lernens, welche dann immer raffinierte, ermöglichende Lernarrangements anstößt.

1.3 Subjektorientierte Lerntheorie

Wenn man demgegenüber die Auffassung vertritt, dass Menschen anders lernen als tierische Organismen oder auch als technische Systeme, reden wir, wenn wir über Lernen reden, immer auch über uns selbst. Um zu verstehen, wie Lernwiderstände entstehen, müssen wir uns mit alltäglichen und unseren eigenen Lernerfahrungen beschäftigen. Um zu begreifen, was Handlungen, auch Lernhandlungen, begründet, kommen wir nicht darum herum, eine „*Subjektperspektive*“ einzunehmen.

Grundzüge einer angemessenen Lerntheorie finden wir in einer „*subjektorientierten*“ Konzeption (Holzkamp, 1993; Faulstich/Ludwig, 2004). Die aus der Sinnhaftigkeit und Wahlfreiheit menschlichen Handelns resultierende Unverfügbarkeit menschlichen Entscheidens, Denkens und Handelns hat Klaus Holzkamp 1993 aufgenommen und erkenntnistheoretisch durch einen Übergang vom „*Bedingtheits-*“ zu einem „*Begründungsdiskurs*“ vollzogen. Dies vollzieht eine entscheidende Wende in der grundlegenden Denkfigur: wir reden über Lernen nicht als durch äußere Reize verursacht, also bedingt, sondern wir fragen, warum Menschen lernen, also begründet.

Lernen stellt so betrachtet eine besondere Form der Handlung dar, die darauf ausgerichtet ist, Weltverfügung zu erweitern. Es geht dann um Irritation von Routinen. Lernen wird angestoßen von Fragen, nicht von fertigen Antworten, von Problemen, nicht feststehenden Resultaten. Daraus entstehen Lernthemen, die sich aber nicht auf Lerngegenstände an und für sich,

sondern auf ihre jeweilige Bedeutung für verfügungs-erweiterndes Lernen der Individuum beziehen. **Bedeutsamkeit** ist derjenige Aspekt von Welt, durch den diese für das Individuum, für seine Lebensinteressen relevant und damit als Lernthematik zugänglich wird. In Bedeutungskontexten werden Wissensstrukturen und Kompetenzen aufgebaut, welche eine erweiterte Weltverfügung ermöglichen.

Bedeutsamkeit als wichtigster Anlass „*expansiven*“ Lernens

Wenn man fragt, warum wir lernen, gibt es zwei Alternativen: Entweder ich treffe auf ein Problem und will es von mir aus lösen, oder aber es wird von außen – z. B. in einem Weiterbildungsprogramm – eine Aufgabe gestellt. Damit kann ich in doppelter Weise umgehen, entweder ich mache diese Aufgabe zu meinem eigenen Problem, d. h. ich *will*; dann lerne ich *expansiv*: ich erweitere meine Weltverfügung; oder ich lehne diese Aufgabe ab oder verstehe ihren Sinn nicht, beuge mich ihr aber, d. h. ich *muss*; dann lerne ich *defensiv*: ich gebe nur dem äußeren Druck nach.

Resultat dieser Überlegungen ist also, dass ohne Bedeutsamkeit Studium, auch wissenschaftliche Weiterbildung, eingezwängt ist in die Disziplin vorgegebener Studien- und Prüfungsordnungen und kontrollierender Prüfungen, welche defensives Lernen erzwingt, weil ihr Sinn äußerlich bleibt. Die Studienziele sind nicht transparent, die Studieninhalte nicht nachvollziehbar und Prüfungsthemen fremd. Eine konsequente Modularisierung, welche die einzelnen Bausteine thematisch begründet und ihre Bedeutsamkeit aufweist, könnte dies ändern.

2 Veraltete Bildungsgänge und Laufbahnen

Die gegenwärtige Verfasstheit des deutschen Hochschulwesens liefert jedoch wenig Begründung für Lernanforderungen. Es werden in diesem Modell weite Ausbildungswege vorgeschaltet, bevor man in Berufstätigkeit einmündet. Bedeutsamkeit ist weit weg. Bildungsgänge stellen mit ihren langen Lernzeiten ab auf ebenso lange Kontinuität von Biographien in Beruflichkeit. Signifikante Metapher ist die „*Laufbahn*“ als Brücke von der Kindheit bis zum Alter.

Diese Vorstellung trifft schon lange nicht mehr die Realität industriell-kapitalistischer Gesellschaft. Angesichts der Dynamik der Arbeitswelt verstärken sich Diskontinuitäten, erzwungene Mobilität, Arbeitsplatzwechsel oder -verlust. Die individuellen Biographien werden zu Existenz-Collagen. Statt dem Bild der „*Laufbahn*“ wird die Skizze einer „*Patchwork-Biographie*“ zutreffend.

2.1 Flexibilisierung der Arbeitsformen und Zeitordnungen

Erwerbstätigkeit hat mittlerweile vielfältige Formen angenommen. Bei den Arbeitsverhältnissen der abhängig Beschäftigten dominiert zwar noch die Zahl der unbefristeten Vollzeitstellen (1995: 68%). Es wächst aber die Zahl neuer, flexibler Arbeitsformen. Hieraus resultieren auch Kombinationen von entlohnter Arbeit mit gesellschaftlich nützlicher Tätigkeit. Dadurch entstehen vielfältige **Übergänge** und gleichzeitig beschäftigungs- und bildungspolitische Herausforderungen:

- zwischen vollzeitiger und verkürzter Beschäftigung
- zwischen abhängiger und selbständiger Erwerbsarbeit
- zwischen Arbeitslosigkeit und Beschäftigung
- zwischen Bildung und Beschäftigung
- zwischen unbezahlter und bezahlter Tätigkeit
- zwischen Erwerbsarbeit und Freizeit
- zwischen Erwerbsarbeit und Ruhestand.

Zahlreiche **Zeitreglements**, die als unveränderlich oder naturgegeben unterstellt werden, sind so selbstverständlich gar nicht: Schulbeginn, Schulzeitdauer, Abschlussalter, Ausbildungszeiten, Studienzeiten, Volljährigkeit, Berufseintritt, Rentenalter.

2.2 Dynamik der Arbeitswelt und Stabilität des Hochschulwesens

Hauptmerkmal gesellschaftlicher Beziehungen scheinen Individualisierung und Flexibilisierung zu werden. Dies führt dazu, dass immer größere Diskrepanzen aufreißen, zwischen der „*Versäulung*“ im Bildungssystem und der Beschleunigung im Beschäftigungssystem.

Es gibt eine Paradoxie zwischen Stabilität der Abschlüsse und Flexibilität der Arbeitstätigkeiten. Die traditionelle Struktur des Bildungssystems steht im Widerspruch zur rapiden Dynamik der Arbeitsprozesse. Nachdem resultierende Brüche bisher immer wieder repariert werden konnten, scheint nun eine Dysfunktionalität entstanden, die einen strukturellen Wechsel erfordert. Man ist nicht mehr mit einem ersten Abschluss für ein ganzes Arbeitsleben gerüstet. Konsequenz ist, dass **Durchlässigkeit** nach beiden Seiten erhöht und die Grenzen zwischen Bildung und Beschäftigung verflüssigt und **Übergänge** hergestellt werden müssen.

2.3 Statt verlängertem Erststudium kontinuierliche Weiterbildung

Statt einem der Berufstätigkeit vorgelagerte Wissenserwerb als Vorrat, der immer schneller die Haltbarkeitszeit überschreitet, kommt dem lebensbegleitenden Lernen – also besonders der Weiterbildung – zunehmendes Gewicht zu, da sie aufgrund ihrer Offenheit und Differenziertheit der Bildungsbereich ist, der am schnellsten auf veränderte Anforderungen reagieren kann. Man ist nicht mehr mit einem einmal erworbenen Bildungsabschluss für ein ganzes Arbeitsleben gerüstet. Einzelkenntnisse sind binnen weniger Jahre überholt. Daraus begründet sich „*lebensentfaltende Bildung*“ (Faulstich, 2003).

3 Flexibilität im Hochschulbereich durch profilorientierte Modularisierung

In der Hochschule sind Modelle einer Flexibilisierung und Modularisierung angestoßen durch credit-point-systeme im Rahmen der Bachelor-/Master-Diskussion und die Einführung eines Systems der Zertifizierung in Anlehnung an das „europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen“.

Es gibt auch seit längerem ein – sich allerdings viel zu langsam ausweitendes – Angebot an weiterbildenden Studien, wobei ein Mangel die fehlende Kopplung zum Erststudium durch entsprechende Durchlässigkeit, Anrechenbarkeit und Kombinierbarkeit ist. Die Ausweitung und Erprobung solche Ansätze ist m. E. der strategische Angelpunkt für modulare Hochschulstrukturen.

Die Diskussion über Bachelor/Master kann benutzt werden, um eine weiterreichende Reform der Studienstruktur in Gang zu setzen. Gerade wenn man keine neuen Barrieren schaffen will, muss der Hochschulzugang für zweite, dritte und viele Rückkehr- und Weiterbildungsmöglichkeiten offengehalten werden. Insofern ist m. E. eine durchgängige Gliederung in einem **Baukasten-Modell** sinnvoll. Eine „*Modulare Hochschule*“ ist eine aktualisierte Variante dieses Konzepts.

Es gibt dann nicht mehr die ausgetretenen Wege, bei denen man aus den Spurrinnen nicht mehr herauskommt. Ein solches Konzept berücksichtigt auch die veränderten Lebenskonzepte und Zeitbudgets der Studierenden, die zu einem großen Teil erwerbs- bzw. mindestens teilerwerbstätig sind. Der männliche, alleinstehende Vollzeitstudent ist ein Konstrukt der Ministerial- und Hochschulbürokratie. Wir haben einen immer größer werdenden Anteil an Teilzeitstudenten. Module und darauf bezogene Zertifikate können diesen in ihren Zugangs- und Rückkehrmöglichkeiten helfen.

3.1 Personenbezogene Lernchancen

Ein Kerngedanke dabei ist, das **laufbahnbezogene Kohortensystem** zu überführen in ein **gestaltungsbezogenes personorientiertes System**.

Dies stellt die Aufgabe einer stärkeren **Flexibilisierung der Lernwege**. Die Elastizität der Strukturen sind nicht ausreichend, sondern gekennzeichnet durch eine Starrheit, welche Durchlässigkeit und Innovationschancen behindert.

Die mittlerweile breit geführte Diskussion um **Modularisierung der Organisation, der Curricula und der Zertifikate** kann benutzt werden, um Bewegung in den verharschten Strukturen zu erzeugen. **Module sind auf einen Arbeitszusammenhang bezogene Aus- und Weiterbildungsabschnitte mit einem bewerteten Abschluss in Form eines Zertifikates; sie können wie Bausteine zu einem Gesamtabschluss zusammengesetzt werden.** Entscheidend für die alternativen Modul-Konzepte ist es, inwieweit sie Kerne von Kompetenzprofilen sichern. Module sind nicht Wissensbruchstücke.

Eine **profilorientierte Modularisierungsstrategie** in den verschiedenen Bildungsbereichen liefert die Optionen für zentrale Reformimpulse:

- Flexibilisierung im Verhältnis von Beschäftigungs- und Bildungssystem
- Horizontale Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen
- Vertikale Einheit von Aus- und Weiterbildung
- Berücksichtigung individueller Lerninteressen und –voraussetzungen
- Verbindung der Lernorte.

Entsprechend stellen sich Anforderungen an die Ausformung der Module

- **Organisiertheit:** Über informelles Lernen hinaus ist es notwendig, institutionelle Angebote vorzuhalten, welche Lernen als Tätigkeitsform unterstützen.
- **Systemisiertheit:** Aufeinander aufbauende Lerninhalte müssen curricular bezogen auf Intentionen und Themen geklärt werden.
- **Zertifizierbarkeit:** Es müssen abschlussbezogene Kompetenzen festgelegt werden.
- **Kontinuität des Angebots:** Die Lernmöglichkeiten müssen regelmäßig gesichert werden.
- **Profiliertheit:** Die einzelnen Module müssen als Bausteine in einem Gesamtsystem, welches sich an Beruflichkeit orientiert und entsprechende Ansprüche sichert, orientiert sein.
- **Dokumentation:** Die Module sind in einem Rahmen zu präsentieren (z. B. Weiterbildungspass), der die Anrechenbarkeit und Kumulation der erworbenen Qualifikationen verdeutlicht und erleichtert.

Rückbezogen auf den hohen Stellenwert von Bedeutsamkeit für expansives Lernen ist wichtigster Aspekt dabei, dass klar werden muss, welche Relevanz die Module für die Lernenden haben können. Bei den Modul-Beschreibungen muss darauf hohes Gewicht gelegt werden.

4 Individuelle Handlungsmöglichkeiten

Mit einer „*profilorientierten Modularisierung*“ kommen organisatorische Ansätze in Gang, welche Studium und Weiterbildung thematisch orientieren können.

Um nochmals auf die Ebene individuellen Lernens zurückzukehren: Eine profilorientierte Modularisierung im Hochschulbereich ermöglicht: Ungewöhnliche Profile kombinieren, kürzer Studieren und Weiterbildung planen, praktische Erfahrungen sammeln, Abschlussarbeiten gezielt anlegen, Chancen der Persönlichkeitsentfaltung im Studium nutzen.

4.1 Kombinationschancen nutzen

Es gibt in allen Studiengängen Wahlmöglichkeiten und Schwerpunktsetzungen. Es ist karrierestrategisch keineswegs sinnvoll, einen Allerweltsabschluss abzulegen. Vielmehr orientiert sich betriebliche Personalauswahl zunehmend an dem Ungewöhnlichen, Herausragenden. Das beste Profil erhält man dadurch, dass man die Gegenstände intensiv bearbeitet, die einem selber Spaß machen, denen man Bedeutsamkeit zumisst. Dann nämlich ist man gut.

4.2 Kürzer Studieren

Wer mit Ende zwanzig zum ersten Mal Kontakt mit der Arbeitswelt hat, wie dies auf viele Studierende zutrifft, hat zwangsläufig Schwierigkeiten. Es ist auch feststellbar, dass mit längeren Studienzeiten das Abschlussniveau keineswegs steigt. Insofern sollte man die eigene Verweildauer gezielt begrenzen und spätere Weiterbildung einplanen. Zugegebenermaßen ist dies erschwert durch fehlende finanzielle Unterstützung, drohende Studiengebühren und schlechte Studienbedingungen. Wenn, wie das immer häufiger der Fall und im Prinzip durchaus sinnvoll ist, Arbeitstätigkeit neben dem Studium ergriffen wird oder werden muss, sollte man versuchen, dies „*profilnah*“ anzulegen.

4.3 Praktika und Erwerbsabschnitte einlegen

Der Übergang zwischen Hochschule und Beruf beginnt nicht beim Studienabschluss. Es ist wichtig, Praxisphasen und Erwerbsabschnitte einzulegen, um mögliche Tätigkeitsfelder kennen zu lernen. Praxisorientierung heißt aber nicht unmittelbarer Anwendungsbezug sondern die Reflexion anfallender Tätigkeitsanforderungen. Diese Erfahrungen orientieren dann auch das Studierverhalten. Besonders die wissenschaftliche Weiterbildung kann auf vorgängige

Berufserfahrung zurückgreifen und so das Lernen orientieren.

4.4 Gezielte Abschlüsse

Weniger der Notendurchschnitt, sondern mehr das Thema der Abschlussarbeit erregt die Aufmerksamkeit der Entscheider über Personalrekrutierung. Insofern ist es angebracht, die Abschlussarbeit gezielt auf den Tätigkeitsbereich zu schreiben, in dem man arbeiten möchte. Allerdings sollte dies nicht zu eng gefasst werden, um auch Flexibilität zu behalten.

4.5 Chancen für Bildung ergreifen

Vorschlagen werden also eine Hochschulpolitik und resultierende Studierstrategien, welche ausgehen von aktueller Machbarkeit mit mittlerer Perspektive. Ein sinnvolle Option ist es, zwischen Hochschule und Erwerbstätigkeit eher gleitende Übergänge herzustellen. Diese Orientierung gilt für strukturelle Innovationsansätze ebenso wie für individuelle Handlungsmöglichkeiten. Aber dann ist das noch lange nicht alles. Der Horizont der Debatte muss über die Funktionalität im Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem und individuelle Karrieremotive hinausgehen. An der Hochschule geht es darum, zu verstehen dass Wissenschaft nicht nur Theorie und Methode ist, ein Berufswissen, das Lehrbücher füllt und auf Anwenden zielt, sondern auch Reflexion von Handeln unter einer Perspektive der Vernunft.

Literatur

Edelmann, W. (2000): „*Lernpsychologie*“, 6. vollständig überarbeitete Aufl., Weinheim

Faulstich, P. (2003): „*Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung*“, München

Faulstich, P./Grell, P. (2003): „*Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken*“, Bonn

Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): „*Expansives Lernen*“, Bartmannsweiler

Hilgard, E. R./Bower, G. (1983): „*Theorien des Lernens*“, 5. Aufl., Stuttgart

Holzcamp, K. (1993): „*Lernen*“, Frankfurt/M.

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1995): „*Lernen als Erwachsener*“, in: „*Grundlagen der Weiterbildung*“, S. 193-195

Seel, N. (2000): „*Psychologie des Lernens*“, München

Autor

Peter Faulstich
 Universität Hamburg
 Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung
 E-Mail: faulstich@dgwf.net

Modulare Strukturen als Abfolge von Qualifikationen – die Weiterbildungsprogramme der Universität Rostock in der Diskussion

SABINE TEICHMANN

Weiterbildnern sollte das Denken in modularen Strukturen leicht fallen. Das, was an modularen Konzepten heute mit dem Bologna-Prozess erfasst und mit der Einführung gestufter Bachelor- und Masterprogramme verknüpft wird, hat es in den späten 70er Jahren und frühen 80er Jahren bereits gegeben; man erinnere sich an das Baukastensystem Carl-Friedrich von Weizsäcker oder die Initiativen der McMaster University in Toronto; ähnliches gilt auch in Großbritannien für die berufliche Bildung (*Tippelt/Cleve, 1995*).

Dass heute diese Entwicklungen wieder in der Diskussion sind, ist leicht erklärbar. Sie haben mit Lernkompetenzen, scheinbaren ökonomischen Zwängen, technisch-ökonomischem Wandel und/oder unterschiedlichen Auffassungen von Gesellschaft und Bildung zu tun.

In der Wissenschaftlichen Weiterbildung wurde frühzeitiger, komplexer und zielorientierter als in der Erstausbildung über Module (Bausteine, Weiterbildungsmaßnahmen) nachgedacht; dies war eine Konsequenz aus Nachfrageorientierung und der Notwendigkeit, neue Lernkonzepte zu entwickeln, die auf die Förderung von Fähigkeiten und Kompetenzentwicklung als Paket zeitlich und inhaltlich, mit einer Weiterbildungsdidaktik versehen, zielen. Fragen, wie in einer Weiterbildungsmaßnahme die gewünschte Qualifikation erreicht wird, wenn Menschen zunächst abgegrenzte Einheiten studieren, oder wie sich Berufstätige Wissen aneignen, sind Ausdruck dieser Situation.

Der Hinweis auf bereits Vorhandenes soll den Blick für die Realität stärken. Was als Bologna-Prozess zunächst auf leisen Sohlen die Hochschulen unterwandert hat, ist einerseits zwar eine einzigartige Entwicklung, die in ihrer Radikalität, Konsequenz und Robustheit den Umbau der Hochschule (zumindest) beim Lehren und Lernen ihres Gleichen sucht.

Dass dabei auf Bekanntes zurückgegriffen, bereits Dagewesenes erinnert werden kann, unterstützt den Prozess. Andererseits gilt es, die „*Verschlinkung*“ des wissenschaftlichen Regelstudiums (Bachelorprogramme) auf Kosten kritisch-produktiver Anteile zu verhindern. Dies ist ein wichtiger Aspekt, damit die weiterbildenden Angebote, die einer solchen Bachelorausbildung folgen, akademisches Niveau haben können und – wie die Erstausbildung – befähigen, neben Verwertungswissen Orientierungen zu geben, Risikopotentiale von Entwicklungen diskursfähig zu halten. Zugleich wird angestrebt, auch im berufsbegleitenden Weiterbildungsstudium einen Masterabschluss zu erreichen, der dem direkt erworbenen Abschluss gleichwertig ist.

Bologna-Prozess – gleichbedeutend mit gestuften Studienprogrammen, Modularisierung und Berechnung des Arbeitsaufwandes für Studierende (Leistungspunkte) – heißt Benennen von Qualifikationszielen pro Modul, die Einführung neuer Abschlüsse, die Förderung der Mobilität der Studierenden und Lehrenden sowie die Implementierung akzeptierter Verfahren der Evaluation und Akkreditierung. Im Zuge dieser Entwicklungen wird das Studium reformiert werden und es kommt sichtbarer und verstärkt zu einer bewusst organisierten Neuorientierung auf das Lernen, wobei für die erste Stufe – dem Bachelor – die Vermittlung von Verwertungswissen eine nicht unbedeutende Rolle spielen wird.

Vor diesem Hintergrund verändert sich die zweite Stufe – das Masterprogramm; diese Änderung bezieht sich sowohl auf seine Struktur (qualifizierter Zugang, konsekutiv, nicht konsekutiv, weiterbildend, zweiter berufsbefähigender Abschluss) als auch auf seine Inhalte, die in Qualifikationspaketen angeboten, die Anschlussfähigkeit unterschiedlicher Bildungswege, Lernorte und Lernzeiten ermöglichen kann:

Einer stärker strukturierten BA-Phase folgt ein Masterprogramm mit Wahlmöglichkeiten und Freiheitsgraden, wissenschaftlich zu arbeiten.

Ein Blick in die Universität Rostock zeigt, dass Modularisierung ein einschneidendes Element bei der Curricularentwicklung ist. Um dem Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen Rechnung zu tragen und Wildwuchs bei der Implementierung modularer Strukturen zu vermeiden, hat die Universitätsleitung eine Modularisierungsinitiative gestartet, die für das „reguläre“ Studium als auch für die Weiterbildung gilt. Dabei wurde sich zunächst auf einen Modulbegriff geeinigt, der ein Verbund von thematisch und inhaltlich aufeinander bezogenen bzw. aufbauenden Lehr- und Lernveranstaltungen zur Erreichung einer bestimmten Qualifikation bzw. Kompetenz ist. Außerdem wurde ein gleich großer Modulumfang angestrebt, um umfassendere themenübergreifende Problemfelder zu bearbeiten und damit Kompetenzentwicklung innerhalb eines Moduls zu ermöglichen; darüber hinaus ging es um die Vermeidung zu vieler Prüfungen (mit entsprechendem Personal- und Verwaltungsaufwand) sowie um die Durchlässigkeit zwischen den Fakultäten und um die Mehrfachnutzung von Modulen.

Diese Rahmenbedingungen existierten ebenso wie die KMK-Vorgaben vom 10.10.2003, als die Rostocker Weiterbildner im Oktober 2004 einen Workshop veranstalteten, um die Qualität ihrer abschlussorientierten Programme zu diskutieren und zukünftige Entwicklungen festzulegen.

Zum Verständnis sei in Erinnerung gerufen, dass „Weiterbildung und Fernstudium“ an der Universität Rostock ein vom Rektor geförderter Bereich ist, der seit 1991 neben Weiterbildungsmaßnahmen und dem Studienangebot der FernUniversität Hagen abschlussorientierte Studienprogramme anbietet; zur Zeit werden drei Studiengänge organisiert – nämlich „Umweltschutz“ (Diplom), „Medien & Bildung“ (M.A.) und „Umwelt & Bildung“ (M.A.) –, in denen mehr als 300 Berufstätige studieren.

„Medien & Bildung“ wie auch „Umwelt & Bildung“ sind modularisiert und mit Leistungspunkten versehen. In vier Semestern Fernstudium sind 60 Leistungspunkte zu erreichen. Der Zugang zum Studium ist nur mit erstem akademischen Grad (begrenzt auf bestimmte Fachabschlüsse oder über eine Zulassungsordnung) möglich.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, dass „Weiterbildung und Fernstudium“ eine Säule des Zentrums für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung sind, in dem die zweite Säule die Grundsatzfragen der Studienreform für die Erstausbildung bilden. Von daher ist die elementare Kenntnis der Reform des Studiums gegeben und wesentliche Charakteristika des „regulären“ Studienangebotes und der Weiterbildung in all ihren Facetten sind bekannt.

Der Workshop diente dementsprechend der Qualitätssicherung und -verbesserung, hier insbesondere der Curricularentwicklung.

Der erste Tag begann für die in der Weiterbildung arbeitenden Hochschullehrer und das Weiterbildungsteam mit einem Vortrag von Herrn Professor Faulstich, Universität Hamburg, zum Lernen von Berufstätigen und einer Vorstellung des BLK-Projektes „*Vision Ventures*“ (www.weiterbilden-weiterdenken.de), in dem das Thema Modularisierung, Leistungspunktvergabe an verschiedenen Hochschulen, Akkumulationsmöglichkeiten von erworbenen Leistungspunkten in Relation zur Dignität der neuen Abschlüsse eine Rolle spielte.

Der zweite Tag war dann den Curricula der Weiterbildungsprogramme „Umwelt & Bildung“ und „Umweltschutz“ gewidmet.

Welche Fragen tauchten auf, welche Probleme wurden diskutiert und welche Entscheidungen wurden im Zusammenhang mit dem Umbau des Studiensystems im (europäischen) Hochschulraum getroffen?

Zunächst kam es zu einer sehr pragmatischen, aber weitreichenden Entscheidung: Der Diplomstudiengang „Umweltschutz“ wird zum WS 2005/06 ersetzt durch ein Masterprogramm, das sich aus einem Modulpool speist, in dem die Kombination zwischen verpflichtenden und frei wählbaren Modulen angestrebt wird. Ziel ist, Orientierungswissen zu vermitteln und gleichzeitig durch die Modulooption Verwertungswissen, Spezialisierung zur beruflichen Verwertbarkeit auf hohem Niveau anzustreben.

Beibehalten wird der Focus der Weiterbildung: Abschlussorientierte Weiterbildungsprogramme werden in Anschluss an Diplom oder Bachelor als Ergänzung, Vertiefungs- oder Aufbaustudium organisiert. Dabei soll es für alle abschlussorientierte Programme bei

einer Ausbildung von vier Semestern berufsbegleitend bleiben. Dies entspricht einer einjährigen Masterausbildung im Direkt- bzw. Präsenzstudium. Damit sind 60 Leistungspunkte inklusive Masterarbeit, die sich aus einer Projektarbeit entwickelt, verbunden. Diese Entscheidung wurde trotz des KMK-Papiers vom 10.10.2003 getroffen. In der anschließenden Diskussion wurde deutlich, dass damit zwei Forderungen der KMK praktisch nicht in den Mittelpunkt des Handelns gerückt werden: Die Anrechnung der beruflichen Praxis in das Weiterbildungsstudium und die Forderung der insgesamt – das BA-Programm eingerechnet – 300 Leistungspunkte zur Vergabe eines Mastergrades.

Weshalb kam es zu dieser Vereinbarung?

Nach Rostocker Ansicht – nicht nur der Hochschullehrer – rechnen Weiterbildungsprogramme im Masterbereich die Berufspraxis bereits im Zugang und durch die Hineinnahme der Nachfrageorientierung in das Curriculum ein; sie richten sich an den Bedürfnissen der Wirtschaft aus und vermitteln zusätzlich zum Orientierungswissen sehr konkrete, auf die (berufliche) Praxis bezogene Wissensbestände.

Die Forderung im KMK-Papier, dass Bachelor- und Masterprogramme zusammengefasst immer 300 Leistungspunkte ausweisen müssen, hat dabei nicht nur für die Weiterbildung, sondern auch für das Präsenzstudium Konsequenzen. Stufungen von Bachelor und Master werden mit 6 + 4 Semestern die Regel werden; ein Modell 6 + 2 wird es zukünftig viel seltener geben, wenn es bei der strikten Vorgabe bleibt. Für die berufsbegleitenden Weiterbildungsprogramme im Masterbereich hätte eine solche Regelung die Konsequenz eines 8-semestrigen berufsbegleitenden Studiums oder eines „Weiterbildungs-Masters“, der nicht gleichwertig ist.

Was aber bedeutet dies, wenn in vier oder fünf Jahren die Masse der Bachelor-Absolventen die Hochschule verlassen, weil sie entweder zunächst in die Praxis wollen oder die Hürde der Zugangsvoraussetzungen für das Masterprogramm nicht schaffen?

Diese Frage musste unbeantwortet bleiben. (Momentan „hilft“ sich Rostock mit Absolventen, die als ersten berufsqualifizierenden Abschluss ein Diplom besitzen.)

Auch die Diskussion um die Relation von Verwertungs- und Orientierungswissen in einem wissenschaftlichen Studium wurde zu keinem Abschluss gebracht. Wie passgenau das gewählte Studium sein kann, ist für weiterbildende Studienprogramme in der Diskussion. Ein „*Master light*“ wird jedenfalls nicht angestrebt.

Anders kann es für einzelne Module (= Maßnahmen in der Weiterbildung) aussehen. Auch diese wird die Universität Rostock in Zukunft verstärkt anbieten.

In der weiteren Diskussion über die Curricula und damit über die Abfolge der Qualifikationen und der darauf abgestimmten Lehrformen wurde dann sehr deutlich, dass zum einen die Module in der Beschreibung nicht zu eng gefasst werden dürfen, damit Qualifikationsziele und gesellschaftlicher Wandel schnell angepasst werden können; zum anderen zeigte sich, dass die Erwartung einer weitgehenden Flexibilisierung der Bildungswege durch modularisierte Studienprogramme vor dem Hintergrund der Qualitätssicherung nicht zu hoch sein darf: Nicht jedes Modul ist zu jeder Zeit beliebig mit anderen kombinierbar. Letztere Aussage bezog sich dabei weniger auf die Studienorganisation als vielmehr auf Niveaustufen und Realisierung von Lehrformen.

Aus dieser Auffassung heraus wird die Kombinierbarkeit der Module innerhalb und quer zum jeweiligen Studienprogramm in Rostock über Satzungen geregelt. Dies gilt auch für die Flexibilisierung der Studienformen. Dieses Thema hat auf dem Workshop keinen Raum erhalten. Dennoch braucht es zukünftig Aufmerksamkeit: Das Umdenken zur Kompetenzentwicklung, die Formulierung von Zielstellungen, die „*output*“-orientiert sind, ist für die Weiterbildung einerseits ein Näher-Rücken an das „*reguläre*“ Studium und umgekehrt. Andererseits sind nicht nur Mindestanforderungen an die Module stets zu definieren und anzuerkennen, sondern auch die didaktisch-methodische Komponente und Passfähigkeit in Semesterabfolgen zu beachten.

Am Ende des Workshops lagen konkrete Vorschläge für die diskutierten Curricula und für den Umgang mit dem Verbundprojekt „*Vision Ventures*“ vor. Insbesondere war das praktische Vorgehen bei der Modularisierung – was braucht ein Modul – und die Chance, die Curricula mit Hilfe der Modularisierung stringent zu organisieren und planlose Redundanzen zu vermeiden, diskutiert und verabredet worden.

Darüber hinaus war den Teilnehmern wieder mehr bewusst, dass in der regulären Ausbildung in einem „*ähnlichen Muster*“ wie in der Weiterbildung gedacht wird, sobald der Modularisierungsprozess einsetzt: Die Vorgaben – die Stufung des Lernens und die Vergabe von Leistungspunkten – fördern den systematischen Charakter von Erstausbildung und Weiterbildung. Die Vernetzung der Lehrinhalte wird gestärkt, wobei die Transparenz bezüglich der Eingangsqualifikation, Lerninhalte, Lehr- und Lernformen, Prüfungsanforderungen, Qualitätssicherung wächst.

Der Weiterbildung ist damit perspektivisch eine neue oder andere Rolle zugewachsen. Diese wollen die Rostocker Weiterbildner ausfüllen.

Literatur

Tippelt, R./Van Cleve, B. (1995): „*Verfehlte Bildung? Bildungsexpansion und Qualifikationsbedarf*“, S. 86 ff, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt

Richter, R. (2004): „*Zur Implementierung einer modularen Struktur des Studiums*“, <http://www.wss.nrw.de>

Verfasserin

Dr. Sabine Teichmann
Universität Rostock
sabine.teichmann@uni-rostock.de
www.uni-rostock.de

Modularisierung von Studiengängen in der Weiterbildung

Beispiel des M.B.A.-Ergänzungsstudiengangs „Management ambulanter und integrierter medizinischer Versorgung“ der Universität Lüneburg

GUNTER GOMILLE

1 Kurzvorstellung des Ergänzungsstudiengangs

Die Universität Lüneburg bietet mit dem Ergänzungsstudiengang „*Management ambulanter und integrierter medizinischer Versorgung*“ ein 2001 akkreditiertes M.B.A.-Programm im Gesundheitswesen in Deutschland an. Der Abschluss berechtigt bei Vorliegen entsprechender Voraussetzungen zur wirtschaftswissenschaftlichen Promotion.

Der Ergänzungsstudiengang wurde an der Universität Lüneburg konzipiert, ist modular aufgebaut, verläuft über vier Semester berufsbegleitend und basiert auf dem grundständigen BWL-Studiengang des Fachbereiches Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (siehe dazu www.uni-lueneburg.de/zww/mbapraaxis).

Der Ergänzungsstudiengang trägt insbesondere der Entwicklung neuer Versorgungsformen im Gesundheitswesen Rechnung und bereitet systematisch darauf vor, Managementverantwortung zu übernehmen. Ferner fokussiert das Studium vornehmlich den ambulanten Bereich und schließt damit eine bestehende Lücke im bestehenden Studienangebot.

Das Studienangebot richtet sich an Ärzte, Zahnärzte, Apotheker und andere Gesundheitsberufe (Fach- und Führungskräfte der Krankenversicherungen oder Pharmazeutischen Industrie), die sich auf der Suche nach neuen Tätigkeitsfeldern Fähigkeiten im Bereich des Managements der ambulanten und integrierten Versorgung aneignen müssen, aber auch an Krankenhausärzte und Führungskräfte im Krankenhaus, welche die stationäre und die ambulante Versorgung koordinieren.

2 Zur Modularisierung des Ergänzungsstudiengangs „Management ambulanter und integrierter medizinischer Versorgung“

2.1 Was ist ein Modul?

Im Software-Engineering wird unter einem *Modul* ein *Baustein* verstanden, der bei der *Modularisierung* (der Zerlegung eines umfangreichen Problems in *kleinere Teilprobleme* – die Module –, die auch die Schaffung von *Teilaufgaben* zulässt) entsteht, es wird auch von *funktionsorientierten Modulen* gesprochen (*Sellien/Sellien, 1988*).

Grundlage der Modularisierung von Studiengängen der deutschen Hochschulen war der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997 zur schrittweisen Einführung des European Credit and Transfer Systems (ECTS) und die damit einhergehende Modularisierung von Studiengängen (*KMK, 2000*).

Ziel der Modularisierung ist es, eine bessere Vergleichbarkeit von Studienleistungen zu gewährleisten, Lehrveranstaltungen sollen zu Modulen zusammengefasst werden. Ein Modul wird definiert als eine inhaltlich geschlossene Einheit, die als Einheit abgeprüft wird.

Der Tendenz nach ist das „*Modul*“ seit jeher Bestandteil und auch Merkmal von Weiterbildung. Überwiegend werden Teilaspekte des jeweiligen Berufes (z. B. Sprachen, IT-Fertigkeiten, Gesichtspunkte der Personalführung) angesprochen, die häufig in thematisch

geschlossenen Blockveranstaltungen als inhaltlich geschlossene Einheit vermittelt werden.

Insoweit hat das für eine Modularisierung geforderte „Umdenken vom ‚Fach‘ zur funktionalen Einheit ‚Modul‘“, das zu „zu einer grundlegenden Neustrukturierung der zu vermittelnden Studieninhalte“ zwingt und eine Beschränkung auf das „für das Qualifikationsziel Wesentliche“ nötig macht, in der Weiterbildung seit längerem Fuß gefasst (BLK, 2002).

2.2 Modulbildung in Abhängigkeit von den Ausbildungs- und Lernzielen

Die Bildung der Module für den Ergänzungsstudiengang, die aus praktischen Gründen in Makro- und Mikromodule unterteilt wurden, erfolgte über die Aufstellung eines generellen Ausbildungsziels – die Befähigung, medizinische Praxen in einem sich schnell ändernden gesellschaftlichen Umfeld effizient managen zu können – hin zu einer Differenzierung der Meta-Lernziele des Ergänzungsstudiengangs und deren Untergliederung in Sub-Lernziele. (Tabelle 1)

Für den Ergänzungsstudiengang wurden insgesamt sechs Lernziele aufgestellt, die gleichberechtigt nebeneinander stehen:

- Weiterentwicklung der medizinischen, ökonomischen und organisatorischen Integration im Gesundheitswesen, insbesondere im ambulanten Kontaktbereich sowie innerhalb des ambulanten Sektors, wobei die Versetzung der Prozesse im Vordergrund stehen sollte,
- verbessertes Management ambulanter Leistungseinheiten – insbesondere von Arztpraxen und Praxisnetzen – und ihrer Verbindungen zu anderen Versorgungsbereichen unter Schwerpunktsetzung auf das Qualitätsmanagement,
- Befähigung zum erfolgreichen Einsatz wirtschaftswissenschaftlicher Instrumente und Methoden, vor allem von Controlling und Budgetierungsansätzen, in der ärztlichen Praxis und in integrierten Versorgungssystemen durch die Ärzteschaft,
- Befähigung zur aktiven Übernahme ökonomischer Verantwortung durch die Ärzte,
- Vermittlung von Kompetenzen im Bereich Management und Verhandlungsführung,
- Kenntnis und Einbindung der vielfältigen rechtlichen Rahmenbedingungen.²

Makromodul	Meta-Lernziel
Organisation und Management von Arztpraxen und integrierten Versorgungssystemen	Das Management medizinischer Versorgungssystem, insbesondere von Arztpraxen und integrierten Versorgungssystemen wirft eine Reihe von Entscheidungs-, Organisations- und Führungsaufgaben auf, bei denen individuelles und organisationales Verhalten zu analysieren und zu steuern ist. Darin sind hierarchische Strukturen ebenso enthalten wie marktliche und es sind Probleme von Konfliktbehandlung und Verhandlungen zu erörtern. Hinzu kommt das neuartige Problemfeld der Netzwerke, die eigenständige und noch wenig bekannte Koordinationsmuster benötigen. Das Verständnis dieser Strukturen und der Einsatz der entsprechenden Instrumente ist das Ziel dieses Moduls.
Mikromodul	Sub-Lernziel
Entscheidung und Organisation	Beherrschung der Methoden der Entscheidungsfindung (v. a. Lineare Programmierung, Netzplantechnik) Anwendungsfähige Kenntnis von Organisationsformen und -prinzipien Analyse und Strukturierung von Netzwerken
Führung, Kooperation	Kenntnis und Erprobung von Führungstechniken Kenntnis und Übung von Verfahren der Konfliktbehandlung, Verhandlung und Kooperation
Organisation und Management, Praxisbeispiele	Kenntnis von verschiedenen Lösungskonzepten und Problemen der Praxisorganisation, Prozessgestaltung im Gesundheitswesen Anwendung von formalen Entscheidungsverfahren auf Probleme des Qualitätsmanagements, des Controlling und der Planung budgetierter Leistungen

Tabelle 1: Beispiel Makro-/Mikromodule und Meta-/Sub-Lernziele¹

¹ Quelle: Antrag auf Akkreditierung des Ergänzungsstudiengangs „Management ambulanter und integrierter medizinischer Versorgung“ (Januar 2001).

² Ebenda

Aus ihnen haben sich folgende Studienschwerpunkte, die mit Makromodulen identisch sind, herauskristallisiert:

- Organisation und Management von Arztpraxen und integrierten Versorgungssystemen
- Rechnungswesen, Investition und Finanzierung
- Kundenorientierung in der medizinischen Versorgung
- Recht
- Statistik und EDV
- Rahmenbedingungen integrierter Versorgung
- Ethische und praktische Probleme

Makromodule beschreiben demnach den Studienschwerpunkt beziehungsweise das Studienfach. Sie kennzeichnen die Meta-Lernziele des Ergänzungsstudiengangs.

Die Mehrzahl der Makromodule gliedert sich nach folgenden Gesichtspunkten in die entsprechenden Mikromodule:

- Grundlagen
- Spezielle Fragen des Gesundheitsmarktes
- Planspiel, Praxisbeispiel

Mikromodule unterscheiden sich in den vorn genannten Lernzielen, in den Teilnahmevoraussetzungen (z. B. ist die Teilnahme am Mikromodul „*Entscheidung und Organisation*“ Voraussetzung für die Teilnahme am Mikromodul „*Führung, Kooperation*“), in der Form der zu erbringenden Studienleistung (Klausur, Hausarbeit, Referat) sowie in der Anzahl der vergebenen Credit Points.

3 Ergebnisse und kritische Betrachtung

Der Ergänzungsstudiengang wie auch die einzelnen Module werden laufend evaluiert.

Die Schwerpunkte des Evaluationsfragebogens beziehen sich u. a. auf:

- den Aufbau der Lehrveranstaltung in Bezug auf Fragestellung und Zielsetzung
- das Stoffvolumen im Verhältnis zur Verfügung stehenden Zeit
- die Aussagekraft der einbezogenen Medien und Anschaulichkeit der Darstellung
- den Detaillierungsgrad und Bekanntheitsgrad der Veranstaltungsinhalte

- die Beantwortung der Rückfragen zum Unterrichtsstoff

Aus der Evaluation heraus ergeben sich z. B. zum Komplex Stoffvolumen folgende Ergebnisse:

Gefragt nach dem Stoffvolumen im Verhältnis zur Verfügung stehenden Zeit befanden knapp drei Viertel der Befragten das Stoffvolumen der Module für angemessen. Lediglich 14,4 % hielten die Veranstaltungen für überladen oder zu wenig umfangreich (12,7 %). Zwar wurde die Arbeitsbelastung außerhalb der Präsenzphasen für Vorbereitung, Leistungsnachweise usw. insgesamt als hoch eingeschätzt, dennoch kam immer wieder der deutliche Wunsch nach Vertiefung der einzelnen Module zum Ausdruck.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann festgestellt werden:

- Die einzelnen Module haben sich bewährt und sind stabil. Ihre besondere Qualität besteht aber in ihrer inhaltlichen Flexibilität. Die Dozenten erhalten die Evaluationsresultate und können die Inhalte gemäß den vorgegebenen Lernzielen des Ergänzungsstudiengangs den Bedürfnissen der Teilnehmer anpassen.
- Eine stringente Abarbeitung der Module nacheinander ist in den Präsenzphasen schwierig. Aufgrund der Anforderungen an den M.B.A.-Abschluss ist der Stoffumfang erheblich. In der Kürze der vorgegebenen Zeit ist er „schwer verdaulich“. Es ist Zeit zur Verinnerlichung der vermittelten Inhalte notwendig. Die Konsequenz daraus ist die Auflockerung der Präsenzphasen durch Verzahnung der Module.
- Die Akkreditierung des Ergänzungsstudiengangs ist zeitlich auf fünf Jahre befristet. So ist die Sicherung der aktuellen Qualität des Angebotes gewährleistet. Im Blickpunkt bleibt damit auch: Die Teilnehmer am Weiterbildungsstudiengang sind „Kunden“, die nur für ein aktuelles, speziell modular aufbereitetes Bildungsangebot bereit sind, Geld auszugeben.

Nicht nur die bisherigen Teilnehmer- und Absolventenzahlen sprechen für die Akzeptanz des inhaltlich, zeitlich (das persönliche Zeitbudget betreffend) und finanziell anspruchsvollen Ergänzungsstudiengangs, sondern auch die Reaktionen der Teilnehmer selbst.

Die aufgestellten Lernziele führten unmittelbar nach dem Studium zur beabsichtigten Verbesserung der persönlichen beruflichen Situation.

Mit der Einrichtung eines gebührenpflichtigen Studiengangs begibt sich die Universität auf die Seite eines nachfrageorientierten Angebots, nimmt damit das Risiko einer Ablehnung und Scheiterns in Kauf. Kurzfristige Akzeptanz sichert nicht den langfristigen Bestand eines Studiengangs. Es kommt also langfristig auf die Qualität und das Qualitätsmanagement an, wie es während der letzten Jahre immer wieder u. a. von der Bund-Länder-Kommission, Hochschulrektorenkonferenz oder dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft betont wurde (BLK, 2004; HRK, 1998; Stifterverband, 2003). Im Zentrum standen dabei die länderübergreifende Vergleichbarkeit der Studiengänge und -abschlüsse, die Verbesserung der Transparenz, die Sicherung der Mobilität der Studierenden, die Internationalisierung des Studienangebotes.

Für die Weiterbildung, insbesondere für eine gebührenpflichtige, modularisierte Weiterbildung, liegt hier der zentrale Ansatzpunkt, aus dem heraus sich das Studium begründet:

Der berufliche Nutzen des Studiums muss für den Teilnehmer bereits im Vorab erkennbar sein.

Auch oder gerade wegen der bekannten Kurzlebigkeit von Weiterbildungsangeboten ist es sinnvoll, Strategien zu entwickeln, die die Langzeitdauer notwendiger Studiengänge sichern.

Um das Studienangebot weiterzuentwickeln und den beruflichen Nutzen zu gewährleisten, sind für eine Qualitätssicherung u. a. folgende Gesichtspunkte im Auge zu behalten:

- Die Gliederung der Makromodule in Mikro-module nach den Gesichtspunkten Grundlagen, Spezielle Fragen des jeweiligen Berufsfeldes und Planspiel/Praxisbeispiel wie auch die eindeutige Definition der Meta- und Sub-Lernziele sichern die berufliche Perspektive der Studierenden.
- Eine studienbegleitende Evaluation ermöglicht eine qualitative Nachjustierung auf der Ebene der Inhalte und der Ebene der eingesetzten Dozenten während des laufenden Studiums.

- Die Gesamtevaluation und fortlaufende Absolventenbefragung sichern die Aktualisierung der Marktnähe des Studiengangs.
- Darüber hinaus ist die Alumni-Arbeit wichtiger Bestandteil für die langfristige Etablierung eines Studiengangs und der laufenden Qualitätssicherung mit einem Angebot von regelmäßig stattfindenden Diskussionsrunden, Tages- oder Wochenendseminaren.

Literatur

BLK (2002): „*Modularisierung in Hochschulen*“, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 101, S. 8, Bonn

BLK (2004): „*Wissenschaftliche Weiterbildung: Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund – Weiterbildung und Hochschulreform*“, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 119, S. 84 ff., Bonn

HRK (1998): „*Akkreditierungsverfahren*“, Beschluss des 185. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz, 6. Juli 1998, Bonn

KMK (2000): „*Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen*“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.9.2000, Bonn

Sellien, R./Sellien, H. (Hrsg.) (1988): „*Gabler Wirtschaftslexikon*“, S. 441, Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH, Wiesbaden,.

Stifterverband (2003): „*Hochschulen im Weiterbildungsmarkt*“, S. 22 ff., Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Essen

Verfasser

Gunter Gomille, M.A.
(Wissenschaftlicher Mitarbeiter)
Universität Lüneburg
Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung
(ZWW)
E-Mail: gomille@mailhost.uni-lueneburg.de

Modularisierte Studiengänge bei den AKAD Privat-Hochschulen

BIRGIT VEITH

Die Modularisierung von Studiengängen, vor allem in den neuen Bachelor- und Master-Studiengängen, und damit eng verknüpft die Einführung von Leistungspunkt-/Creditsystemen sind

*„Instrumentarien, mit denen ein Beitrag zur **Modernisierung** und **Steigerung der Effizienz** des deutschen Studiensystems und zur **Förderung der internationalen Mobilität** der Studierenden geleistet wird.“ (KMK, 2000)*

Der Begriff „Modul“ kommt ursprünglich aus der Technik und bezeichnet dort einen in sich abgeschlossenen Teil einer Funktionseinheit. Übertragen auf den Bildungsbereich ist ein Modul

- ein inhaltlich zusammenhängender Lernblock,
- durch dessen Belegung bestimmte, vorab definierte Kompetenzen (Fach-, Methoden-, Sozial-, Medienkompetenzen u. a.) erworben werden,
- für dessen Belegung bestimmte Eingangsvoraussetzungen zu erfüllen sind,
- der mit einem Kompetenznachweis abgeschlossen wird und
- für den der Studieraufwand in Credits und Stunden ausgewiesen wird.

Um die durch die Internationalisierung der Studiengänge und –abschlüsse notwendig gewordene Transparenz und Vergleichbarkeit zu gewährleisten, muss die **Beschreibung eines Moduls** also mindestens folgende Angaben enthalten:

- Titel und Kennung/Kürzel des Moduls
- Lernziele
- Voraussetzungen
- Studienbestandteile (Lernmaterialien, Online-Komponenten, Seminare, sonstiges)
- Länge und Art des Kompetenznachweises
- Workload in Credits und Stunden
- Verantwortlicher Lehrbeauftragter.

Die Credits sind eine Maßzahl für den gesamten studentischen Arbeitsaufwand zur Absolvierung eines Moduls. Ebenfalls um Vergleichbarkeit zu gewähr-

leisten, wurde vom ECTS (European Credit Transfer System) festgelegt, dass ein Credit einem geschätzten studentischen Arbeitsaufwand von 30 Stunden entspricht. Die Arbeitsbelastung pro Semester darf 900 Stunden/30 Credits nicht übersteigen.

Ein **Beispiel** aus den Modulbeschreibungen des Bachelor-Studiengangs mit wissenschaftlichem Kernfach BWL an der AKAD-Fachhochschule Leipzig:

Kennung: BFG02

Titel: *Grundkurs Buchführung und Bilanzmanagement*

Ziele: Grundlagenkenntnisse Buchführung und Bilanzmanagement: alle einfachen Geschäftsvorfälle im Zahlungs- und Warenverkehr buchen. Bestimmte Buchungen im Bereich des beweglichen Anlagevermögens, im Steuerbereich und im Privatbereich eines Einzelunternehmens durchführen. Wichtige weiterführende Buchungen und vorbereitende Abschlussbuchungen für den Jahresabschluss durchführen. Grundsätzliche Instrumente der Bilanzanalyse beschreiben und an einfachsten Fällen durch Berechnung von Kennzahlen anwenden. Verschiedene Bewertungsmaßstäbe und daraus folgende Möglichkeiten der Bilanzgestaltung beschreiben und kritisch beleuchten. Grundlegende Unterschiede zwischen Bilanzrecht nach HGB und IAS bzw. US-GAAP erläutern (Fach- und Methodenkompetenz).

Voraussetzungen: BFG01 Einführung Rechnungswesen/Buchführung (oder BFG04 Buchführung kompakt)

Lernmaterial: BF103-106, BFG205-206

Online-Studium: Ca. 2 Stunden Beteiligung an themenbezogener Newsgroup, ca. 3 Stunden Download und selbstständige Bearbeitung einfacher Fallaufgaben zur Präsenzseminarvorbereitung

Seminar: 6 Stunden, v. a. Arbeit an einfachen Fällen

Kompetenznachweis: Klausur 120 Minuten

Workload (Credits/Std.): 6/180

Verantwortlich: Prof. Dr. Brauweiler

Module werden „*am Stück*“ studiert; die in AKAD-Studiengängen eingesetzten Module haben zwischen einem und zwölf Credits.

Module können flexibel zusammengestellt werden, je nach Lernzielen oder Vorwissen. So sind auch neuartige, fächerübergreifende **Kombinationen** möglich. Zwei Beispiele:

Beispiel A

Im AKAD-Studiengang zum Diplom-Kaufmann (FH) besteht der **Wahlpflichtmodulbereich „Führung und Organisation“**, der im Hauptstudium belegt werden kann, aus den Modulen:

- Führung (Vertiefung),
- Organisation,
- Case-Study (Software-Projektbewertung),
- Einsatzbereiche Anwendungssysteme und
- Managementsysteme.

Die Einführung in Software-Entwicklung und Anwendungssysteme erfolgt in zwei Pflichtmodulen im Grundstudium. Der Studiengang zum Diplom-Wirtschaftsübersetzer (FH) enthält diese beiden Pflichtmodule nicht; für Studierende zum Diplom-Wirtschaftsübersetzer enthält der Wahlpflichtmodulbereich „*Führung und Organisation*“ deshalb zusätzlich die Module

- Grundlagen Software-Entwicklung und
- Einführung in Anwendungssysteme.

Beispiel B

Beim **Bachelor-Studiengang** an der AKAD-Fachhochschule Leipzig gehört Wirtschaftsenglisch zu den Pflichtmodulen, auch in Vorbereitung auf ein eventuell anschließendes zweisprachiges Master-Studium. Der Modulbereich, der ca. 5 % des gesamten Studiums ausmacht, setzt sich hier zusammen aus den Modulen

- Language of Business und
- Economics.

Beim oben genannten Studiengang zum Diplom-Kaufmann kann als Wahlpflichtmodulbereich im Hauptstudium ebenfalls Wirtschaftsenglisch gewählt werden. Da dieser Wahlpflichtmodulbereich hier ca. 10 % des gesamten Studiums ausmacht und eine von meist zwei

(maximal drei) Vertiefungsrichtungen ist, muss spezielleres Wissen vermittelt werden; der Modulbereich setzt sich deshalb aus vier Modulen zusammen:

- Language of Business,
- Economics,
- Business Correspondence und
- Studies of Anglo-Saxon Countries.

Die Beispiele zeigen: Modularisierung bedeutet **Flexibilisierung**. Studiengang-Entwickler können die Bausteine/Module flexibel und in relativ kurzer Entwicklungszeit kombinieren, je nach Ziel des Studiengangs. Einzelne Module können kurzfristig an neue Qualifikationsanforderungen angepasst werden; neue Module können schnell und unkompliziert integriert werden. Modularisierung bedeutet deshalb auch Zeit- und Kostenersparnis **bei der Entwicklung**.

Modularisierung bei den AKAD Privat-Hochschulen bedeutet aber auch für die **Studierenden**, dass sie – wenn sie es wünschen – ihr **Studium flexibel und individuell gestalten** können:

- Sie können die von AKAD vorgeschlagene Reihenfolge der Module (unter Einhaltung gewisser, festgelegter Voraussetzungen) ändern, um z. B. auf Anforderungen ihres Arbeitsplatzes zu reagieren; da AKAD-Studierende meist berufstätig sind, ein wichtiger Gesichtspunkt.
- Oder sie können sich erst einmal für einzelne Module einschreiben, wenn sie sich zeitlich und finanziell nicht längerfristig binden möchten, und diese Module auf ein späteres Studium anrechnen lassen.
- Ein weiterer Vorteil: Bei den nicht-modularisierten Diplom-Studiengängen konnten sich unsere Kunden im Hauptstudium auf eine Vertiefungsrichtung spezialisieren (wie z. B. „Personal/Organisation“); die Festlegung musste zu Beginn des Studiums erfolgen. An die Stelle von sieben solcher Vertiefungsrichtungen sind 22 Wahlpflichtmodulbereiche getreten, von denen (je nach Credit-Anzahl) zwei bis drei gewählt werden – in jeder beliebigen Kombination, ausgerichtet an den Interessen und Zielen des Einzelnen. Diese Festlegung erfolgt erst gegen Ende des Grundstudiums.

Die AKAD Privat-Hochschulen haben als einer der ersten Bildungsanbieter bereits seit Oktober 2002 ein modularisiertes Fremdsprachen-Angebot und modularisierte Diplom-Studiengänge; seit Oktober 2004

einen Bachelor-Studiengang. Die **Erfahrungen** mit dem modularen Studium seitens unserer Kunden sind äußerst positiv: Das modulare Studium kann **straffer** „durchgezogen“ werden, da man sich als Studierender mit einem Fachgebiet „am Stück“ beschäftigen kann; es wird weniger Zeit benötigt, weil die immer wieder neue Einarbeitung in das jeweilige Themengebiet entfällt. Durch die in sich abgeschlossenen Module wird außerdem der **Gesamtzusammenhang** eines Faches besonders gut erkennbar. Da jedes Modul mit einem Kompetenznachweis abschließt, bekommt man immer wieder, in kürzeren Abständen als bei nicht-modularisierten Studiengängen, eine Bestätigung seiner Leistung – eine wertvolle **Motivation**.

Literatur

KMK (2000): „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000, Bonn

Verfasserin

Birgit Veith
AKAD – Die Privat-Hochschulen
Produktmanagement Sprachen und Bachelor
E-Mail: birgit.veith@akad.de
www.akad.de



Das WissWB-Portal

Ein Vermarktungsinstrument der Zukunft!

HELMUT VOGT

1 Projektrahmen

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) hat im Herbst 2002 ein Programm für Verbundprojekte wissenschaftliche Weiterbildung aufgelegt und ausgeschrieben. Darauf gingen ca. 90 Projektanträge ein, von denen schließlich 15 zum Zuge kamen. Das Projekt „*WissWB-Portal*“, bei dem es um den Aufbau eines datenbankgestützten Internetportals zur Information über Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung geht, gehört dazu. Beteiligt sind an diesem Vorhaben – außer der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Hamburg, bei der die Federführung liegt:

- das Institut für Weiterbildung an der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik e. V.,
- das Weiterbildungszentrum WINQ der Hamburger Hochschule für Angewandte Wissenschaften,
- die Zentrale Einrichtung für Weiterbildung der Universität Hannover und
- die Stabsstelle Weiterbildung der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Zu einem anderen Projekt des Programms, dem Projekt „*WiN*“ des Zentrums für Weiterbildung der Universität Bremen u. a. besteht ein Projektverbund.

Unter den fünf Projektpartnern sind die drei in der deutschen Hochschullandschaft häufigsten Organisationsformen für die wissenschaftliche Weiterbildung vertreten: zentrale Einrichtung, An-Institution und Verwaltungseinheit. Auch die Hochschularten „Fachhochschule“ und „Universität“ finden sich wieder. Soweit zu den Rahmenbedingungen.

2 Ausgangslage

Es gibt in Deutschland gegenwärtig über alle Arten hinweg ca. 330 Hochschulen. Ursula Bade-Becker von der Universität Bielefeld hat im Herbst 2003 eine Untersuchung zum Thema „*Stand, Entwicklungen*

und Perspektiven von Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland“ durchgeführt (Bade-Becker, 2004). Von den 330 Hochschulen haben sich 167 beteiligt. Davon wiederum haben 20 Hochschulen oder ca. 12 % geantwortet, keine wissenschaftliche Weiterbildung anzubieten. Wenn man dieses Ergebnis auf die Gesamtzahl überträgt und eine gewisse Schwankungsbreite annimmt, kommt man zu dem Ergebnis, dass zwischen 280 und 300 Hochschulen auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig sind. Diese drängen alle, was die Zielgruppe anbetrifft, auf den gleichen Markt: Hochschulabsolventen und vergleichbar Qualifizierte.

Dabei stehen sie vor der gleichen Herausforderung: Die Information über ihre Angebote müssen zur rechten Zeit am richtigen Ort und bei den richtigen Personen sein. Der Sektor „*Weiterbildung*“ unterscheidet sich in dieser Hinsicht ziemlich grundsätzlich von dem Sektor „*Studium*“. Während nämlich bei letzterem – zumindest in der Vergangenheit und vielfach bis heute – die Interessenten quasi von allein gekommen sind und um einen Studienplatz nachgeschaut haben, muss im Falle der wissenschaftlichen Weiterbildung die Hochschule mit ihrem Angebot zu den möglichen Interessenten gehen. Im Gegensatz zur Komm-Struktur macht eine Geh-Struktur Öffentlichkeitsarbeit, Werbung und Marketing erforderlich, Gebiete auf denen die deutschen Hochschulen sich in der Vergangenheit nicht gerade als kenntnisreich und beschlagen hervorgetan haben.

Ein Blick in das Internet als Informationsmedium zur wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt, dass es zwar viele Angebotsseiten zum Thema gibt, bisher aber keine gemeinsame Adresse für die Hochschulweiterbildung in Deutschland. Auch sind insgesamt ca. 90 bis 95 Weiterbildungsdatenbanken unter .de-Adressen im Netz. Es handelt sich um regionale und sektorale Datenbanken, die entweder öffentlich zugänglich sind oder nur einem bestimmten Nutzerkreis offen stehen. Sie umfassen zum Teil auch Angebote der wissen-

schaftlichen Weiterbildung, aber nur ausschnitthaft. So findet man unter www.studieren-im-netz.de ausschließlich solche Angebote, bei denen es sich um netzbasierte E-Learning-Arrangements handelt. Unter www.hochschulkompass.de, der Datenbank der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), sind nur studien-gangsnah strukturierte und abschlussbezogene Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung unter der Überschrift „Weiterführende Studienangebote“ rubriziert. Der gesamte übrige Bereich der Programme, die nicht durch Ordnungen strukturiert sind (kurzfristige Angebote, Angebote von hochschulnahen Einrichtungen, Tagungen u. v. a. m.), ist nicht gelistet. Das Bildungsportal Thüringen (www.bildungsportal-thueringen.de) umfasst zwar im Kern die Weiterbildungsangebote der Thüringer Hochschulen, wendet sich aber auch an Studierende und stellt auch Projekte zu den neuen Medien dar. Potenzielle Interessenten können also an keiner Stelle über das gesamte Spektrum an wissenschaftlicher Weiterbildung verfügen.

Eine weitere Entwicklung lässt global wirksame Informationsmedien für die wissenschaftliche Weiterbildung interessant erscheinen: die „Entregionalisierung“ der Angebote. Weiterbildungsinteressierte sind heute nicht mehr auf Anbieter in ihrer Region angewiesen: Geblockte Veranstaltungen, weiterbildendes Fernstudium und die zunehmende Einführung von E-Learning-Elementen führen zu einer Angebotsvielfalt, die immer unabhängiger von regionalen Zugangsgrenzen wird, allerdings auch für den einzelnen immer weniger zu überblicken ist.

„Die dritte Entwicklungsphase der Hochschulweiterbildung setzt in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre ein und hält immer noch an. Sie steht im Zeichen der Expansion, der Diversifizierung und der Pragmatisierung der Weiterbildung.“ stellen Beate Herm u. a. in der 2003 erschienenen Studie zu den Implementierungsstrategien deutscher Hochschulen auf dem Gebiet der Weiterbildung fest (Herm u. a., 2003). Tatsächlich hat die Zahl der Angebote, die Angebotsvielfalt und die Bedarfsorientierung der Programme in den letzten 15 Jahren erheblich zugenommen. Expansion und Diversifikation führen aber auch zur Unübersichtlichkeit und Unüberschaubarkeit, insbesondere auf Seiten der potenziellen Nutzer von Hochschulweiterbildung. Markttransparenz ist deshalb ein Gebot der Stunde. Das gilt im Übrigen für den gesamten Quartärsektor

des Bildungswesens. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat deshalb auch die Bemühungen der Stiftung Warentest zur Gründung einer „Abteilung Bildungstest“ nachhaltig unterstützt.

Fragen wir uns nun, welche Rolle dem Internet als Informationsmedium zukommt, so lässt sich Folgendes feststellen: Das Internet als Medium der Kommunikation gewinnt zunehmend an Bedeutung. Während weltweit nur 10 % der Menschheit online sind, geht man in den Industrieländern von 44 % der Bevölkerung aus. In Jahr 2002 waren 46 Prozent der Bevölkerung in Deutschland zwischen 14 und 75 Jahren online. Hiermit liegt unser Land im internationalen Vergleich im oberen Mittelfeld. Nach der ARD/ZDF-Online-Studie 2003 lag die Nutzerprozentzahl bei den über 14-jährigen 2003 sogar bei 53,5 %.¹

„Die Frage, wer derzeit das Internet in Deutschland nutzt, ist eng mit den soziodemographischen Faktoren wie Alter, Bildung und Einkommen verknüpft. Hier bestätigen die Ergebnisse der Studie auch die internationalen Erkenntnisse bisher vorliegender Studien. Durchweg sind Internetnutzer eher jünger, haben einen höheren Bildungsabschluss und leben in Haushalten mit vergleichsweise höherem Einkommen. Wer darüber hinaus nicht in einem Beschäftigungsverhältnis steht und auch beruflich nicht mit dem Internet in Berührung kommt, ist überdurchschnittlich häufig offline.“ (Groebel/Koenen/Konert, 2003). Es zeigt sich also, dass die Standard-Klientel der wissenschaftlichen Weiterbildung, Hochschulabsolventen und vergleichbar Qualifizierte, zu denen gehören, die das Internet überdurchschnittlich nutzen.

Welche Onlinenutzungen werden in erste Linie nachgefragt? Hinter E-Mail mit 73 % steht mit 52 % „Zielgerichtete Suche nach Angeboten“ (mindestens 1 x wöchentlich genutzt) auf Platz 2.

Fassen wir zusammen:

- Die Internetnutzung nimmt zu.
- Die Klientel der wissenschaftlichen Weiterbildung ist internetaffin.
- Der zielgerichteten Suche nach Angeboten kommt bei der Nutzung des Internets ein besonderer Stellenwert zu.

¹ <http://www.daserste.de/service/studie.asp>

3 Projektziele

Angesichts dieser Ausgangslage ist es das Fernziel des Projekts WissWB-Portal, den Aufbau einer allgemein zugänglichen Datenbank für die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland zu betreiben.² Die Datenbank soll sich an zwei Zielgruppen richten: Endverbraucher (B2C) und Multiplikator (B2B), das sind in unserem Verständnis vornehmlich Personalverantwortliche. Für beide Gruppen bringt die Datenbank eine Erhöhung der Markttransparenz und verbessert die Chancen zu einer rationalen Teilnahmeentscheidung für sich selbst oder für andere (Multiplikatoren) zu kommen. Je größer und vollständiger die Anzahl der einspeisenden Einrichtungen sein wird, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, die Zielerreichung optimieren zu können.

Für die Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung stellt das Portal in erster Linie ein Marketinginstrument dar. Dabei geht es darum, die Platzierung der Angebote auf dem Markt für wiss. WB zu verbessern, um am Ende mehr Geld einzunehmen, mehr Teilnehmer zu haben, mehr Best-Practice-Preise zu gewinnen, mehr Wirksamkeit zu entfalten oder was auch immer die Ziele einer beteiligten Einrichtung sein mögen.

Um die Attraktivität der Datenbank für den Nutzer zu erhöhen, wird das Portal auch einen redaktionellen Teil umfassen. Wir haben ihm den Arbeitstitel „*Zusätzliche Informationen*“ gegeben. Was verbirgt sich dahinter? Grundsätzlich gesprochen kann man sagen, dass es um alle jene Informationen geht, die für eine Nutzung des Portals und die Entscheidungsfindung außer den Daten des konkreten Angebots von Bedeutung sein können. Vorgesehen und zum großen Teil bereits realisiert sind folgende Bereiche:

- Über WissWB
- Partner
- Datenschutz
- Impressum
- Gesetze
- Checklisten
- Linksammlung
- Weiterbildungs-Glossar
- Anbieterinformationen
- Qualitätsprofil
- Beratung

- FAQ's
- Benutzerhandbuch DB
- Kontaktseite
- Nutzungsbedingungen
- Konditionen
- Media-Daten
- Termine
- Hotels, Stadtpläne
- Download

4 Profil

Zur Abgrenzung gegenüber den bereits vorhandenen Angeboten und zur Herausbildung eines Propriums haben die Projektpartner sich auf einen verbindlichen Kanon von Aufnahmekriterien geeinigt:

1. Wissenschaftliche Weiterbildung wendet sich schwerpunktmäßig an Personen mit einem ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss oder vergleichbar Qualifizierte („*Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben*“), die sich in der beruflichen, nebenberuflichen oder nachberuflichen Phase befinden.
2. Inhaltlich und vom Anspruchsprofil her entspricht wissenschaftliche Weiterbildung dem Niveau der Hochschule. In der Praxis entstandene Bedürfnisse der Teilnehmenden finden curricular und didaktisch ihren Niederschlag.
3. Für wissenschaftliche Weiterbildung ist der Primat der Hochschule kennzeichnend. Was angeboten wird, wem etwas angeboten wird und wer lehrt, entscheidet sich in Interaktionsstrukturen, in denen die Hochschule bestimmenden Einfluss ausübt. Lehrpersonen in der wissenschaftlichen Weiterbildung unterliegen den gleichen Qualitätsanforderungen wie Lehrpersonen im ausbildenden Studium.
4. Wissenschaftliche Weiterbildung kann abschlussbezogen (z. B. Zertifikat, Zeugnis, Weiterbildungs-Master) sein, es kann sich aber auch um Kurse, Module, Seminare handeln. Sie ist in der Regel berufsbezogen, kann aber auch einem allgemeinen Erkenntnisgewinn dienen.
5. Die Veranstaltungsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung umfassen ein Spektrum, das von der Einzelveranstaltung bis zum mehr-

² Wir beginnen mit den Angeboten der Projektpartner und des Verbundprojekts WiN, sind aber bereits im Lauf des Jahres 2005 für weitere Partner offen.

semestrigen weiterbildenden Studium reicht und auch Tagungen und Kongresse einschließt. Durch die Studienorganisation wird die besondere Situation der jeweils angesprochenen Adressaten berücksichtigt (z. B. berufsbegleitendes Studium).

6. Die Arbeitsweisen der wissenschaftlichen Weiterbildung entsprechen denen der modernen Hochschullehre. Es kommt die traditionelle Vorlesung ebenso in Betracht wie die seminaristische Methode, die Fernlehre wie das E-Learning, aber auch alternative Arbeitsweisen wie das Planspiel oder die Open Space Konferenz. Bei der Auswahl der Arbeitsweisen wird darauf geachtet, dass die Voraussetzungen der jeweiligen Adressaten zur Geltung kommen können.

5 Technisches Konzept

Stellt eine Einrichtung der Hochschulweiterbildung einen Teil oder auch das gesamte Angebot in eine netzbasierte Weiterbildungsdatenbank ein, entsteht häufig das Problem der Aktualität dort eingepflegter Informationen. Bisherige Weiterbildungsdatenbanken funktionieren in der Regel so, dass die einspeisende Einrichtung in gewissen Rhythmen zur Aktualisierung aufgefordert wird. Die gelieferten Daten werden von der datenbankverwaltenden Stelle bei nächster Gelegenheit oder zu einem Stichtag eingestellt oder vom Veranstalter über ein Web-Formular direkt eingegeben. Im Falle der Hamburger Weiterbildungsdatenbank WISY erfolgt eine Aktualisierung beispielsweise halbjährlich. Aktualitätsverluste sind bei diesem Vorgehen unvermeidbar.

Hinzu kommt ein Personalkapazitätsproblem bei den einspeisenden Einrichtungen. Die Schemata, nach denen die Daten für die Präsentation in der Datenbank geliefert werden müssen, entsprechen häufig nur zum Teil den Mustern, nach denen eine Einrichtung ihre Veranstaltungen im Rahmen ihres eigenen Webauftrittes strukturiert. Zur Aufbereitung der Daten für die Datenbank sind deshalb in aller Regel erheblich mehr Arbeitsvorgänge notwendig als die bloße Versendung einer Kopie der vorhandenen Veranstaltungsankün-

digung. Angesichts der zumeist geringen personellen Ausstattung von Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung werden Aktualisierungsaufforderungen der datenbankverwaltenden Stellen deshalb in den Einrichtungen nicht selten nachrangig und nebenbei bearbeitet. Das Problem potenziert sich, wenn das eigene Angebot in verschiedenen Datenbanken aktuell gehalten werden muss. Auch aus diesem Grund sind Aktualitätsprobleme bei vorhandenen Datenbanken häufig anzutreffen. Wir gehen deshalb bei dem Aufbau unserer Datenbank von folgendem Grundsatz aus: **Dateneingabe und -pflege erfolgt nur einmal!** Wie kann das erreicht werden? Es gibt grundsätzlich zwei Wege:

1. Der Web-Auftritt des Anbieters wird bereits aus einer Datenbank generiert: In diesem Fall läuft der Abgleich der Daten zwischen der Datenbank unseres Portals und der Datenbank des Anbieters über eine Schnittstelle, die in jedem Einzelfall zu programmieren ist. Der Abgleich kann synchron erfolgen, aber auch zu jeweils vereinbarten Zeitpunkten (z. B. jede Nacht um 2 Uhr)
2. Der Anbieter verfügt nicht über einen datenbankgenerierten Webauftritt, sondern arbeitet mit statischen Seiten. In diesem Fall muss umgestellt werden auf den Fall 1, wobei aber die Veranstaltungsdaten in die Datenbank des WissWB-Portals eingegeben werden und von dort aus sowohl in den eigenen Auftritt des Anbieters als auch in die Suchergebnisse des Portals einfließen.

Ebenfalls zum technischen Konzept gehört eine Orientierung an der normartigen PAS³ für Weiterbildungsdatenbanken. Diese allgemein nutzbare Spezifikation beschreibt Inhalte von Weiterbildungsdatenbanken und definiert Formate zur elektronischen Übertragung von Angaben zu diesen Inhalten. Die Spezifikation ist in erster Linie auf Weiterbildungsdatenbanken und -informationssysteme anwendbar, die über das Internet mühelos zugänglich sind und über Weiterbildungsanbieter und/oder Weiterbildungsangebote einer Region, eines oder mehrerer Themenbereiche oder Branchen oder bestimmter Typen informieren. Sie kann aber auch für elektronische Listen und Kataloge einzelner Weiterbildungsanbieter genutzt werden.⁴

³ PAS = Publicly Available Specification

⁴ Weitere Informationen findet man unter: <http://projekt.iwwb.de/> und <http://www.deftis.org>

Schließlich wird das WissWB-Portal auch für Sehbehinderte, Blinde und Menschen mit anderen Handicaps nutzbar sein. Deshalb finden sich stets Bilder und Graphiken mit Alternativtexten versehen. Außerdem besteht die Möglichkeit, die Schriftgröße im Browser persönlichen Bedürfnissen anzupassen. Für farbenblinde Besucher und Besucherinnen werden besuchte Links nicht nur farblich, sondern auch graphisch dargestellt. Das Portal wird so angelegt, dass sämtliche Inhalte durch eine Vorlesesoftware erfassbar sind und in richtiger Reihenfolge vorgelesen werden können. Es entspricht damit den Forderungen des Behindertengleichstellungsgesetz zur Barrierefreiheit.

Die technische Basis des Portals besteht aus einem Produkt mit dem Namen „Info-Broker“. Der Info-Broker wurde am Lehrstuhl für Softwaretechnik der Technischen Universität Hamburg-Harburg entwickelt und stellt den neuesten Stand von Datenbanktechnik dar. Dazu gehört auch eine Awarenessfunktion: Man wird das Portal nach seinen persönlichen Bedürfnissen einrichten können („Mein WissWB“) und wird dann zum Beispiel immer per E-Mail informiert, wenn die Einrichtung der Universität Musterstadt eine neue Veranstaltung ins Portal eingestellt hat.

6 Marketing/Werbung/Öffentlichkeitsarbeit

Es gibt sehr viele Internetprojekte, die mit öffentlichen Mitteln gefördert wurden und zu bemerkenswerten Ergebnissen führten. Dennoch wurden sie nach dem Ende der Projektlaufzeit wieder eingestellt. Warum? Weil die potenziellen Nutzer nicht im ausreichenden Maß davon wussten. Die Lehre daraus heißt: Auch Internetportale müssen mit den klassischen Mitteln des Marketing und der Öffentlichkeitsarbeit bekannt gemacht werden. Im Projekt „WissWB-Portal“ ist dafür Personalkapazität geschaffen worden. Inzwischen konnte die Entwicklung eines Marketing-Konzeptes abgeschlossen und erste Aktivitäten in Angriff genommen werden.

7 Nachhaltigkeit und Evaluation

Für die Projektphase ist die Anzahl der beteiligten Einrichtungen bewusst auf fünf begrenzt worden, weil es sich mit einer überschaubaren Zahl von Partnern besser arbeiten lässt als mit sehr vielen. Bereits im

Laufe des zweiten Projektjahres (2005) sollen jedoch weitere Einrichtungen gewonnen werden, und zwar aus zwei Gründen:

- die Attraktivität des Portals für den Nutzer steigt, je vollständiger das Angebot ist,
- die langfristige Finanzierung des Portals lässt sich nur über Beiträge der Beteiligten realisieren. Je mehr Beteiligte es gibt, desto geringer ist der Anteil der einzelnen Einrichtung.

Um neue Einrichtungen zu gewinnen ist eine trägerneutrale Lozierung des Portals von großer Bedeutung. Es wurde deshalb mit der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium vereinbart, dass die Trägerschaft nach dem Ende der Projektlaufzeit an den Verband übergeht.

Für die Projektevaluation konnte Prof. Dr. Peter Faulstich von der Universität Hamburg gewonnen werden. Ziel der Evaluation ist es, das Angebot des Portals für die „Endabnehmer“ und Multiplikatoren im Hinblick auf die Zugänglichkeit, die Breite und die Qualität der Informationen zu optimieren.

Seit Mitte November 2004 ist das Portal unter www.wisswb-portal.de auf Draht.

Literatur

Bade-Becker, U. (2004): „Stand, Entwicklungen und Perspektiven von Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland“, Kurzfassung der Ergebnisse der Erhebung in: Hochschule und Weiterbildung 1|2004, S. 22/23, Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) e. V., Hamburg

Groebel, J./Koenen, A./Konert, B. (2003): „Deutschland und die digitale Welt“, in: „Internet 2002: Deutschland und die digitale Welt“ – Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse, S. 1 – 8, <http://lfm-nrw.de/downloads/internetstudie.pdf>

Herm, B. u. a. (2003): „Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem – Eine explorative Studie zu den Implementierungsstrategien deutscher Hochschulen“, Untersuchungsbericht im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft, S. 11, Dresden

Internationale Aktivitäten im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung

INA GRIEB,
SABEL MÜSKENS

1 Vorbemerkung

Seit gut zwei Jahren gibt es in der deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) im Vorstand eine ausgewiesene Zuständigkeit für Fragen der internationalen Kooperation. Nicht zuletzt aufgrund des Bologna-Prozesses kann keine Aktivität einer Hochschule mehr ohne Berücksichtigung des Aspekts der internationalen Verflechtung betrachtet werden. Dies trifft gleichermaßen für die wissenschaftliche Weiterbildung zu. Deshalb hat die DGWF einen Fragebogen an ihre Mitglieder versandt, mit der Bitte zurückzumelden, ob und in welcher Form internationale Arbeit stattfindet. Die Ergebnisse stellen wir hiermit zur Verfügung und hoffen, dass sie eine Diskussion auslösen, deren Ziel ein erheblicher Bedeutungszuwachs internationaler wissenschaftlicher Weiterbildung sein wird.

Im Kontext europäischer Projekte, die per se internationale sein müssen, hat es bereits einen erheblichen Zuwachs an internationalen Erfahrungen in der Weiterbildung gegeben. Darüber hinaus muss es auch das Ziel sein, die Weiterbildung in den Mainstream der internationalen Arbeit der jeweiligen Hochschule zu verankern. Und zukünftig werden auch neue Aufgaben hinzukommen – hier seien nur Stichworte wie Neuorganisation des Hochschulzugangs, insbesondere unter Berücksichtigung weiterbildender BA/MA-Studiengänge, Euro-CV, Portfolio und Recognition of Prior Learning (RPL) genannt. Bereiche, die im Fragebogen noch nicht abgefragt wurden, uns aber in Zukunft im europäischen Bildungsraum verstärkt beschäftigen werden. Im letzten Teil des Berichts werden Praxisbeispiele für erfolgreiche Ansätze im internationalen Kontext ausgeführt.

2 Befragung

2.1 Methode und Verlauf der Datenerhebung

Zur Datenerhebung wurde ein Fragebogen eingesetzt. Dieser umfasste fünf Themenkomplexe:

- Förderung internationaler Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung an der eigenen Hochschule
- Struktur des Weiterbildungsangebots der Einrichtung
- Formen internationaler Kooperation in der wissenschaftlichen Weiterbildung
- Ziele von internationalen Kooperationen
- Interesse an einer Vernetzung innerhalb der DGWF

Neben vorgegeben Antwortformaten mit Alternativantworten zum Ankreuzen wurde stets die Möglichkeit gegeben, die vorgegeben Kategorien zu ergänzen und gewählte Antworten näher zu erläutern.

Der Fragebogen wurde an alle Mitglieder des DGWF Ende 2003 versandt, wobei nur Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung und nicht Einzelpersonen antworten konnten.

Von den 100 institutionellen Adressaten betrug der Rücklauf bis zum 30.09.2004 19 Exemplare. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse können daher nicht als repräsentativ für alle Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen betrachtet werden. Dennoch lassen sich hieraus interessante Tendenzen berichten.

2.2 Auswertung und Ergebnisse

Fragen und Antworten

Frage 1: „Werden internationale Kooperationen, die sich speziell auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung richten, an Ihrer Hochschule gefördert?“

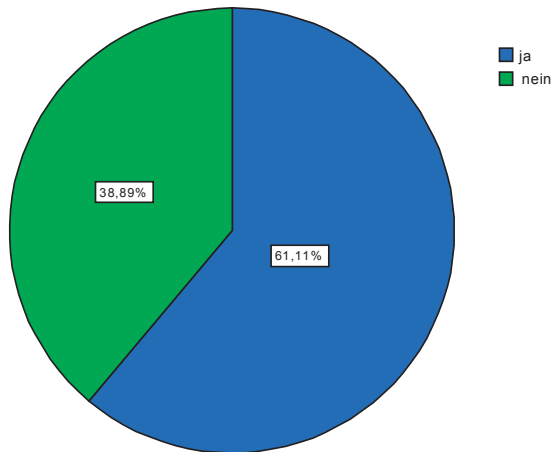


Bild 1: Förderung internationaler Kooperationen in der Weiterbildung

Diese Frage beantworteten fast zwei Drittel der Befragten mit „ja“. Die Auswertung der zusätzlich gegebenen Erläuterungen zur Art dieser Förderung ergab, dass nur in wenigen Fällen eine finanzielle Förderung von Projekten, Reisen etc. erfolgt. Häufiger wurde hingegen die Unterstützung in der Einwerbung von internationalen Drittmittelprojekten (z. B. durch ein an die Hochschule angegliedertes EU-Büro) genannt.

Frage 2: „Wie ist das Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung an Ihrer Hochschule strukturiert?“

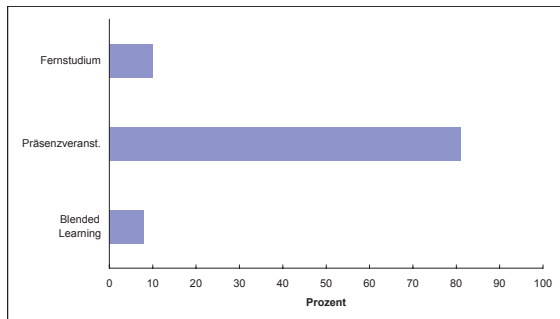


Bild 2: Formen der Weiterbildung bei internationalen Kooperationen

Die Angebote in wissenschaftlicher Weiterbildung sind an den meisten Hochschulen im Jahr 2004 überwiegend als Präsenzangebote organisiert. Fernstudienangebote, ob in der klassischen Form mit Studienbriefen oder auch als E-Learning organisiert sowie das Blended Learning, ein Mix verschiedener Präsenz- und E-Learning-Angebotsformen, bilden eher randständige Phänomene.

Allerdings variieren die Antworten in diesem Bereich erheblich. Drei von 19 Einrichtungen geben an, dass sie ihre Angebote zu rund einem Drittel und mehr als E-Learning oder Blended Learning organisieren.

Frage 3: „Welche Formen der Kooperation mit ausländischen Hochschulen bestehen an Ihrer Hochschule im Kontext von Weiterbildung?“

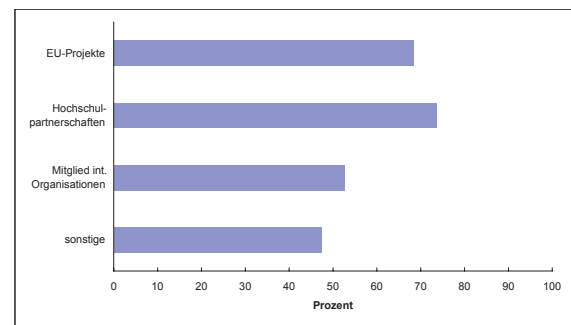


Bild 3: Internationale Partnerschaften in der Weiterbildung

Fast drei Viertel der befragten Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung sind an einer Hochschulpartnerschaft beteiligt, mehr als zwei Drittel sind in EU-Projekte eingebunden und gut die Hälfte aller Einrichtungen ist Mitglied in einer internationalen Organisation.

Als weitere Formen der Kooperation wurden zudem häufig der Austausch von Doktoranden und Hochschullehrenden genannt sowie die gemeinsame Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen. Eine der befragten Einrichtungen gab an, ein „Kaufvertrag“ sei der Rahmen, in dem eine Kooperation mit einer ausländischen Hochschule stattfindet.

Die nun folgenden Darstellungen 3a bis 3c beziehen sich jeweils auf Detailfragen zu den in Hauptfrage 3 verwendeten Kategorien von internationalen Kooperationen.

Frage 3a – Nachfrage 1 zu EU-Programmen: „In welchem EU-Programm liegen bereits Erfahrungen vor?“

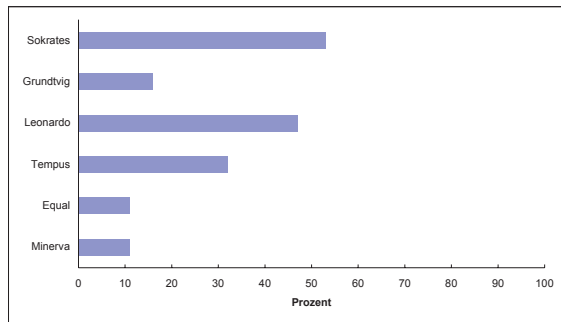


Bild 4: Nutzung von EU-Bildungsprogrammen in der Weiterbildung

Am häufigsten genannt wurden bei dieser Frage die auf europaweite bzw. internationale Mobilität von Studierenden und anderen Akteuren im Bildungsbereich ausgerichteten EU-Bildungsprogramme SOKRATES, LEONARDO und TEMPUS.

Frage 3a – Nachfrage 2 zu EU-Programmen: „Welche Länder waren/sind an den EU-Programmen beteiligt?“

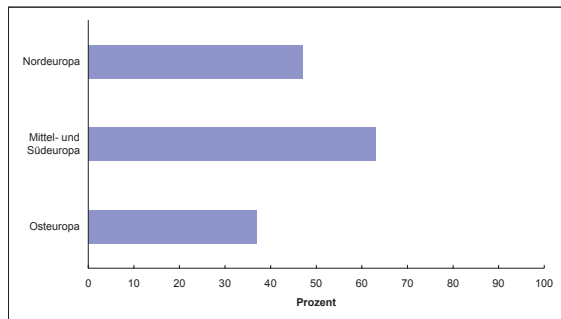


Bild 5: Im Rahmen der EU-Programme an der Weiterbildung beteiligte Länder

Am häufigsten kooperieren die deutschen Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen von EU-Programmen mit Ländern in Mittel- und Südeuropa. Es folgen als Kooperationspartner Länder in Nordeuropa. Das Schlusslicht bilden osteuropäische Länder, die aber noch von mehr als einem Drittel der befragten Einrichtungen als Beteiligte an EU-Programmen benannt werden.

Ein Blick auf die Herkunftsregionen der befragten Einrichtungen offenbart, dass von den in den ostdeut-

schen Bundesländern ansässigen Einrichtungen sehr häufig Kontakte zu osteuropäischen Ländern genannt werden, während die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung in den westdeutschen Bundesländern vermehrt Kontakte im nordeuropäischen bzw. mittel- und südeuropäischen Raum nennen.

Frage 3a – Nachfrage 3 zu EU-Programmen: „Beschreiben Sie stichwortartig Ihre zukünftigen Zielsetzungen/Planungen in diesem Bereich.“

Während einzelne Befragte zugaben, hier noch keine konkreten Ziele und Vorstellungen zu haben, wurden von anderen Einrichtungen mehrfach der Aufbau von Weiterbildungsangeboten (von einzelnen Modulen bis hin zu Masterstudiengängen) mit EU-Partnern genannt. Zwei Einrichtungen gaben an, an einem gezielten Austausch von Studierenden und Lehrenden im Sinne eines faculty development interessiert zu sein.

Frage 3b – Nachfrage 1 zu Hochschulpartnerschaften: „Wie erfolgt die Einbindung der wissenschaftlichen Weiterbildung in diese Hochschulpartnerschaften?“

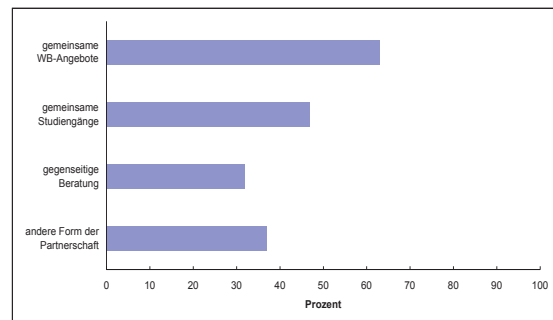


Bild 6: Arten der Weiterbildungskooperation in Hochschulpartnerschaften

Fast zwei Drittel der Hochschulpartnerschaften in der wissenschaftlichen Weiterbildung umfassen ein gemeinsames Weiterbildungsangebot. Nahezu jede zweite der befragten Einrichtungen bietet im Rahmen einer Hochschulpartnerschaft sogar einen gemeinsamen Studiengang an. Die gegenseitige Beratung wird dagegen nur von einem Drittel der Einrichtungen als Element der Hochschulpartnerschaft in der wissenschaftlichen Weiterbildung genannt.

Als weitere Formen der Partnerschaft wurden von den Befragten der Austausch von Lehrenden und Studierenden, die Bildung eines Netzwerks sowie gemeinsa-

me Konzeptentwicklung für Weiterbildungsangebote und die Durchführung von Forschungsvorhaben genannt.

Frage 3b – Nachfrage 2 zu Hochschulpartnerschaften: „Mit welchen Ländern bestehen Hochschulpartnerschaften?“

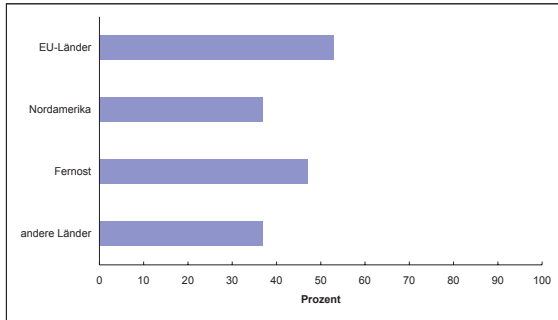


Bild 7: Beteiligte Länder in Hochschulpartnerschaften

Schwerpunktregionen der Hochschulpartnerschaften in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind die EU-Länder und der asiatische Raum. Erst dann folgen die nordamerikanischen Länder.

Auch hier kann wieder ein Unterschied zwischen westdeutschen und ostdeutschen Einrichtungen festgestellt werden. Kontakte nach Fernost sind in den ostdeutschen Einrichtungen stärker ausgeprägt, in den westdeutschen Einrichtungen überwiegen Hochschulpartnerschaften innerhalb der EU und mit Nordamerika.

Frage 3b – Nachfrage 3 zu Hochschulpartnerschaften: „Beschreiben Sie stichwortartig Ihre zukünftigen Zielsetzungen/Planungen in diesem Bereich.“

In den Hochschulpartnerschaften werden von den Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung ähnliche Ziele verfolgt wie mit EU-Programmen. Wiederum wird die gemeinsame Programmentwicklung am häufigsten genannt, allerdings richten sich die genannten Projekte nun vorwiegend auf Länder außerhalb der EU.

Weitere Ziele beziehen sich auf eine Ausweitung der Zusammenarbeit in Netzwerken und den Austausch von Lehrenden und Studierenden.

Frage 3c – Nachfrage 1 zu Mitgliedschaften: „Bei welchen internationalen Organisationen ist ihre Einrichtung ständiges Mitglied?“

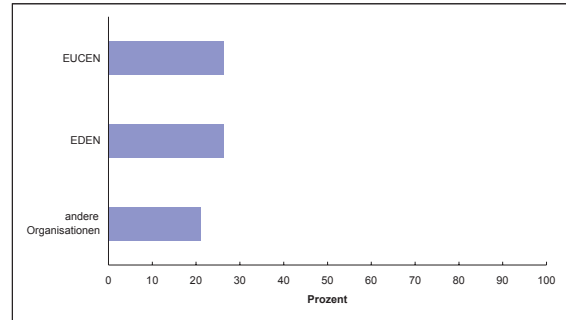


Bild 8: Mitgliedschaft in internationalen Organisationen

Die Antworten zur Mitgliedschaft der Einrichtungen in internationalen Organisationen fällt sehr heterogen aus.

Neben den großen Organisationen EUCEN und EDEN wurden vor allem Mitgliedschaften in auf fachliche Aspekte ausgerichteten Organisationen genannt.

Frage 3c – Nachfrage 2 zu Mitgliedschaften: „An welchen Mitgliedschaften der Hochschule partizipieren Sie mit Ihrer Einrichtung?“

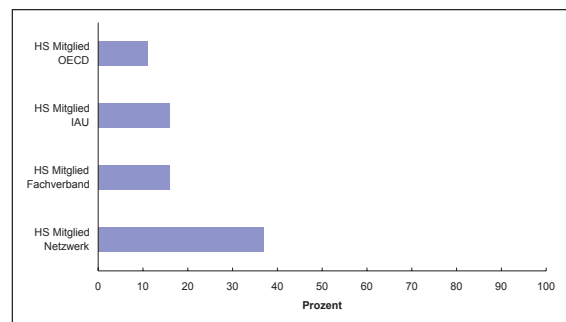


Bild 9: Partizipation wissenschaftlicher Weiterbildung bei Mitgliedschaften von Hochschulen

Bei der Frage nach Mitgliedschaften der Hochschule, die für die Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung von Bedeutung sind, ergibt sich ein ebenso heterogenes Bild. Eine Mitgliedschaft der Hochschule in der OECD und der IAU sowie in Fachverbänden werden dabei nur von wenigen der Befragten Hochschulen benannt. Aber über ein Drittel der Befragten partizipiert an der Mitgliedschaft der Hochschule in einem Netzwerk.

Frage 3c – Nachfrage 3 zu Mitgliedschaften: „Beschreiben Sie stichwortartig Ihre zukünftigen Zielsetzungen/Planungen in diesem Bereich.“

Als Ziele einer Mitgliedschaft in internationalen Organisationen werden vorwiegend fachlicher Austausch und Zusammenarbeit sowie Forschungsorientierung genannt. Für andere Einrichtungen steht auch hier die gemeinsame Programmentwicklung, die Qualitätsentwicklung und der Austausch im Vordergrund.

Frage 4: „Welche Ziele werden mit den Kooperationen verfolgt?“

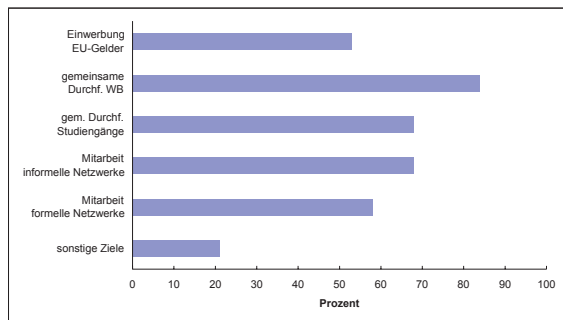


Bild 10: Ziele internationaler Kooperationen

Die gemeinsame Durchführung von Weiterbildungen und Studiengängen ist für 84 % bzw. 68 % der Befragten ein Ziel, das mit internationalen Kooperationen verbunden ist. Gefolgt wird dieses von der Mitwirkung an informellen und formellen Netzwerken, genannt von 68 % bzw. 58 %. An fünfter Stelle der Ziele folgt mit einer Nennung durch 53 % der Befragten die Einwerbung von EU-Geldern.

Frage 5: „Hätten Sie Interesse an einer Vernetzung innerhalb der DGWF? Mit welcher Zielsetzung?“

Diese Frage wurde von allen 19 Einrichtungen, die sich an der Studie beteiligten, mit „ja“ beantwortet.

Hinsichtlich der Erwartungen an eine Vernetzung zum Thema „Internationales“ innerhalb der DGWF ergibt sich folgendes Bild:

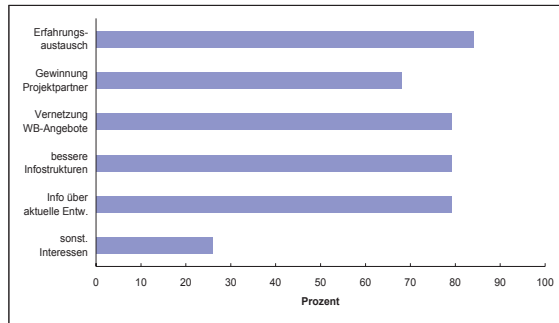


Bild 11: Erwartungen von Weiterbildungsinstitutionen der Hochschulen an eine Vernetzung im Rahmen der DGWF

Als Erwartungen an eine Vernetzung werden von rund 80 % der Befragten Erfahrungsaustausch, bessere Informationsstrukturen und Informationen über aktuelle Entwicklungen sowie Vernetzung der Weiterbildungsangebote angegeben. Gute zwei Drittel nennen die Gewinnung von Projektpartnern als Erwartung an eine Vernetzung.

Als weitere Interessenschwerpunkte im Rahmen eines Netzwerks wurden zudem das gemeinsame Einwerben von Drittmitteln, die gemeinsame Angebotsentwicklung, gemeinsame Entwicklung von Qualitätsstandards sowie ein effektiver Einsatz der geringen Personalkapazitäten im Bereich „Internationales“ genannt.

Die Frage „Welche Form der Vernetzung wäre für Sie nützlich/unterstützend?“ ergab zahlreiche Hinweise, wie eine Vernetzung gestaltet werden sollte. Sehr häufig genannt wurden hier ein Informationsportal mit Kommunikationsmöglichkeit im Internet sowie ein E-Mail-Newsletter. Fast ebenso häufig wurden Präsenztreffen (als zielorientierter Workshop, Projektschmiede oder zum Erfahrungsaustausch) als nützlich/unterstützend benannt. Als Termin wurden Vorab- oder Anschlusstermine zu den DGWF-Tagungen vorgeschlagen.

Ergebnisse und Interpretation

1. Die Hochschulen, die den Fragebogen beantwortet haben, sind alle international aktiv. Von Hochschulen, die keine Erfahrung haben, erfolgte leider auch keine Rückmeldung. Daher kann das in den Antworten ersichtliche eher aktive Engagement natürlich nur einen Teil der wissenschaftlichen Weiterbildung widerspiegeln.

2. Der überwiegende Teil der Einrichtungen fühlt sich von der Hochschule unterstützt, dies jedoch in erster Linie strukturell. So z. B. durch Beratung, Einbeziehung in Hochschulpartnerschaften, Mitgliedschaften der Hochschule in internationalen Organisationen oder EU-Projekte.
3. Die dominanten EU-Projekte sind die klassischen Hochschulprogramme Socrates, Leonardo, Tempus.
4. Die regionale Verteilung in Europa erfolgt entsprechend des Programm-schwerpunktes, z. B. setzt Tempus Kooperation mit Osteuropa voraus. Dies wird sich aufgrund der europäischen Förderrichtlinien in den nächsten Jahren noch verstärken. Unter Berücksichtigung der Hochschulpartnerschaften wird nach Europa, Fernost noch vor Nordamerika genannt.
5. Als Ziel der Kooperationen im Rahmen der Hochschulpartnerschaften werden an 1. Stelle gemeinsame Weiterbildungsangebote und an 2. Stelle gemeinsame Studiengänge genannt. Letzteres wird mit dem Voranschreiten des Bologna-Prozesses zukünftig zweifellos stark zunehmen, da z. Zt. noch vorhandene nationale Barrieren abgebaut werden.
6. Gleichmaßen ist davon auszugehen, dass die zur Zeit noch dominanten Weiterbildungsangebote zukünftig e-learning Komponenten stärker mit einbeziehen und damit insbesondere internationale Kooperationsformen leichter möglich werden.
7. Alle Befragten haben Erwartungen an die DGWF durch Vernetzung die Ziele der internationalen Kooperationen besser durchzusetzen. Hier erhofft man sich neben dem offensichtlich dringenden Bedarf an Erfahrungsaustausch auch bessere Informationsstrukturen über aktuelle Entwicklungen und nicht zuletzt auch Unterstützung bei der Gewinnung von Projektpartnern.
8. Erste Schritte sind 2005 geplant: Es findet eine von der DGWF mit organisierte Studienreise nach Finnland statt, die Jahrestagung 2005 steht unter dem Motto Internationalität. Es bestehen aktive Kontakte zu anderen europäischen Dachorganisationen und EUCEN mit dem Ziel wissenschaftliche Weiterbildung stärker zu internationalisieren.

3 Beispiele aus der Praxis

3.1 Kooperation mit der Seniorenacademie der Rijksuniversiteit Groningen

Bereits seit mehr als 15 Jahren besteht eine enge Kooperation zwischen älteren Gasthörernden der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und HörerInnen der Seniorenacademie der Rijksuniversiteit Groningen. Begonnen hat diese Zusammenarbeit 1988, als Oldenburger Gasthörernde erstmals nach Groningen reisten, um sich dort mit ihren niederländischen KommilitonInnen über die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Systeme des Studiums für Ältere auszutauschen. Die deutschen TeilnehmerInnen dieses Treffen waren zunächst überrascht über die Ressentiments, die ihnen von niederländischer Seite entgegengebracht wurden: Die Erinnerungen und Wunden aus der Zeit der Besetzung der Niederlande durch die Deutschen im 2. Weltkrieg waren auch Jahrzehnte später nicht vergessen oder verheilt. Trotz der alten Feindschaft suchten die älteren Studierenden jetzt die Begegnung, die ihnen beide Universitäten seitdem ermöglichen.

Nach den ersten „Jahrestreffen“, die abwechselnd in Oldenburg oder Groningen stattfanden und mit Vortrag und Diskussion zu einem wissenschaftlichen Thema gefüllt wurden, erwuchs aus den Reihen der Teilnehmenden der Wunsch, sich nach dieser „Aufwärmphase“ thematisch auch einmal der schwierigen gemeinsamen Geschichte zuzuwenden. Diese ersten Seminare waren für alle Teilnehmenden emotional sehr aufwühlend, saß man doch mit den Feinden von damals jetzt an einem Tisch und versuchte, Verständnis füreinander zu entwickeln. Es ist in diesen Seminaren mit der Zeit immer besser gelungen, eine für alle Beteiligten heilsame Form der Vergangenheitsbewältigung zu schaffen. Es haben sich gute Kontakte, ja Freundschaften zwischen den Gegnern von damals entwickelt und man trifft sich mittlerweile seit Jahren zur Seminarreihe „Grenzkontakte – was uns verbindet, was uns trennt“, um auch die letzten Vorbehalte und Vorurteile aus dem Weg zu räumen.

3.2 Master of Distance Education (MDE)

Das Fernstudienzentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (ZEF) kooperiert mit *University*

of Maryland University College (UMUC) bei der Entwicklung und Durchführung von Kursen eines *Master of Distance Education (MDE)*.

Der Studiengang wird vollständig als „*E-Learning im Fernstudienformat*“ angeboten, ist also weltweit zugänglich, akkreditiert an einer renommierten amerikanischen Universität und wird aus Teilnehmerentgelten finanziert.

Zur Erlangung des Master muss der Student 7 Pflichtkurse, 4 Wahlkurse (aus z. Zt. 10 Alternativen) und einen Abschlusskurs belegen. Während die Folge der Kurse im Allgemeinen nicht festgelegt ist, liegen der Eingangskurs (*Foundation of Distance Education*) und der Schlusskurs (*The Distance Education Portfolio and Project*) fest. Jeder Kurs ist mit 3 amerikanischen *credit points* bewertet und erfordert ca. 150 Lernstunden.

Oldenburg, als der kleinere Partner, bietet 3 der 7 Pflichtkurse an, inklusive den in jedem Semester angebotenen Eingangskurs, und ist wesentlich an dem Abschlusskurs beteiligt.

Auf dem Wege zum Master können die Studenten Zertifikate erwerben. Ein Zertifikat umfasst 4 Kurse, die sich thematisch ergänzen. Oldenburg bietet zur Zeit zwei Zertifikatsprogramme an, *Foundations of Distance Education* und *Distance Education in Developing Countries*.

Die bisherige Leistungsbilanz umfasst aus ca. 2500 Einschreibungen 100 MDE Abschlüsse und ca. 200 Zertifikate. Der MDE erhielt 2003 den *UCEA Program of Excellence Award of the Distance Learning Community of Practice* und den *Sloan-C Award* als 'most outstanding online teaching and learning program'. Die Preise sind auch der umfangreichen, den MDE begleitenden Evaluation und Begleitforschung zu verdanken, die in bisher sieben zum Teil umfangreichen Bänden der ASF Reihe dokumentiert ist.

3.3 Organisationsstruktur an der TU Ilmenau

An der TU Ilmenau wird die wissenschaftliche Weiterbildung durch verschiedene Struktureinheiten getragen, wobei eine klare Aufgabenteilung existiert. Im Rektorat ist der Prorektor für Bildung für das Weiter-

bildungskonzept der gesamten Universität und damit für die strategische Ausrichtung der TU Ilmenau auf dem Gebiet der Weiterbildung verantwortlich. Das Dezernat für Akademische Angelegenheiten stellt die primäre Anlaufstelle für externe Interessierte an Weiterbildungsangeboten dar und ist gleichzeitig universitätsintern für das Weiterbildungsmanagement zuständig. Im Rahmen der Verantwortlichkeit für das Weiterbildungsmanagement sorgt das Dezernat, unter Einbeziehung der finanziellen Planung, für die Betreuung und die Durchführung der Weiterbildung. Jede Weiterbildungsreihe/-veranstaltung führt 10 % der Einnahmen in einen Fonds beim Kanzler ab, der zur Sicherung von nicht durch Einnahmen gedeckte Ausgaben von Weiterbildungsmaßnahmen und demzufolge der Risikoabsicherung dient. Mögliche darüber hinaus vorhandene Projektrückstellungen stehen dann für neue innovative Projekte zur Verfügung.

Die inhaltliche Verantwortung inklusive der Auswahl der Dozenten und des Marketings liegt in den Fakultäten bei dem jeweils fachlich relevanten Fachgebiet.

Das Dezernat für Akademische Angelegenheiten ist gleichzeitig zuständig für internationale Angelegenheiten und damit können Synergien erzielt werden. Die internationalen Kontakte der Universität, vorhandene Netzwerke und Partnerschaften können genutzt werden für die internationale Entwicklung beim Ausbau der Weiterbildung. So werden z. B. die Instrumente des Leonardo-Programmes automatisch auch dahingehend überprüft, wie sie für Weiterbildung genutzt werden können. Die Organisationsstruktur Ilmenau, Weiterbildung und Internationales, in einem Dezernat verankert zu haben, ist ein Modell, das sicherlich der Internationalität wissenschaftlicher Weiterbildung zugute kommt.

Verfasserinnen

Ina Grieb
E-Mail: ina.grieb@uni-oldenburg.de

Isabel Müskens
E-Mail: isabel.mueskens@uni-oldenburg.de
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)
www.uni-oldenburg.de/zww

Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

MICHAEL CORDES

EQA-Experten-Workshop in Hannover

Unter dem Thema „*Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Bildungspolitische Rahmenbedingungen und Qualitätsstandards*“ veranstaltete die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) in Kooperation mit dem Akkreditierungsrat und dem European Institute for Quality Assurance (EIQA) am 06. Dezember 2004 einen Experten-Workshop im Leibnizhaus in Hannover. In dem mit ca. 70 Teilnehmern besetzten Workshop ging es darum, vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses die zukünftige Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung (nachfolgend WWB) hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen, bildungspolitischer Vorgaben, Verfahrensgrundsätze und Qualitätsstandards zu diskutieren.

Eröffnet wurde die Tagung durch eine einführende Workshopübersicht des EIQA-Vorstands und ersten Vizepräsidenten der TU Berlin, Prof. Dr.-Ing. Jörg Steinbach.

In seinem erfrischend provokanten Eröffnungsvortrag mit dem Titel „*Weiterbildung – Brücke zwischen Wissenschaft und Praxis*“ räumte der (damalige) Präsident der Donau-Universität Krems, Prof. Dr. Werner Fröhlich, zunächst mit der Illusion auf, WWB könne ein profitables Geschäft sein, bevor er dann von den Erfahrungen an der Donau-Universität ausgehend Status-Quo und Entwicklungstendenzen wissenschaftlicher Weiterbildung skizzierte. Als Trends wurden dabei u. a. erhöhte Nachfrage von kurzen Intensivseminaren, damit verbunden eine geringere Planungssicherheit der Institute durch immer kurzfristigere Buchungen der Teilnehmer, sowie eine Verlagerung des Akkreditierungsgegenstandes vom Produkt (Studiengang) zur Institution genannt. Kritik wurde schließlich am Terminus „*Qualitätssicherung*“ geübt. Dieser Begriff legt ein eher reaktives Verständnis zugrunde, während dagegen die Bezeichnung „*Qualitätsentwicklung*“ stärker einen dynamischen Charakter betont.

Explizit auf den „*Bologna-Prozess und die Bildungspolitischen Konsequenzen*“ ging Dr. Angelika Schade vom Akkreditierungsrat ein. Daran erinnernd, dass die Qualitätssicherung für die Hochschulbildung den jeweiligen Hochschulen obliegt, forderte sie, hierfür differenzierte Konzepte zu entwickeln und zu installieren. Weiterhin wurde die Notwendigkeit herausgestellt, Anreize für die Hochschulen zu schaffen, um deren Bereitschaft zur Initiative und zur Übernahme von Eigenverantwortung zu stärken. Als Impulse wurde den Mitgliedern mit auf den Weg gegeben, Modularisierungsbemühungen voranzutreiben und eine eigene, klare Profilierung zu entwickeln. Das Plenum diskutierte anschließend das Problem der Nebentätigkeit vieler in der WWB lehrenden Personen. Auf der Basis solcher Tätigkeiten sei nur bedingt davon auszugehen, dass die im Rahmen von Zertifizierung und Akkreditierung geforderte Kontinuität gewährleistet werden kann.

Anforderungen aus Gewerkschaftssicht formulierte anschließend Dr. Claudia Kleinwächter von der GEW in ihrem Beitrag „*Der Bologna-Prozess und die Anforderungen der Arbeitswelt*“. Als Qualitätskriterien für die WWB wurden u. a. offene Zugänge, berufs- und familienfreundliche Organisationsformen sowie didaktisch geschultes und in einem adäquaten Beschäftigungsverhältnis stehendes Lehrpersonal genannt.

Der Vormittag endete mit den beiden Best-Practice Beispielen des „*Zentrums für Weiterbildung und Wissenstransfer*“ der Universität Augsburg (vorgetragen durch Dr. Gerhard Wilhelms) und der „*Zentralstelle für Weiterbildung*“ der Fachhochschule Konstanz (vorgetragen durch Roland Luxemburger).

Die zweite Workshophälfte wurde in Form einer Podiums- mit anschließender Plenumsdiskussion zu Fragen der Qualitätsstandards unter der Leitung von Prof. Steinbach und dem wissenschaftlichen Leiter der ZEvA, Prof. Dr. Rainer Künzel, gestaltet. Teilnehmer der Podiumsdiskussion waren weiterhin Prof. Dr.

Peter von Mitschke-Collande (Universität Hannover), Elke Weber-Braun (Akkreditierungsrat), Ulrike Strate (Vizepräsidentin der TU Berlin und Vorstandsmitglied der DGWF) und Prof. Dr. Matthias Schumann (Vizepräsident der Universität Göttingen).

Bezüge zur beruflichen, nichtwissenschaftlichen Weiterbildung ergaben sich in der anschließenden Plenumsdiskussion. Die Debatte drehte sich in diesem Kontext vor allem darum, inwieweit die Vorgaben der „*Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV)*“ für den Sektor WWB Relevanz besitzen. Ferner wurden innovative Konzepte der beruflichen Weiterbildung wie z. B. die arbeitsprozessorientierte Weiterbildung in der IT-Branche (APO) angesprochen, welche praktische Impulse für Organisationsformen der WWB liefern können.

Der Workshop endete mit einer Ergebniszusammenfassung durch Prof. Künzel.

Als Quintessenz bleibt nach dem Workshop festzuhalten, dass einerseits die Bemühungen um For-

mulierung und Umsetzung von Qualitätsstandards kontinuierlich fortschreiten, andererseits aber auch sehr grundsätzliche Fragen noch nicht hinreichend geklärt zu sein scheinen. Unklar bleibt insbesondere die Rolle des Segments WWB im gesamten Weiterbildungsmarkt, aus der sich jedoch basale Orientierungspunkte bezüglich Qualitätsentwicklung, -sicherung und -standards ableiten lassen. Schließlich ist auch *wissenschaftliche* Weiterbildung eine Form der Weiterbildung und keine von berufspraktischen Belangen losgelöste Nebenerscheinung der Hochschulen. Qualitätssicherung kann in der WWB aber nur dann praktikabel und sinnvoll realisiert werden, wenn konstruktive Kommunikationsstrukturen den Blick über den eigenen Tellerrand ermöglichen.

Verfasser:

Dr. Michael Cordes
Stiftung Warentest, Berlin
Abteilung Weiterbildungstests
E-Mail: m.cordes@stiftung-warentest.de

PETER FAULSTICH

Franz, Hans-Werner/Howaldt, Jürgen/
Jacobsen, Heike/Kopp, Ralf (Hrsg.)

**Forschen – Lernen – Beraten
Der Wandel von Wissensproduktion und
-transfer in den Sozialwissenschaften**

Edition Sigma, Berlin 2003, 395 S., Euro 24,90, ISBN
3-89404-499-3

„Mit der Herausbildung der ‚Wissensgesellschaft‘ am Beginn des 21. Jahrhunderts hat die Diskussion zur Rolle und Stellenwert der Wissenschaften in der Gesellschaft einen neuen Aufschwung genommen“ (S. 9). Wir erleben zur Zeit, dass sich die konventionelle Arbeitsteilung zwischen Wissenschaft einerseits und Politik, Wirtschaft und Gesellschaft andererseits durch neue Kommunikations- und Kooperationsmuster auflöst. Eindimensionale Formen des Wissenstransfers – wenn es sie den je gegeben hat – werden durch stärker wechselseitige Austauschprozesse abgelöst. Wissenserzeugung, -verteilung und -anwendung erfolgen zunehmend in interdisziplinären und interinstitutionellen Projektkontexten. Die Akteure aus Forschung, Beratung, Weiterbildung und Anwendung sind als „Wissensgeber“ und „Wissensnehmer“ zugleich vielfältig vernetzt. Damit werden Grundsatzfragen aufgeworfen, zu welchen vorläufige Ergebnisse aus einer Tagung des Landesinstituts Sozialforschungsstelle Dortmund im vorliegenden Band vorgestellt werden. Dies hat für die wissenschaftliche Weiterbildung unmittelbare und hohe Relevanz.

„Statt Einbahnstraßenkommunikation treten nunmehr gemeinsame Lernprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis in den Mittelpunkt des Interesses“ (S. 10). Dies beschreibt durchaus die Arbeitsweisen der Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. In der vorliegenden Dokumentation wird dies allerdings eingeschränkt auf sozialwissenschaftliche Beratung. Dabei ergibt sich ein grundlegendes Spannungsverhältnis: Wissen wird zunehmend zu einer Ressource gesellschaftlicher Innovations- und Modernisierungsprozesse, zugleich zerbricht aber das Monopol des Wissenschaftssystems auf die Erzeugung und Verwaltung von Expertise. Es ist zu akzeptieren, dass die Akteure im Anwendungsfeld den

jeweiligen Praxisbereich oft genauer kennen als die Untersuchenden im Forschungsfeld. Daraus entsteht eine neue Form der Verschränkung von Wissensproduktion und gesellschaftlicher Praxis, bei der Beratung (und auch Weiterbildung) einen „Platz zwischen den Stühlen“ (S. 105) erhält. Im vorliegenden Band werden die resultierenden Probleme als „Paradoxien der Anwendung“ (S. 37) bearbeitet.

Wolfgang Bonß geht den Strukturproblemen der Verwissenschaftlichung in der „zweiten Moderne“ nach. Er unterscheidet drei Phasen: Noch bis 1980 waren zentrale Stichworte der Debatte das „Theorie-Praxis-Verhältnis“. Es ging um Anwendung wissenschaftlicher Ergebnisse. Dies wurde abgelöst durch die Diskussion um „Wissenschaftstransfer“, wobei eine Transformation wissenschaftlichen Wissens für dessen Verwendung als notwendig akzeptiert würde. In einer dritten Phase der „Verwissenschaftlichung“ geht es um den Diskurs zwischen je eigenen „Communities“ in denen Wissen nach spezifischen Logiken situationsadäquat selektiert wird.

Die Diskussion ist eingebunden in die schon länger andauernde Frage nach einem neuen Modus sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion (S. 239-324), bei dem die konventionelle Arbeitsteilung zwischen Wissenschaft und Praxis durch neue netzwerkförmige, wechselseitige Lern- und Erkenntnisprozesse ersetzt wird. Allerdings bleibt wahrscheinlich bezogen auf die spezifischen Formen der Wissensbearbeitung die Differenz zwischen Forschung, Beratung und Anwendung unaufhebbar. Hier erfüllen die Beschäftigten in den zentralen Einrichtungen von Weiterbildung die Rolle von „intermediären Akteuren“.

Die Beiträge des Bandes betreffen also unmittelbar deren Selbstverständnis. Sie können genutzt werden, um (in Analogie) die eigene Rolle zu begreifen. Allerdings bleibt die Perspektive der Beiträge enggeführt auf Beratung. Die besonderen Fragen von Weiterbildung bleiben weitgehend ausgeblendet; es wäre der Mühe wert, die aufgerissenen Grundsatzfragen bezogen auf die Probleme wissenschaftlicher Weiterbildung intensiver und weiterführend zu diskutieren.

MARION BRUHN-SUHR

Anke Grotlüschen

Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt?

Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung

Waxmann Verlag GmbH, Münster 2003, 340 S., Euro 29,90, ISBN 3-8309-1286-2

Ziel dieser qualitativen Studie ist es, Kenntnisse über konkrete Lernprozesse und Lernwiderstände zu erlangen, Hintergründe für andragogisches Handeln im Bereich telematischer Lernensembles zu klären und damit die Frage der Effizienz von E-Learning aufzugreifen.

Eine Bestandsaufnahme der verschiedenen Angebote telematischen Lernens und ihrer Kennzeichnungen bietet einen sehr guten Überblick (Kapitel 1). Daran anschließend wird die lerntheoretische Fachdebatte aufgezeigt, um einen geeigneten Theoriehintergrund für die Untersuchung zu erschließen (Kapitel 2). Im dritten Kapitel wird der Forschungsstand zu virtuellem Lernen aufgearbeitet, so dass bisherige Ergebnisse in den Erhebungsprozess mit aufgenommen werden können. Der empirische Teil wird im vierten Kapitel methodisch erläutert. Die Ergebnisse der Erhebung werden dann im fünften Kapitel dargestellt und vor dem Hintergrund lerntheoretischer Aspekte diskutiert. Den Abschluss bilden Handlungsempfehlungen für die Praxis (Kapitel 6).

Im Kern der Arbeit steht die Analyse telematischer Lernhandlungen aus subjektiver Sicht der Lernenden im Hinblick auf eine gesteigerte Teilhabe an gesellschaftlichen Möglichkeiten. Vor diesem Hintergrund werden folgende Aspekte betrachtet:

- Wie definiert sich effizientes Lernen im Rückgriff auf lerntheoretische Kenntnisse?
- In welchem Verhältnis stehen Selbstbestimmung und Lernerfolg zueinander?
- Wie sieht die Logik von Selbstbestimmung durch E-Learning im empirischen Feld konkret aus?
- Können Teilnehmende des Computer Based Training sich lernend und selbstbestimmt die

subjektiv interessierenden Themenbereiche erschließen und so ihre Verfügungsmöglichkeiten erweitern?

- Wie verlaufen derartige Lernprozesse und welcher Art sind die Widerstände, die die Teilnehmenden entwickeln?

Die genannten Fragestellungen werden auf dem Wege einer Begründungsanalyse verfolgt. Es schließen sich pädagogisch angemessene Handlungsansätze an, die die Übergänge von widerständigem Lernen zu subjektiv begründetem Lernen aufzeigen sollen.

Die Studie basiert auf subjektwissenschaftlichen, lerntheoretischen Überlegungen. Sie wurde in Form von Interviews mit insgesamt 9 von 52 Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie 3 Tutorinnen zweier ausgewählter WBTs („*Internet für Einsteiger*“ und „*Beerbungstraining interaktiv*“) durchgeführt.

Dabei entsprach das Lernarrangement weitgehend der Typik Kooperativen Lernens: Die Lernenden beginnen den Kurs nicht als Einzelpersonen, sondern zeitgleich als Gruppen, die von DozentInnen betreut werden. Das WBT-Produkt enthält sowohl Informations- als auch Kommunikations-Komponenten. Allerdings wird eine gemeinsame Definition von Lernaufgaben für kooperative Lernprozesse hier nicht didaktisch eingebunden. Die Konsequenzen dieser Abweichung von einer Idealform kooperativen telematischen Lernens zeigen sich in der Erhebung sehr schnell.

Lernhandeln und Lernwiderstände von Erwachsenen wurden insbesondere mit Blick auf Flexibilität und Selbstbestimmung untersucht. Das Untersuchungsergebnis lässt sich, wie die Autorin es formuliert, folgendermaßen beschreiben: „...*dass E-Learning quasi als Brennglas auf Lernen gerichtet erscheint und sowohl positive als auch negative Facetten verschärft.*“

Im Gegensatz zu den vielversprechenden Möglichkeiten des selbstbestimmten Lernens und der Verfolgung eigener Lerninteressen zeigt sich in der Studie, dass die Lernenden sich überwiegend linear, den Empfehlungen der Lehrenden folgend, den Lernstoff aneignen. Den Lernenden ist offenbar kein Auswahlkriterium bewusst, nachdem sie hypermedial vorgehen oder eigene Inhalte einbringen könnten.

Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass insbesondere im Bereich des virtuellen Lernens der Reflexion auf

Handlungszusammenhänge und korrespondierende Lernproblematiken eine verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte, um „*defensiv-ergebnisloses Durchclicken, die Abbruchgefahr und die Prioritätenkonkurrenz zu überwinden*“.

Die Interviewergebnisse werden ausführlich dokumentiert und kommentiert. Hierbei wird natürlich auf die verschiedenen Aspekte des telematischen Lernens eingegangen.

Obwohl die Studie auf einer sehr kleinen Zahl von Befragungen beruht und sich daraus keine statistisch gesicherten Ergebnisse ableiten lassen, ist das Buch einerseits empfehlenswert für diejenigen, die sich mit Effizienzfragen im E-Learning auseinandersetzen wollen; zum anderen finden diejenigen, die sich mit der Entwicklung und Konzeption von E-Learning Angeboten beschäftigen, in den Aussagen der interviewten Personen sowie den Folgerungen und Erläuterungen der Autorin viele praktische Hinweise und Tipps zur Umsetzung. Ein sehr ausführliches Literaturverzeichnis rundet die Studie ab.

CHRISTIAN FISCHER

Iris Löhrmann (Hrsg.)

Alice im www.underland E-Learning an deutschen Hochschulen – Vision und Wirklichkeit

W. Bertelsmann-Verlag, Bielefeld 2004, 156 S., Euro 15,90, ISBN 3-7639-3196-1

E-Learning war das Zauberwort der letzten Jahre. Dieses Buch ist ein „*hybrides Werk: ist Lehrbuch, Leitfaden und Erfahrungsbericht, vereint Theorie und Praxis*.“ Die Beiträge aus verschiedenen Perspektiven (Organisatoren, Lehrende und Lernende) eröffnen dem Leser einen Einblick in das „*Wunderland*“ dieser Art des Lernens.

Das Buch gliedert sich in vier Kapitel, die sich mit den verschiedenen Aspekten des E-Learning befassen. In Kapitel eins werden universitären Rahmenbedingungen und die sich daraus ergebende Notwendigkeit der Veränderungen beleuchtet. (Löhrmann S. 12 ff.).

In Kapitel zwei berichten Dozenten und Dozentinnen über ihre praktischen Erfahrungen mit E-Learning. Das betrifft „*Szenarien mediengestützten Lehrens und Lernens ...*“ (Brehmer S. 40 ff.), „*Aktives Lernen im Netz ...*“ (Ernst S. 54 ff.), „*Chatten(d) lernen ...*“ (Cornelius S. 61 ff.), „*Komponenten eines Online Lernsystems*“ (Walerowski S. 68 ff.) sowie „*Die fünf Ws der Evaluation von E-Learning*“ (Schaumburg S. 75 ff.).

Das dritte Kapitel ist den didaktisch-methodischen Erfahrungen aus den Seminaren gewidmet. Es werden auch praktische Tipps gegeben. Im vierten Kapitel kommen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu Wort. Sie berichten von Ihren Erfahrungen in Bereichen wie Architektur, Mathematik, Psychologie, Chemie, Produktdesign u. a.

Dieses Buch gibt eine gute Übersicht über die Möglichkeiten, die das Lernen mit Neuen Medien bietet, ohne dabei die Grenzen zu übersehen. Es ist hervorragend geeignet, für Leser, die Anregungen zur besseren Kommunikation zwischen Lehrenden, Studierenden und anderen Hochschulen und zum effizienten Einsatz von E-Learning suchen.



Kurznachrichten

Professionell Beraten in der Weiterbildung

Unter diesem Titel bietet die Akademie für Weiterbildung der Universität Heidelberg ab März 2005 eine Fortbildung zum Weiterbildungsberater an, um der zu erwartenden wachsenden Nachfrage wegen der steigenden Bedeutung lebenslangen Lernens gerecht zu werden.

Das Weiterbildungsangebot soll Teilnehmer darauf vorbereiten oder fortbilden, damit sie in folgenden Feldern als professionell Beratende tätig sein können:

- Weiterbildungsberatung
- Lernberatung
- Qualifizierungsberatung für kleine und mittlere Unternehmen sowie
- Organisationsberatung in Weiterbildungsinstitutionen.

Auf den jeweiligen Beratungsfelder werden relevante Beratungsinhalte sowie Beratungsansätze und -methoden behandelt.

Die Fortbildung soll die Teilnehmenden dazu befähigen:

- Beratungsbedarf in ihrem Tätigkeitsfeld zu identifizieren,
- Beratungskonzepte kontextspezifisch umzusetzen und
- Beratung eigenständig durchzuführen.

Weitere Informationen: www.akademie-fuer-weiterbildung.de

Stiftung soll Studiengänge akkreditieren

Die staatliche Genehmigung von Bachelor- und Masterstudiengängen soll künftig bundesweit durch eine Stiftung erfolgen. Das sieht der Entwurf einer Ländervereinbarung vor. Mit der Übertragung der Aufgabe der Akkreditierung von Studiengängen, die der länderübergreifenden Qualitätssicherung nach

international anerkannten Maßstäben dient, soll die aufwendige fachaufsichtliche Überprüfung der Studienangebote durch das Sekretariat der Kultusministerkonferenz ersetzt werden, deren Vereinbarungen zurzeit noch bis zu zehn Jahren in Anspruch nehmen können.

Niedersachsen verzichtet bereits seit 2002 auf die staatliche Genehmigung von Studienangeboten und hatte die staatsunabhängige Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen eingeführt; das Land hat hier eine Vorreiterrolle eingenommen. Diesem Beispiel folgen andere Länder seither schrittweise. Das neue zweistufige System, das bereits europaweit Beachtung gefunden hat, umfasst neben regional oder fachlich ausgerichteten Akkreditierungsagenturen den Akkreditierungsrat, der die Tätigkeit der Agenturen überwacht und in dem erforderlichen Umfang koordiniert. 1999 hatte der Stifterverband der Deutschen Wissenschaft eine dreijährige Anschubfinanzierung für das System gewährt.

Der Akkreditierungsrat bedarf nunmehr einer dauerhaften rechtlichen und finanziellen Absicherung. Man will auf den schwerfälligen Weg eines Staatsvertrages verzichten und hat jetzt die Lösung in einer Verwaltungsvereinbarung der Länder für eine öffentlich-rechtliche Stiftung nach dem Landesrecht von Nordrhein-Westfalen gefunden. Die Finanzierung durch die Länder erfolgt nach dem Königsteiner Schlüssel. Eine Erhöhung der Finanzausstattung von bisher jährlich 200.000 Euro auf 400.000 Euro wird als erforderlich angesehen.

Fernstudium rund um Finanzdienstleistungen

Die AKAD Privat-Hochschulen starten ab Januar 16 neu konzipierte Studienmodule rund um das Thema Finanzdienstleistungen. Die Module sind allesamt auf Hochschulniveau angesiedelt und werden in rund drei Monaten absolviert. Sie können einzeln belegt oder als Schwerpunkt in ein berufsbegleitendes BWL-Studium integriert werden. (studieren-im-netz-newsletter 1/2005)

Emissionsrechtehandel und Chemikalienrichtlinie, EU-Verfassung und Umwelthaftungsrecht – Fernkurs der Universität in Koblenz verschafft Überblick

Im Sommersemester 2005 wird das Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung der Universität Koblenz-Landau erneut seinen Fernstudienkurs zum europäischen Umweltrecht durchführen. Das Weiterbildungsangebot wendet sich in erster Linie an Ingenieure und Naturwissenschaftler, Absolventen anderer Fachrichtungen und Interessenten ohne Hochschulabschluss können allerdings ebenfalls zugelassen werden. (studieren-im-netz-newsletter 1/2005)

Scheidungsmanagement: Neues Fernstudienangebot der ZFH

„Scheidungsmanagement – ein Fall der integrierten Mediation“ heißt das neue Studienangebot, das die ZFH in Kooperation mit der Fachhochschule Darmstadt, dem Verein Integrierte Mediation e. V. und dem Verlag Win-Management GmbH anbietet. Das Weiterbildungsangebot richtet sich insbesondere an Richter und Rechtsanwälte und ist nach wissenschaftlichen Erkenntnissen der Konfliktforschung entwickelt. (studieren-im-netz-newsletter 1/2005)

Steigerung der Belegungs- und Kurszahlen der vhb

Die Virtuelle Hochschule Bayern (vhb) hat auch das Sommersemester 2004 mit einer Steigerung der Belegungszahlen abgeschlossen. Mit 5.567 Belegungen wurde die Nutzung gegenüber dem Sommersemester 2003 (2.648 Belegungen) mehr als verdoppelt. Für das Studienjahr 2004/2005 rechnet die Virtuelle Hochschule mit einem weiteren Zuwachs der Studierendenzahlen auf über 20.000 Belegungen. Gleichzeitig wächst mit dem Wintersemester 04/05 das Kursangebot der vhb von zuvor 55 A-Kursen auf dann 113 A-Kurse. Insgesamt können die Studierenden bei der vhb derzeit auf mehr als 180 Angebote der

verschiedenen Leistungsarten zugreifen. (studieren-im-netz-newsletter 1/2005)

Studienkolleg Gesundheitsförderung: Aktuelle Online-Umfrage

Mit Unterstützung der Robert Bosch Stiftung entwickelt die Hochschule Magdeburg-Stendal derzeit ein „Studienkolleg Gesundheitsförderung“, das im Jahr 2006 eine berufsbegleitende Fortbildungsmöglichkeit eröffnen soll. Bis zum 15.2.2005 wird nun in Deutschland, Österreich und der Schweiz eine Online-Befragung durchgeführt, um spezifische Qualifikationsinteressen in verschiedenen Berufsbereichen zu erheben und eine nutzergerechte Fortbildungsform zu entwickeln. Zur Teilnahme an der Umfrage aufgerufen sind alle am Thema und dem Studiengang Interessierten. www.gesundheitsfoerderung-studieren.de (studieren-im-netz-newsletter 1/2005)

Uni Münster erweitert Web-Lehrgang zum Patentrecht: Kooperationen zwischen Wirtschaft und Hochschulen

Der von der Universität Münster und dem Dienstleister Provendis entwickelte Internetlehrgang zum Patent- und Arbeitnehmererfindungsrecht ist um ein Modul zu Kooperationsprojekten zwischen Hochschulen und Unternehmen erweitert worden. (studieren-im-netz-newsletter 1/2005)

Gratis graduieren für Frauen

oncampus, die e-Learning-Tochter der Fachhochschule Lübeck, möchte mit ihrer Aktion „*Gratis graduieren für Frauen*“ zum Start des nächsten Sommersemesters bundesweit verstärkt Frauen motivieren: Ausgewählte Weiterbildungsmodule aus den Bachelor- und Master-Online-Studiengängen Medieninformatik, Wirtschaftsingenieurwesen und Industrial Engineering können gebührenfrei studiert werden. (studieren-im-netz-newsletter 1/2005)

Förderungen im Bereich E-Learning

Das Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL) bietet zwei Partnerschaften an. Das Partnerschaftsprogramm hat die Förderung von interdisziplinärer wissenschaftlicher Kommunikation zum Thema E-Learning zum Ziel. Es ermöglicht erfahrenen Wissenschaftlern, ein Forschungsprojekt zur Unterstützung einer anhaltenden Implementierung von E-Learning in Bildungseinrichtungen durchzuführen. Bewerbungen können bis zum 28. Februar 2005 eingereicht werden. <http://www.scil.ch/programmes/fellowship-en.html> (studieren-im-netz-newsletter 1/2005)

Aktionsbündnis Urheberrecht für Bildung und Wissenschaft legt umfangreiche Expertise vor

Am 30. November erhielt die Bundesministerin für Justiz, Frau Zypries, vom Aktionsbündnis Urheberrecht für Bildung und Wissenschaft eine detaillierte Stellungnahme zum Referentenentwurf vom 27.09.2004 für ein Zweites Gesetz zur Regelung des Urheberrechts in der Informationsgesellschaft. Die Expertise ist im Internet zugänglich: www.urheberrechtsbueundnis.de/docs/AB_Urheberrecht_BuW_261104.pdf (studieren-im-netz-newsletter 1/2005)

Neues Zentrum für Weiterbildung

Noch existiert es nur auf dem Papier, aber wenn alles nach Plan läuft, soll mit einer Sommer-Universität 2005 bereits das erste Projekt des neuen Zentrums für Wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) starten, das zurzeit an der Universität Flensburg entsteht, und die Weiterbildung „aus ihrem Aschenputtel-Dasein befreien“.

Deutsche Fachjournalisten-Schule nimmt Lehrbetrieb auf

Nach mehr als zweijähriger Vorbereitungsphase nimmt die im März 2004 gegründete Deutsche Fachjournalisten-Schule ihren Lehrbetrieb auf. Mittels einjährigem, berufsbegleitendem Fernstudium bildet sie bundesweit Personen mit abgeschlossenem Studium oder mit abgeschlossener Berufsausbildung zu Fachjournalisten weiter. www.fachjournalistenschule.de

Aufgelesenes

Studie: Weiterbildung bei Hochschulabsolventen gefragt

Trotz ihres großen Interesses an der Weiterbildung nutzen vergleichsweise wenig Hochschulabsolventen das Angebot von Universitäten und Fachhochschulen. Dies geht aus einer aktuellen Studie der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH zur Weiterbildungsnachfrage im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung hervor, die im November in Berlin veröffentlicht wurde. Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn forderte die Hochschulen auf, ihre Potenziale besser zu nutzen. Die Weiterbildung sei bereits 1998 als zentrale Aufgabe in das Hochschulrahmengesetz aufgenommen worden.

Nach den Daten der Studie bildeten sich 90 Prozent der Absolventinnen und Absolventen nach ihrem Examen weiter und stellen damit die aktivste Gruppe in Deutschland dar. Doch nur jeder Vierte nahm Angebote einer Hochschule wahr. „Die Hochschulweiterbildung muss sich stärker an dem orientieren, was die Akademiker im Beruf brauchen“, sagte Bulmahn. Auf diese Weise könnten die Hochschulen mit der Weiterbildung auch nennenswerte Einnahmen erzielen.

Grundlage der Studie ist eine Befragung von rund 13.000 Examinierten der Abschlussjahrgänge 1993 und 1997. Die Ergebnisse beruhen auf einer besonderen Auswertung über die Teilnahme an Weiterbildung in und außerhalb der Hochschulen bis sechs Jahre nach dem ersten Studienabschluss und über die Pläne zur Weiterbildung.

Die Ergebnisse der Studie belegen, dass der „Markt“ für die Weiterbildung von Hochschulabsolventen in Deutschland sehr diversifiziert ist und die Hochschulen hier nur in Teilbereichen eine entscheidende Rolle spielen. Die Hochschulweiterbildung besitzt gleichzeitig eine besondere Funktion als „Brücke“ in das Erwerbsleben. Sie wird überdurchschnittlich oft von denen genutzt, die beruflich noch nicht fest außerhalb des Hochschulbereichs integriert sind, sondern sich weiterqualifizieren wollen. Diese Weiterbildung ist meistens selbst initiiert, häufig längerfristig angelegt und selbst finanziert.

Gefragt waren die Hochschulen vor allem mit ihren forschungs- und wissenschaftsbezogenen Angeboten innerhalb der Fachdisziplinen. Sie wurden vorwiegend von Absolventen aus Studienfächern mit ausgeprägtem Forschungsbezug in Anspruch genommen. Dazu zählten naturwissenschaftliche und mathematische Themen, aber auch Veranstaltungen mit psychologischen Schwerpunkten. Die Hochschulen waren dabei vor allem mit Maßnahmen erfolgreich, die den Teilnehmern eine Vertiefung und Aktualisierung ihrer Kompetenzen boten.

Zwar hat die Hochschulweiterbildung in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen, eine wesentlich größere Rolle spielen aber weiterhin die Angebote anderer Einrichtungen. Dazu zählen vor allem der eigene Arbeitgeber, private Weiterbildungseinrichtungen, Kammern und Verbände. 85 Prozent aller Hochschulabsolventen haben an Veranstaltungen außerhalb der Hochschulen teilgenommen. Fachübergreifende Weiterbildungen wurden überwiegend außerhalb der Hochschulen nachgefragt. Thematisch standen EDV-Anwendungen, Management, Fremdsprachen, Kommunikations- und Interaktionstraining im Vordergrund des Interesses. Meistens trug der Arbeitgeber die Kosten der Weiterbildung allein (51 Prozent) oder beteiligte sich daran (28 Prozent).

(Presse-Mitteilung Nr. 257/2004 des BMBF vom 15.11.2004)

Die Studie steht im Internet unter: http://www.bmbf.de/pub/his_projektbericht_11_04.pdf.

Schneller zum Content

„Die e-Learning-Branche hat ein neues Schlagwort: ‚Rapid e-Learning‘. Die eine halten die Vokabel für einen Marketingschachzug der autortoolhersteller, die anderen für so etwas wie eine Killerapplikation. Was ist davon wirklich zu halten?“ Nach dieser Frage beschäftigt sich der Beitrag unter anderem damit, was Rapid e-Learning ist, wann und wozu es gebraucht wird. Die Verfasserin kommt zu dem Schluss: *„Rapid e-Learning bezeichnet die schnelle und kostengünstige Erstellung von e-Learning-Inhalten ohne Programmierkenntnisse. Komplexe Animationen und Simulationen liefern die Rapid-Produkte zwar nicht, dennoch gibt es sinnvolle Einsatzmöglichkeiten. Ratsam ist der Einsatz nach Expertenmeinung immer dann, wenn Informationen schnell veralten und daher schnell an viele Personen verteilt werden müssen.“*

Andrea Engel: Schneller zum Content – Autorentools, managerSeminare e-le@rning 04/2004, S. 18 bis 21

Alternativen berechnen

Nicht nur wer sich erstmalig mit dem Gedanken trägt, ein Lern-Management-System mit open source software zu betreiben, sollte diesen Artikel lesen, um Vorzüge und Nachteile von Open-Source-Software für den E-Learning-Einsatz zu prüfen. Drei Systeme: e-LECT, ILIAS und moodle, werden näher betrachtet.

Petra Walther: Alternativen berechnen – Open-Source-Software, managerSeminare e-le@rning 03/2004, S. 12 bis 17

Weiterbildungsmanagement

„So ehrgeizig Bildungsmaßnahmen in der Regel sind, viele scheitern – und das aus einem banalen Grund: Sie sind nicht durchdacht geplant. Den Unternehmen entstehen dadurch jährlich Millionen-Verluste, ... Vorschlag, dem entgegen zu wirken: Lernprojekte wie Projekte planen – d. h. die erprobten Regeln des Projektmanagements anwenden!“

Dementsprechend werden analog zum Projektmanagement vier Phasen des Lernmanagements definiert, deren Kern natürlich die eigentliche Projektplanung und deren Überwachung und Steuerung bilden. Insoweit nichts Neues. Dann wird es mit den sieben Prinzipien des Lernmanagements konkreter:

1. Lernerzentriertheit
2. Neutralität im Hinblick auf Lernziele
3. Didaktische Offenheit
4. Transparenz
5. Steigerung der Lernermotivation
6. Koordinierte Zusammenarbeit
7. Risikobewusstheit

Jedes dieser Prinzipien wird in seiner Bedeutung für das Lernmanagement kurz erläutert. Den Abschluss des Beitrages bildet ein Vorschlag für einen „*Risikochek für Lernprojekte*“.

Olaf Bärenfänger: Weiterbildungsmanagement – Projektfahrplan fürs Lehren und Lernen, managerSeminare, Heft 80, Oktober 2004, S. 22 bis 28

Bücher & Broschüren

Modulare Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung

Am Beispiel eines regionalen Kooperationsverbundes von Volkshochschulen in NRW wird gezeigt, wie durch Kundenbefragung und Benchmarking Verbesserungen von Qualitätsstandards erzielt werden können. Andrea Thiele, wbv, Bielefeld, 2004, 186 S., Euro 23,90, ISBN 3-7639-3229-1

Theorien für die Praxis

Ein Studientext, mit dem die Spannungen zwischen Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung überbrückt werden sollen. Horst Siebert, Reihe: Studientexte für Erwachsenenbildung, wbv, Bielefeld, 2004, 128 S., Euro 17,90, ISBN 3-7639-1897-3

Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft

Probleme und Perspektiven bei der Vermittlung von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik, Stephanie Conein, Josef Schrader, Matthias Stadler (Hrsg.), wbv, Bielefeld, 2004, 232 S., Euro 22,90, ISBN 3-7639-1864-7

Öffentlichkeitsarbeit und Corporate Identity an Volkshochschulen

3. Auflage, Antje von Rein, Reihe: Studientexte für Erwachsenenbildung, wbv, Bielefeld, 2004, 128 S., Euro 18,90, ISBN 3-7639-1896-5

Qualitätsmanagement

Stefanie Hartz, Klaus Meisel, Reihe: Studientexte für Erwachsenenbildung, wbv, Bielefeld, 2004, 146 S., Euro 17,90, ISBN 3-7639-1870-1

Qualität im e-Learning aus Lernericht

Vier Typen gibt es unter den e-Learning-Nutzern. Sie stellen unterschiedliche Ansprüche an die Qualität von Lernangeboten. Ulf-Daniel Ehlers, Reihe Bildung und Medien, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, 376 S., Euro 32,90, ISBN 3-531-14235-6

Praxishandbuch Weiterbildungsrecht

Eine Rechtssammlung mit Gesetzen, Verordnungen sowie Förderprogrammen von EU, Bund und Ländern mit kommentierter Rechtsprechung. Wichtige Vorschriften werden an konkreten Fallbeispielen erläutert. Peter Krug, Ekkehard Nuissl, Luchterhandverlag, Neuwied, 2004, ca. 720 S. (Loseblattwerk + CD-ROM), Euro 90,-, ISBN 3-472-04740-2

Quergedacht über Ergebnisse und Effizienz – Kriterien und Grundlagen

Das Buch will Antwort auf die Frage geben, wie Schulungen verbessert und Weiterbildung effizient gestaltet werden. Irene Maaß, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2004, 294 S., Euro 48,-, ISBN 3-89676-847-8

Hochschuldidaktische Qualifizierung

Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich, Ulrich Welbers (Hrsg.), Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 115, wbv, Bielefeld, 2004, 328 S., Euro 29,90, ISBN 3-7639-3273-9

Online-Lernen und Weiterbildung

Dorothee M. Meister (Hrsg.), Reihe Bildung und Medien 5, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2004, 249 S., Euro 24,90, ISBN: 3-8100-3799-0

Leitfaden zur erfolgreichen Nutzung und Produktion moderner E-Learning-Angebote

Download unter www.lernet.info

Adults in Higher Education

Learning from Experience in the New Europe, Mark Robin, Mireille Pouget, Edward Thomas (Hrsg.), Verlag Peter Lang, Oxford/Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt am Main/New York/Wien, 2004. 512 S., Euro 74,90, ISBN 3-03910-182-X

Was macht E-Learning erfolgreich?

Grundlagen und Instrumente der Qualitätsbeurteilung, Sigmar-Olaf Tergan, Peter Schenkel (Hrsg.), Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg, 2004, 192 S., Euro 49,95, ISBN 3-540-20676-0

Kompendium E-Learning

H. M. Niegemann u. a., Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg, 2004, 411 S., Euro 49,95, ISBN 3-540-43816-5

E-Learning auf den Punkt gebracht

Ein Leitfaden für die Unternehmenspraxis. Download (1,1 MB) unter: <http://sites.bbwwonline.de/c.php/bbwwonline/kontakt/Infomaterial.rsys>

Blended Learning in der Praxis

Konzepte, Erfahrungen und Überlegungen von Aus- und Weiterbildungsexperten, Janet Baumbach, Evert Kornmayer, Ralf Volkmer, Winter, Imselfst-Verlag, Dreieich, Reihe Business Know How, 2004, Euro 19,95, ISBN: 3-9808785-7-0

Hochschulen im Digitalen Wandel

Chancen, Trends, Praxis. Die Broschüre bietet:

- Meinungen und Positionen von national und international anerkannten Experten
- Erfahrungsberichte von Praktikern
- Praktische Tipps und Hinweise für eigene E-Learning-Projekte
- Einschätzungen zu aktuellen E-Learning-Technologien
- Beispiele von E-Learning-Projekten in Hamburg

Sie ist zum Preis von Euro 9,90 direkt beim Multimediakontor Hamburg zu beziehen. www.mmkh.de

Realität der virtuellen Hochschule

Multimediale Lehre in Baden-Württemberg: Produkte – Erfahrungen – Perspektiven, Peter Frankenberg, Detlef Müller-Böling (Hrsg.), Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 2004, 182 S., Euro 20,--, ISBN 3-89204-763-4

Open-Source-Werkzeuge für e-Trainings

Übersicht, Empfehlungen und Anleitungen für den sofortigen Seminareinsatz, Kornelia Maier-Häfele, Hartmut Häfele, managerSeminare Verlag, Bonn, 2005, 336 S., Euro 49,90, ISBN 3-936075-20-4

E-Learning Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren

Didaktik, Organisation, Qualität, Patricia Arnold, Lars Kilian, Anne Thillosen, Gerhard Zimmer, BW Bildung & Wissen Verlag und Software GmbH, Nürnberg, 2004, 320 S., Euro 36,00, ISBN 3-8214-7235-9

ExpertMap: 2004 – 2005

Top Experten der Aus- und Weiterbildung, Janet Baumbach (Hrsg.), Imselfst-Verlag, Dreieich, 2004, 124 S., Euro 0,00 (kostenlos, nur Versandkosten), ISBN 3-938173-10-6

e-Lernen & Multimediales

IntView – Systematische Entwicklung von Lernsoftware

Das Fraunhofer-Institut für Experimentelles Software Engineering IESE bietet ein Verfahren an, mit dem sich die Entwicklung von Lernsoftware, vornehmlich

für die betriebliche Weiterbildung, vereinfachen lässt. (<http://www.iese.fraunhofer.de>)

Ausgezeichnete Blended-Learning-Ansätze

Höhepunkt des 3. Blended-Learning-Symposiums am 1. und 2. Juli 2004 waren die Comenius-Auszeichnungen für herausragende Multimediaprodukte durch die GPI e. V. (Gesell. für Pädagogik und Information e. V.). Insgesamt wurden in der Kategorie „Blended Learning-Projekte“ 14 Comenius-Siegel und 1 Comenius-Medaille (Preisträger – heidelberger institut beruf und arbeit GmbH für das Projekt „Fortbildung OnLine“) verliehen. www.blended-learning-symposium.de (Leider verrät die Website nichts über die anderen Projekte/hjb)

Comenius-Preisträger

Eine vollständige Auflistung aller Comenius-Preisträger findet man dafür auf der Website der Gesellschaft für Pädagogik und Information e. V.: <http://www.gpi-online.de/index-g-3901.html>

Private Fachhochschule setzt auf Blended Learning

Die Private Fachhochschule für angewandtes Management in Erding, seit Oktober 2004 in Betrieb, will ihre Angebote durchgängig per blended learning umsetzen. (www.my-fham.de)

Powerpoint-Folien zu E-Learning-Content ausbauen

Mit dem Programm Breeze von Macromedia sollen sich Powerpoint-Folien auf relativ einfache Weise durch Einbindung von Audio- und Video-Sequenzen etc. zu kompletten Lernsoftware-Einheiten erweitern lassen. (www.macromedia.com/software/breeze)

Berufsbildungszentrum in Saarbrücken mit selbstentwickelten E-Learning-Modulen

Das technisch-gewerbliche Berufsbildungszentrum I (TG BBZ I) in Saarbrücken ist bundesweit die erste Schule, die eine professionelle Lernplattform

mit ausschließlich selbstentwickelten bedarfs- und zielgruppenorientierten E-Learning-Modulen für die berufliche Erstausbildung und die Fachoberschule betreibt. Die Module werden als Stoffauffrischung sowie als Unterrichtseinheiten für Jugendliche mit verkürzter Berufsausbildung angeboten. (studieren-im-netz-newsletter 9/2004)

Brandenburg bündelt eLearning-Kompetenzen

Die Hochschulen und das Land Brandenburg haben die Bildung eines Hochschulverbundes (HVMB) beschlossen, mit dem die Aktivitäten und Kompetenzen in den Bereichen eLearning und Multimedia transparenter und effizienter gebündelt werden sollen. <http://aruba.mmz.tu-cottbus.de/wwwroot/hvm/indx.html> (studieren-im-netz-newsletter 9/2004)

Darmstädter lösen Probleme bei Erstellung von elektronischen Lernressourcen

Der Lehrstuhl Multimedia Kommunikation (KOM) der TU Darmstadt entwickelte gemeinsam mit dem hessischen Telemedia Technologie Kompetenz Center (httc) eine webbasierte Komplettlösung, die wesentliche Probleme der bisherigen Erstellung und Verwaltung von E-Learning-Ressourcen auf einfache Art und Weise gelöst hat und damit auch Nicht-Experten die Möglichkeit bietet, E-Learning-Kurse zu erstellen. (studieren-im-netz-newsletter 1/2005)

Noch mehr Flexibilität beim Online-Lernen

Die tele-akademie der Fachhochschule Furtwangen bietet seit neuestem Online-Kurse auch als flexible Einzelkurse an. Die Teilnehmer sind damit von festen Kursterminen befreit und können ihren Kurs jederzeit und selbstbestimmt absolvieren. Preisunterschiede zwischen Einzelkursen und Gruppenkursen gibt es nicht. (studieren-im-netz-newsletter 1/2005)

20 Programme für den Deutschen Bildungssoftware-Preis nominiert

20 Computerprogramme und Online-Angebote für den Schulunterricht, die Berufsbildung und das pri-

vate Lernen sind für den Deutschen Bildungssoftware-Preis „*digita*“ nominiert worden. Nach Ansicht der Jury zeichnen sich die nominierten Programme durch herausragende Didaktik und optimale Nutzung des Mediums Computer aus. Insgesamt 96 Produkte hatten Medienhäuser und Verlage für die Auszeichnung eingereicht. Das teilte das IBI – Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft an der TU Berlin mit. Aus den Nominierten wählt die Jury unmittelbar vor der Verleihung am 1. März 2005 auf der *didacta 2005* in Stuttgart die *digita*-Preisträger 2005 aus. Eine Liste der nominierten Programme und Internet-Angebote gibt es unter www.digita.de.

TU Darmstadt macht ernst – Systematische Modernisierung durch elektronische Lehre

Die Technische Universität Darmstadt (TUD) hat damit begonnen, CLIX Campus, das Learning Management System der imc AG für Hochschulen, zu implementieren. Die Einführung ist ein weiterer Baustein der „*Dual Mode University*“-Strategie, nach der eLearning als stabiles, zweites Standbein der universitären Lehre etabliert werden soll. Mit der Vision, in zehn bis fünfzehn Jahren bis zu dreißig Prozent der Hochschullehre in den „*virtuellen Hörsaal*“ zu verlagern ist die TUD heute die in Deutschland fortschrittlichste Universität in Sachen eLearning. www.elc.tu-darmstadt.de (www.checkpoint-elearning.de)

KMUs als Zielgruppe verschmäht – Kaum Angebote nach dem Prinzip „Keep eLearning simple“

Kleine und mittlere Unternehmen setzen eLearning bisher kaum ein. Erste Ergebnisse des europäischen Kooperationsprojekts „*Ariel*“ geben Aufschluss darüber, warum das so ist. www.ariel-eu.net

E-Learning Programm – von Studierenden für Studierende

15 Diplomarbeiten, 30 Projektarbeiten und über 10 000 Arbeitsstunden – mit diesen Grundzutaten richteten Studierende des Fachbereichs Elektrotechnik der FH Düsseldorf ein Lern-Menue für Studierende an, genannt „*Simulation in Communication*“ – kurz SICOMM. Das E-Learning Programm umfasst sieben

multimediale Lernmodule mit Lehrstoff von den Grundlagen bis zu speziellen Fragen der optischen Kommunikationstechnik. SICOMM ist als CD erhältlich. (*studieren-im-netz-newsletter 9/2004*)

Würzburger Strafrechtler starten sechs E-Learning Angebote

Gleich mit sechs Lehrangeboten werden die Juristen von der Uni Würzburg demnächst in der Virtuellen Hochschule Bayern (vhb) vertreten sein. Die Hochschule reagiert damit auf den verstärkten Andrang auf das E-Learning aus dem juristischen Bereich. (*studieren-im-netz-newsletter 9/2004*)

Siegener Wirtschaftsinformatiker erhalten IT-Sicherheitspreis

Das Institut für Wirtschaftsinformatik (Prof. Dr. Manfred Grauer) ist mit dem Sonderpreis „*Bildung*“ des IT-Sicherheitspreis NRW 2004 in Düsseldorf ausgezeichnet worden. Das Projekt „*Cryptool*“ entwickelt eine kostenlose E-Learning Software für kryptographische Verfahren. www.cryptool.de (*studieren-im-netz-newsletter 9/2004*)

Lernen und Austausch im SeniorInnenstudium

Nationale und internationale Aspekte. Jahrestagung und Mitgliederversammlung 2005 der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAGWiWA) am 7. und 8. März 2005 in Heidelberg.

Näheres: www.uni-ulm.de/uni/fak/zawiw/bag/

didacta

Unter anderem mit dem Forum Weiterbildung, 28. Februar bis 4. März 2005 in Stuttgart

Näheres: www.didacta-stuttgart.de

„Hochschulen entwickeln, Qualität managen: Studierende als Mittel(punkt)“

Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung bildet den Schwerpunkt einer Tagung, die am **10. und 11. März 2005** an der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin stattfindet.

Näheres: www.fhvr-berlin.de

„From Bologna to Bergen and Beyond...“

Die Jahreskonferenz des European Continuing Education Networks (EUCEN) findet vom 28. bis 30. April 2005 in Bergen, Norwegen, statt.

Näheres: www.EUCEN-Conf29.uib.no

Mitglieder der DGWF zahlen ermäßigte Beiträge, begrenzte Anzahl von Teilnehmern, Interessenten wenden sich ggf. bitte direkt an Helmut Vogt.

„Das Forschungsfeld wissenschaftliche Weiterbildung im erweiterten europäischen Hochschulraum“

4. Internationale Konferenz zur Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung vom 28. bis 30. April 2005 an der Donau-Universität Krems.

Näheres: www.donau-uni.ac.at/wb/Konferenz

Qualität im Fernstudium

Wissenschaftliche Veranstaltung der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium (AG-F) in der DGWF e.V. zum Thema „Qualitätsmanagement/Qualitätssiegel im Fernstudium“ am 27. und 28. Mai 2005 in Kaiserslautern. Nähere Information (liegen zur Zeit noch nicht vor): www.ag-fernstudium.de, www.zfuw.de

Qualitätssicherung und Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildung

Frühjahrestagung der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E) in der DGWF, 16. und 17. Juni 2005, TU Berlin, Thema: „*Qualitätssicherung und Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildung - Modelle und Erfahrungen*“

Näheres: www.ruhr-uni-bochum/wbz/age, siehe auch Call for Papers, S. 87

LIFELONG E-LEARNING

Bringing e-learning close to lifelong learning and working life: a new period of uptake, Jahrestagung von EDEN - European Distance and E-Learning Network, 20. bis 23. Juni 2005, Helsinki University of Technology, Lifelong Learning Institute, Dipoli

Näheres: <http://www.eden-online.org>

„Towards a Global Understanding of Lifelong Learning: Making a Difference“

Das Forum for the Advancement in Continuing Education (FACE) veranstaltet in Zusammenarbeit mit der National University of Ireland, Cork, vom 06. bis 08. Juli 2005 ihre Jahrestagung in Cork.

Call for Papers und nähere Informationen: <http://www.ace.ucc.ie>

Die Kollegen in Great Britain und Irland sind sehr daran interessiert, auch deutsche Teilnehmer für die Konferenz zu gewinnen

Social Engineering or Social Inclusion?

The Impact of Fees and Admission Policies on Widening Participation in Higher Education for Disadvantaged and Under-represented Groups. 14th European Access Network (EAN) Annual Conference, 06. bis 08. Juli 2005, Wien

Näheres: www.aen-edu.org

„Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschul-Raum Europa“

Kooperationsveranstaltung von AUCEN, DGWF (Jahrestagung 2005) und der Universität Wien, 14. bis 17. September 2005 in Wien

Näheres: www.dgwf.net, siehe auch Call for Papers, S. 88

Anmerkung der Redaktion: Es ist unmöglich, immer wieder zu prüfen, ob einer der aufgeführten Links schon in früheren Heften genannt wurde. Wenn ein Link zum wiederholten Mal auftaucht, ist dies ein Zeichen, dass neuere Informationen darüber gelesen wurden, die ggf. ein (Wieder-)Anklicken rechtfertigen könnten.

www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf

Für alle die es noch nicht wissen: Unter dieser URL kann der Schlussbericht der Kommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ heruntergeladen werden.

www.wisswb-portal.de

Das Portal für wissenschaftliche Weiterbildung, entwickelt von fünf Hochschulen unter der Federführung der Universität Hamburg (siehe Beitrag auf Seite 25 ff.), ist in einer Erprobungsvariante seit dem 15. November 2004 online.

www.ill-innovations.net

Unter diesem Link findet man die Dokumente der BMBF/EU-Konferenz „Regionale Netzwerke für Lebenslanges Lernen“, die am 8. und 9. November 2004 in Berlin stattfand.

www.downes.ca/news

Weblog zum Thema Lernen etc.. Allein in der Rubrik „Research“ finden sich Tausende von Links (Angabe von Downes), um die Homepage ganz zu lesen, braucht man bereits mehrere Minuten.

<http://bildung.twoday.net>

Community-Weblog rund um Bildung, Lernen und Lehren.

www.mmb-institut.de

Lerner ist nicht gleich Lerner. Nach einer Studie des MMB-Instituts in Essen lassen sich Mitarbeiter in vier Lernertypen klassifizieren (managerSeminare e-le@rning 04/2004)

www.stiftung-warentest.de/online/bildung-soziales/weiterbildung.html

Getestet wurden z. B. Soft-Skill-Lernprogramme, CD-ROMs und Onlinekurse zu Präsentationstechniken, Zeitmanagement und Stressbewältigung (Test, Heft 7/2004)

www.fernstudium-infos.de

Informationsseiten und Forum, die als Anbieter unabhängige Informationsquelle zum Fernstudium gedacht sind.

www.lersus.de

Autorenwerkzeug LERSUS easy content und LERSUS easy help (add-on). Um die besonderen Merkmale dieser Programme in Erfahrung zu bringen, muss man sich allerdings länger mit den Webseiten beschäftigen

www.ossite.org

This is the Open Source Software in Education website, developed by the EC sponsored SIGOSSEE and JOIN projects. The projects aim to provide information, advice, guidance and research on the use of open source software in education for the education community, for policy makers and planners and for educational software developers.

www.lernet.info

Informationsseite über insgesamt 11 Projekte im Bereich Betriebliche Bildung, die vom Ministerium für Wirtschaft und Arbeit gefördert wurden. Download: Leitfaden zur erfolgreichen Nutzung und Produktion moderner E-Learning-Angebote

www.elearning-reviews.org

Plattform des Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL). Die Website bietet interessierten ForscherInnen und PraktikerInnen im Bereich eLearning eine Sammlung von prägnanten Rezensionen über Bücher und Zeitschriftenartikel zum Thema. (studieren-im-netz-newsletter 1/2005)

www.50plus-ans-netz.de/mittendrin

Informationen über einen Internet-Basiskurs für Ältere. Startete zum zweiten Mal im Januar. Die Kursgebühr beträgt einmalig 9,90 Euro. (studieren-im-netz-newsletter 1/2005)

Webbasierte Weiterbildung als Vermarktungsstrategie¹

STEPHANIE HAUSSNER

Einleitung

Der folgende Beitrag betrachtet und kategorisiert vorhandene Online-Weiterbildungsangebote im World Wide Web bzw. die Informationsportale zu solchen Angeboten und versucht, anhand von ausgewählten Beispielen die erfolgskritischen Faktoren bei webbasierter wissenschaftlicher Weiterbildung herauszuarbeiten. Die Planung eines solchen Online-Angebots wird am Beispiel eines Projekts des Multimedia Kontors Hamburg näher erläutert.

1 Bestandsaufnahme: Infoportale zu (Online-) Weiterbildung im Web

Betrachtet man die größeren durch Suchmaschinen indexierten Infoportale zur wissenschaftlichen Weiterbildung im WWW, fällt auf, dass es nicht allzu viele gibt bzw. nicht allzu viele verschiedene. Im Wesentlichen sind drei große Kategorien auszumachen: Zunächst gibt es die Portale zur allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung, welche in der Regel in Präsenzunterricht am Ort der anbietenden Hochschule stattfindet. Daneben existieren inzwischen relativ viele Angebote im Bereich E-Learning, also Online- oder Blended Learning-Kurse oder durch Online-Elemente angereicherte Präsenzseminare. Viele der Angebote verdanken ihre Existenz einem der Förderprogramme, die in den letzten Jahren vor allem Content-Entwicklung mit dem Ziel einer qualitativen Verbesserung der Lehre gefördert haben, und sind daher im Bereich des grundständigen Studiums angesiedelt. Wo dies nicht der Fall ist, handelt es sich oftmals nicht um wissenschaftliche, sondern um berufsbezogene Weiterbildung, die von kommerziellen Bildungsanbietern entwickelt wurde. Nicht wenige Hochschulen schließlich vermarkten ihre Weiterbildungsangebote auf ihren Webseiten selbst, z. T. sind die beworbenen Angebote tatsächlich Online-Studiengänge oder Blended Learning-Kurse.

Sucht man dagegen explizit nach einem Portal, das ausschließlich wissenschaftliche Weiterbildung online anbietet bzw. auf die entsprechenden Anbieter verweist, sucht man bisher zumindest in Deutschland vergeblich. Wer sich als Akademikerin oder Akademiker online weiterbilden möchte und sich einen Überblick über geeignete Angebote verschaffen will, muss die Informationen darüber mühselig zusammensuchen – wer eine Kamera online kaufen will, kommt sicher schneller zum Ziel, denn zu fast allen am Markt erhältlichen Produkten gibt es nicht nur verschiedene Händler-Webseiten, sondern auch Preisvergleichs-Portale, Online-Auktionshäuser und Online-Communities, in denen Käufer ihre Bewertungen zum Produkt abgeben und Erfahrungen austauschen. Wenngleich Weiterbildung wohl kaum den gleichen Warencharakter wie eine Kamera oder ein anderes Produkt hat, wird sie doch zunehmend so behandelt, sowohl durch die kommerziellen Anbieter als auch durch die Kunden. Die Hochschulen in Deutschland erkennen ebenfalls den künftigen – oder im Fall der Weiterbildung ja den bereits vorhandenen – Markt, sind allerdings noch nicht so aktiv in der professionellen Vermarktung ihrer Angebote.

Im Folgenden sollen die genannten Kategorien mit Hilfe einiger Beispiele näher untersucht werden.

1.1 Infoportale allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung

1.1.1 *Campus wissenschaftliche Weiterbildung Bayern (cwwb)*

Der im Frühjahr 2004 gestartete Campus wissenschaftliche Weiterbildung Bayern (cwwb) ist eine Initiative der bayerischen Hochschulen zur gemeinschaftlichen Vermarktung ihrer Weiterbildungsangebote, die überwiegend in Präsenz stattfinden, und bietet einen nach mehreren Kriterien durchsuchbaren Online-Katalog, über den die Kurse direkt gebucht werden können. Als weitere Funktionen, die nach der Registrierung

¹ Vortrag auf der Frühjahrstagung der AG-E in Mainz am 18.06.2004

als Nutzer zugänglich sind, werden dem potenziellen Kunden in Aussicht gestellt:

- ausführliche Informationen über die einzelnen Weiterbildungsangebote und die anbietenden Weiterbildungsinstitutionen
- Vormerkung, Anmeldung und abschließende Buchung von Veranstaltungen
- Evaluation von Veranstaltungen
- Kommunikationsdienste in Form von E-Mail, Chat, Foren für den Kontakt mit den Anbietern
- Kalenderübersichten für die Terminplanung einschließlich Funktionen für die persönliche Aufgabenverwaltung
- Newsletter mit Berücksichtigung des Interessensprofils der Weiterbildungsinteressierten
- FAQ-Listen

Die Angebote sind sowohl nach Anbieter, Ort, Preis, Termin als nach Fächergruppen anzeigbar. Die Nutzung des Portals selbst ist für die Kunden kostenfrei, die Weiterbildungsangebote sind in der Regel gebührenpflichtig, wobei die Preise von knapp 200 € bis an die knapp 10.000 € variieren. Da das Portal sich noch in der Startphase befindet, lässt sich über den Erfolg der Site wie des Geschäftsmodells noch nichts sagen, allerdings scheinen bislang noch nicht alle Funktionalitäten im vollen Umfang realisiert zu sein und es fehlen offenbar noch die Kunden, die das Portal nutzen und weiter bekannt machen.

Portale, die häufig von kommerziellen Anbietern betrieben werden, funktionieren ähnlich wie die so genannten „*Online-Communities*“, die meist ohne Gewinnabsichten entstehen, und erst ab einer kritischen Masse an Usern nicht nur für andere Nutzer, sondern auch für kommerzielle Anbieter (z. B. von PC-Spiele-Software-Herstellern oder von Online-Einzelhändlern) interessant werden. Die Bereitstellung von Kommunikationsmöglichkeiten und Transaktionsfunktionen wie etwa Online-Buchung allein reicht noch nicht aus, es müssen auch für die Nutzer interessante und/oder relevante Inhalte in ausreichender Menge vorhanden und schnelle Hilfe bei Fragen oder Problemen gewährleistet sein. Die Frage des Supports scheint bei diesem Verbundportal, an dem mehrere Hochschulen beteiligt sind und das für die meisten Hochschulen nur ein zusätzlicher Marketing- und Vertriebsweg für die eigenen Weiterbildungsangebote sein dürfte, noch nicht hinreichend geklärt.

1.1.2 *Bildungsportal Sachsen*

Das Bildungsportal Sachsen bietet in zwei Katalogen für Studierende im grundständigen Studium und Weiterbildungsinteressierte eine Übersicht über die im Rahmen einer Ausschreibung des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst entwickelten Online-Lernangebote an sächsischen Hochschulen. Da im Sächsischen Hochschulgesetz ausdrücklich die Berufsvorbereitung als Ziel von Studium und Lehre genannt wird, finden sich entsprechend auch Weiterbildungsangebote, die im Allgemeinen eher der beruflichen Weiterbildung zugeordnet und von Berufsverbänden angeboten würden, etwa Kurse im Schweißen. Die Preise bewegen sich zwischen 110 € und knapp 5000 €, wobei die Angebote für Studierende kostenfrei zu nutzen sind. Wie beim Campus wissenschaftliche Weiterbildung Bayern werden Kurse und Module angeboten, die einzeln belegt werden können, z. T. aber auch im Rahmen eines weiterbildenden Studiengangs stattfinden, der zu einem akademischen oder anders zertifizierten Abschluss führt. Eine Online-Buchung der Weiterbildungsangebote, die z. T. online und zum größeren Teil in Präsenz stattfinden, ist direkt über den Katalog noch nicht möglich. Die Angebote für Studierende begleiten, ergänzen oder ersetzen z. T. die entsprechenden Präsenzlehrveranstaltungen und sind häufig als WBT oder CBT realisiert.

1.1.3 *Webkolleg NRW*

Obwohl das Bildungsportal WebKollegNRW als Zielgruppe „*Bürgerinnen, Bürger und Unternehmen in Nordrhein-Westfalen*“ und als Inhalt die Aus- und Weiterbildung nennt, sind im Katalog auch vereinzelt Angebote von Hochschulen und von Anbietern aus anderen Bundesländern zu finden. Das Portal ist eine Initiative des Ministeriums für Wirtschaft und Arbeit des Landes Nordrhein-Westfalen und wird unterstützt von einem Trägerkonsortium, dem u. a. auch der WDR und die Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen in NRW angehören.

Die Bildungsangebote zu unterschiedlichen Themenbereichen wie IT, Sprachen oder berufliche Weiterbildung können über das Portal gebucht werden. Alle Anbieter, deren Kurse die Kriterien der Zulassungsordnung zu mindestens 70 % erfüllen, haben die Möglichkeit, diese über das Portal anzubieten. Mittelfristig ist geplant, dass die Anbieter dafür eine „*Listungs-*

gebühr“ zahlen, die abhängig sein wird von der Zahl der eingestellten Kurse und Dauer der Nutzung des Portals. Das Geschäftsmodell, das Mitte 2004 in Kraft tritt, sieht vor, dass die Bildungsanbieter eine Erfolgsbeteiligung von 10 % der jeweiligen Teilnahmegebühr an das WebKollegNRW abführen. Die Erfolgsbeteiligung wird ausschließlich für jene Teilnehmer erhoben, die den Kurs über das Portal www.webkolleg.nrw.de gebucht haben und gilt außerdem nur für Kurse, die auch wirklich zustande gekommen sind.

Es werden ausschließlich Präsenz- bzw. tutoriell betreute Blended Learning-Kurse angeboten, wobei Anbieter von webbasierten Kursen, die selbst keine tutorielle Betreuung oder Präsenzseminare in NRW anbieten können, die Möglichkeit haben, in einer angegliederten Tutorendatenbank Kooperationspartner vor Ort zu suchen.

Das Webkolleg versteht sich als eine qualifizierte Distributionsplattform von Blended Learning Angeboten. Die Anmeldung zu einem Angebot erfolgt jeweils bei den einzelnen Anbietern.

Die o. g. Beispiele scheinen zu bestätigen, dass hochschul- bzw. anbieterübergreifende Portale für die Anbieter häufig nur eine Möglichkeit zur Zweitverwertung und ein zusätzliches Marketinginstrument sind. Speziell E-Learning Anbieter setzen auf vielfältige Vermarktungskoooperationen, um ihre Angebote breit zu streuen – die Ansprache des Kunden erfolgt auf verschiedenen Wegen, u. a. durch Zeitungsberichte, Anzeigen, Tagungen und Workshops.

Darüber hinaus sind z. B. Weiterbildungseinrichtungen dazu übergegangen, nicht nur ihre E-Learning-Produkte, sondern auch die Kompetenzen ihres Personals zu vermarkten, Beratungsangebote einzuführen und individuelle Bildungsangebote für Kunden zu konzipieren.

1.2 Infoportale E-learning

1.2.1 www.studieren-im-netz.de

Das Portal der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung stellt sich selbst als den „ersten überregionalen Überblick über Studienangebote im Internet“ dar und wird diesem Anspruch im Wesentlichen auch gerecht, denn hier wer-

den unterschieden nach den Typen „Studienmodul“, „Studiengang“ und „Sonstiges“ sowie den Lernarten „Online-Lehrveranstaltung“, „Lernmodule“ und „Lehr-Lernsysteme“ Angebote in den grundständigen Studiengängen zugänglich gemacht. Die Site ist als reines Informationsportal gedacht und bietet daher Links zu den anbietenden Hochschulen, aber keine Vormerkungs- oder Buchungsfunktion. Neben den in der Datenbank recherchierbaren Angeboten, die in der Regel für Studierende der Hochschulen kostenfrei sind, bietet das Portal den Hochschulen die Möglichkeit, für die entstandenen Produkte (mehrheitlich sind es CBTs, z. T. mit Webunterstützung) zu werben – bestellt werden müssen die Medien über den genannten Anbieter bzw. Vertriebspartner. Als Einstieg und für den ersten Überblick ist das Portal gut geeignet und auch Weiterbildungsinteressierte finden sicher für sie passende Angebote (z. B. durch Suchwortlisten mit Einträgen wie „MBA“), allerdings wendet sich das Portal nicht explizit an diese Zielgruppe und bietet auch keinen eigenen Zugang für diese Gruppe an. Die Diskussionsforen, die als „Studienberatung für Online-Studierende“ angekündigt sind und als Community auf freiwilliger Basis funktionieren sollen, scheinen bislang noch nicht sehr aktiv zu sein.

1.2.2 www.elearners.com und www.worldwidelearn.com

Bei diesen US-amerikanischen Sites handelt es sich um Portale mit nach Studiengebieten und Abschlussarten durchsuchbaren Datenbanken, die Informationen zu Online und On Campus-Studienprogrammen, Online-Kursen und -Modulen, Online Colleges, akademischen Abschlüssen bieten und zu den Webpräsenzen der anbietenden Hochschulen führen. Die Nutzung von www.elearners.com ist für potenzielle E-Learner kostenfrei; für Bildungsunternehmen oder Hochschulen besteht die Möglichkeit, „Bildungspartner“ zu werden und in der rechten Navigationsleiste, die für „relevant promotions“ vorgesehen ist, genannt bzw. als Institution vorgestellt zu werden. Im „Affiliate Programm“ der Site erhalten die Partner einen kleinen Betrag für jeden Besucher, der von ihrer Website aus auf das Portal gelangt, sie werden also für den Traffic bezahlt, den sie durch Verlinkung zusätzlich verursachen.

Bei www.worldwidelearn.com werden ausschließlich Online-Kurse und -Programme gelistet und die Suchfunktion ist so einfach gestaltet, dass die Site mehr einer kommentierten Linkliste ähnelt als einem Katalog; ansonsten gibt es auch hier ein „*featured partner*“-Programm, das gegen Gebühr eine Heraushebung des Angebots oder die Vorstellung der Institution bietet. Das Argument für Privatnutzer wie Hochschulen ist wie bei www.elearners.com die Menge der gelisteten Angebote und der Traffic, den die Site dadurch hat. Viele Universitäten sind in beiden Portalen (und sicher noch in vielen weiteren) gelistet.

Über die Seriosität der Anbieter wird nicht geurteilt, allerdings lässt der Hinweis auf die so genannten „*diploma mills*“ und wie man sie als Kunde erkennt und meidet vermuten, dass bei der Vielzahl an gelisteten Anbietern in der Vergangenheit wohl auch schwarze Schafe dabei waren.

1.2.3 www.ecollege.com

Bei www.ecollege.com handelt es sich um einen Provider von Technik und Services für Hochschulen, die Online-Studienangebote entwickeln und damit auch Gewinne erwirtschaften, aber nicht selbst hosten und betreiben wollen. Der Provider bietet u. a. eine Lernplattform an, die offene Standards verwendet und sich deshalb leicht in die an den Hochschulen vorhandene IT-Infrastruktur integrieren lässt. Hochschulen oder Unternehmen, die eine Corporate University aufbauen wollen, können zwischen einer „*In-House*“-Lösung wählen, die auch Produkte anderer Anbieter verwendet, oder die „*Outsource*“-Lösung, bei der der Provider den gesamten technischen Betrieb und Support wie die Buchungs- und Bezahlungsfunktion sowie das Usermanagement übernimmt.

1.2.4 **UK eUniversities**

Das Portal wurde 2000 mit der Absicht gegründet, die von den britischen Universitäten zu entwickelnden Online-Studienangebote für Überseestudenten zu vermarkten. Das Portal befindet sich in einer Phase der Restrukturierung, nachdem der Erfolg deutlich hinter den hohen Erwartungen zurückgeblieben war. Es fanden sich nur 900 Interessenten für die von nur wenigen Universitäten entwickelten Online-Angebote. Die Entwicklung der eingesetzten Lernplattform hatte

einen Großteil der bereitgestellten Mittel verschlungen und trotz einiger „*Zugpferde*“ von renommierten Universitäten, die z. T. auch Erfahrung mit distance learning hatten, wie etwa die Open University, hat das Portal nicht die erwartete Zahl an Studierenden angezogen. In der Vermarktung ihrer Angebote sind die britischen Hochschulen mit ihren hauseigenen Abteilungen und Instrumenten offenbar oft erfolgreicher als mit dem neuen Portal.

1.3 Webpräsenzen der Hochschulen selbst

1.3.1 **University of Phoenix Online**

Die 1976 als „*Hochschule für Berufstätige*“ gegründete private University of Phoenix hat sich zur weltweit größten Online-University mit über 200.000 Studierenden entwickelt, von denen knapp die Hälfte ausschließlich online studieren. Bis heute ist der Anspruch der Hochschule, der „*Life Long Learning Partner for Working Adults*“ zu sein. Die Hochschule bietet Bachelor, Master und Doctoral Degrees in vielen unterschiedlichen Fachrichtungen und Studiengängen in drei Studienarten an: on campus, als FlexNet Programme und online.

Als FlexNet Programme wird hier ein Blended Learning-Szenario bezeichnet, das in Deutschland wohl noch als „*Online-Weiterbildung*“ gesehen würde, nämlich ein Online-Kurs mit einer vierstündigen Präsenz zu Beginn und zum Abschluss des Kurses. Die am häufigsten belegte Fachrichtung sind Business Studies (mehr als die Hälfte aller belegten Kurse), wobei 36 % davon auf Undergraduate Programmes entfallen und 21 % auf Graduate Programmes.

Die Betreuung und Information der Studierenden hat einen hohen Stellenwert im Profil der Hochschule. Allerdings hat die Tatsache, dass für die Betreuung der Online-Studierenden so genannte „*Instructors*“ eingesetzt werden, deren Qualifikation niedriger ist als die von „*Academic Teachers*“ und die deshalb weniger Personalkosten verursachen, der Universität zumindest in Europa einen etwas zweifelhaften Ruf eingebracht – die mehrheitlich amerikanischen Studierenden scheint das weniger zu stören, wie die steigenden Studierendenzahlen zeigen.

1.3.2 FernUni Hagen Online

Die 1974 als klassische Fernuniversität gegründete Hochschule hat sich seit einigen Jahren verstärkt mit Online-Lehre beschäftigt und dafür eine eigene Lehr-Lern-Plattform entwickelt. Die Mehrheit der belegten Kurse finden noch im klassischen Fernstudium mit Postversand von Lehrbriefen statt, allerdings gibt es auch für die klassischen Kurse die Möglichkeit, sich in Online-Foren auszutauschen oder bestimmte Materialien herunterzuladen. In der „*Virtuellen Universität – FernUni Hagen Online*“ werden in sechs Fachbereichen so genannte virtuelle Kurse angeboten, die zu Bachelor-, Master- oder Diplomabschlüssen führen. Der Grad der Virtualisierung ist unterschiedlich: Im Fachbereich Informatik sind von momentan 100 vorhandenen Kurse 66 online verfügbar, während im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften viele Kurse auf CD-ROM entwickelt wurden. Die Weiterbildungsangebote finden (noch) fast ausschließlich als klassisches Fernstudium mit Einsendeaufgaben oder als Kombination von Selbststudium und Präsenzwochenenden statt.

Eine Besonderheit sind die so genannten Akademiestudien, die es ermöglichen, einzelne Lehrveranstaltungen aus verschiedenen Studiengängen und Fachbereichen zur maßgeschneiderten wissenschaftlichen Weiterbildung zu kombinieren. Als Zielgruppen werden sowohl Schüler, Studienanfänger und junge Berufstätige, die sich orientieren wollen, genannt als auch Berufstätige, die ihr Wissen in bestimmten Bereichen schnell aktualisieren möchten. Die Zielgruppe der Senioren, die in anderen Ländern den „*Universities of the Third Age*“ hohe Gebühreneinnahmen sichert, möchte man offenbar nicht direkt ansprechen – stattdessen ist von „*Muße zur persönlichen Entwicklung*“ die Rede, nachdem „*man beruflich viel erreicht*“ habe. Die Gebühren für Akademiestudien sind relativ niedrig und es gibt keine Zulassungsvoraussetzungen. Ob das Konzept der wissenschaftlichen Weiterbildung auch und gerade für Personen ohne akademische Vorbildung auch in Deutschland ein Erfolgsmodell ist, wird sich zeigen.

1.3.3 Universität Oldenburg

Die kürzlich im Rahmen eines Wettbewerbs des Stifterverbandes mit einer Belobigung für ihr Blended Learning-Konzept bei den Weiterbildungsangeboten

ausgezeichnete Universität Oldenburg entwickelt neben den vielfältigen klassischen Präsenz-Weiterbildungsveranstaltungen zwei weiterbildende Studiengänge, die zu einem Großteil internetbasiert stattfinden: einen „*BBA für Nachwuchskräfte in KMU*“ und einen „*MBA in Educational Management*“ mit den Schwerpunkten Management von Weiterbildungseinrichtungen und Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Es gibt einige Angebote, die in Kooperation mit anderen Hochschulen entwickelt werden. Für diese Angebote wird auf den Webseiten der jeweiligen Institutionen geworben und auf die Partner verwiesen.

Anders als die University of Phoenix Online scheinen sowohl die Fernuniversität Hagen als auch die Universität Oldenburg für ihre Weiterbildungsangebote nicht auf übergreifenden Info-Portalen zu werben.

1.3.4 tele-akademie Furtwangen

Etwas präsenter sowohl in den Medien als auch in den Online-Fortbildungsportalen ist die tele-akademie Furtwangen, eine 1995 gegründete zentrale Einrichtung der Fachhochschule Furtwangen. Die tele-akademie der FH Furtwangen hat den Auftrag, die wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschule zu koordinieren und dabei die Anwendung neuer multi- und telemedialer Lerntechnologien zu erproben. Sie hat ein besonderes Profil im Bereich des Tele-Lernens aufgebaut und war die erste Einrichtung in Deutschland mit telemedialer Weiterbildung. Als Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung richtet sich das Kursangebot in erster Linie an Personen mit einem Hochschulabschluss oder vergleichbarer beruflicher Qualifikation. Inhaltliche Schwerpunkte sind Themen aus der Informatik, der Mediengestaltung und der Wirtschaft, darunter auch Webdesign und Programmierung. Multimediaproduktion sowie das Lehren und Lernen mit neuen Medien. Das Angebot unterscheidet sich von den klassischen Weiterbildungsthemen anderer Hochschulen und rückt die Tele-Akademie in die Nähe kommerzieller Bildungsanbieter, die ein vergleichbares Themenspektrum an beruflicher Fortbildung bieten (etwa TEIA oder www.akademie.de).

2 Erfahrungen aus Erfolgs- und Misserfolgsgeschichten

Es wird oft behauptet, dass mit Bildung kein Geld zu verdienen sei und dass der Bildungsmarkt eben kein Markt sei. Richtig ist sicher, dass der Bildungsmarkt, zumal in Deutschland, ein sehr schwieriger und schwer berechenbarer Markt ist. Ebenso wie bei den in den letzten Jahren durch Sonderprogramme geförderten Neue Medien-Projekten, von denen es einigen wenigen gelungen ist, in das Regelstudien- oder Weiterbildungsangebot der Hochschulen aufgenommen zu werden und viele andere mit Ende der finanziellen Förderung in der Versenkung verschwunden sind, verhält es sich bei den Hochschulen, die ihre Studien- und Weiterbildungsangebote virtualisiert haben: Einige haben nach mehreren Jahren mit hohen Investitionen ihre Online-Dependancen wieder geschlossen, während andere diesen Bereich weiter ausgebaut haben und damit wirtschaftlich arbeiten. Erstaunlicherweise scheint in beiden Fällen nicht allein die inhaltliche Qualität des Angebots das ausschlaggebende Kriterium für Erfolg oder Misserfolg zu sein, denn die Gründe für das Scheitern sind ebenso vielfältig wie die Gründe für den Erfolg. Betrachten wir daher einige Beispiele:

2.1 Die gescheiterten Online-Hochschulen

2.1.1 UKeUniversities

Die bereits oben erwähnten UKeUniversities sind ein ebenso ehrgeiziges wie teures Projekt des Higher Education Funding Council for England (HEFCE), dessen Ziel die Entwicklung von Online Degrees der britischen Universitäten für internationale Studierende ist. Nachdem ein Großteil der Fördergelder (ca. 9 Mio. britische Pfund) für die Entwicklung einer Lernplattform verwendet wurde und sich weniger Hochschulen als erwartet an der Entwicklung von Studiengängen beteiligt hatten und zudem noch deutlich weniger Studierende als erhofft für die neuen Studiengänge eingeschrieben hatten, wurde im Februar 2004 eine Restrukturierung beschlossen.

Die bisher beschlossenen Maßnahmen sehen u. a. vor, die Verwaltung der Angebote in die jeweils anbietende Hochschule zu verlagern, das e-Learning Research Center, eine Spitzenforscherguppe, ebenfalls direkt

an einer noch zu bestimmenden Hochschule zu etablieren und überflüssiges Personal in den nicht länger benötigten Serviceabteilungen abzubauen. Das e-China-Project soll in der geplanten Form weitergeführt werden, da es sich um eine politische Priorität handelt, bei der es offensichtlich nicht in erster Linie darum geht, mit den Angeboten kostendeckend zu wirtschaften. Die Maßnahmen lassen vermuten, dass die zentrale Verwaltung der Kurse mehr Aufwand als Nutzen bedeutet hat und die beteiligten Hochschulen sich nicht in gleicher Weise um die Online-Angebote gekümmert haben, wie sie es bei den selbst verwalteten eigenen Studienangeboten in der Regel tun. Ob der Abbau von Personal – ganz offensichtlich eine Methode, um die hohen Kosten für die Lernplattformentwicklung an anderer Stelle wieder einzusparen – ein sinnvolles Vorgehen ist, darf bezweifelt werden, denn mit weniger Personal lässt sich auch die Beratung und Betreuung der Studierenden schlechter durchführen.

2.1.2 Virtual Temple

Ein Beispiel für spektakuläres Scheitern ist die im Sommer 2000 als for-profit Spin-Off der Temple University in Philadelphia gegründete Virtual Temple. Die Kurse waren ab Januar 2001 geplant, aber schon im Juli 2001 wurde die Online-Hochschule wieder geschlossen. Während die Temple University weiterhin erfolgreich sowohl on campus als auch online Programme anbietet, hat das Angebot der Virtual Temple zu wenig Interessenten gefunden. Das mag daran gelegen haben, dass für die Virtual Temple separate „short courses“ entwickelt wurden, die zu Zertifikaten, nicht aber zu akademischen Abschlüssen führten – im Zweifelsfall haben sich Interessenten dann wohl doch für die Online-Versionen der traditionellen „Degree Programmes“ entschieden.

Der als Vorteil vermarktete Zusammenschluss mit vielen kleinen sowohl regionalen als auch lokalen Partnern (die Temple University hat internationale Campi, u. a. in Rom und Peking) führte zu einem hohen organisatorischen und finanziellen Overhead und schließlich hat die Temple University keinen so starken Markennamen, von dem sich potenzielle Kunden anziehen ließen, wie etwa die Stanford University, deren Online-Abteilung ohne finanziellen Input der Zentralverwaltung höchst erfolgreich tätig ist. Der wesentliche Grund für das Scheitern scheint aber die

Entwicklung separater Kurse gewesen zu sein – erfolgreicher sind die Hochschulen, die das, was sie ohnehin in guter Qualität anbieten, online anbieten.

2.2 Die erfolgreichen Online-Hochschulen

2.2.1 FernUni Hagen Online

Ob die FernUni Hagen Online schon als wirtschaftlich erfolgreich gelten kann, sei dahingestellt, allerdings sind die Bedingungen für die erfolgreiche Etablierung einer virtuellen Hochschule hier besonders günstig: Die Fernuniversität hat langjährige Erfahrung im Bereich Fernstudien und verfügt über eine Organisation und Infrastruktur, die sich leicht an E-Learning anpassen lässt. So sind Fachtutoren und Studienzentren ebenso vorhanden wie Beratungsangebote und –strukturen. Außerdem sind die Vorteile des webbasierten Lernens sowohl für die Kunden wie für die Hochschule evident: Die Studierenden haben schneller Zugriff auf die Materialien als mit dem traditionellen Postversand, können sich besser mit anderen Lernenden austauschen und haben u. U. auch niedrigere Reisekosten, weil Präsenzwochenenden entfallen können. Die Fernuniversität kann Online-Materialien schneller aktualisieren als das gedruckte Studienmaterial und elektronisch eingereichte Einsendeaufgaben lassen sich z. T. per EDV schneller auswerten. Ob die geringeren Druck- und Versandkosten in Anbetracht der Entwicklungs- und Betriebskosten für die Lehr-Lern-Plattform eine große Rolle spielen, ist fraglich.

2.2.2 Career Education

Die Career Education Corporation ist einer der weltgrößten privaten Bildungsanbieter mit 852.300 Studenten (April 2004). Seit 1998 ist das Unternehmen börsennotiert und besitzt 79 „Schools“, Colleges and Universitäten, die Abschlüsse in fünf Kernfächern anbieten:

- Visuelle Kommunikation und Design,
- Informationstechnologie,
- Business Studies,
- Gesundheitswesen und
- „Culinary Arts“.

Die ausschließliche Konzentration auf stark nachgefragte Studiengänge ist sicher ebenso ein Erfolgsfaktor wie die exakte auf die Zielgruppen hin zu-

geschnittenen Angebote und Services und die umfassende Kundenbetreuung. Die Börsennotierung bedingt eine wirtschaftliche Unternehmensführung und führt natürlich auch dazu, dass in den CareerEd-Schools statt eines akademischen Campus-Flairs eine Atmosphäre des geschäftigen Self-Improvements herrscht. Ein Grund für den wirtschaftlichen Erfolg ist sicher auch das kontinuierliche Wachstum, das u. a. durch Zukäufe von Bildungsinstitutionen und -unternehmen und aggressives Marketing zustande kommt.

2.2.3 eCornell

Die von der Cornell University gegründete eCornell setzt auf den Schwerpunkt „*executive development*“ und bietet maßgeschneiderte Kurse für Firmenkunden online und als Blended Learning-Kurse an. Inhaltlich sind die Schwerpunkte ausschließlich Wirtschaftsthemen, nämlich

- „strategy, leadership and management development“,
- „human resources“,
- „financial management“ sowie
- „hospitality management“.

Hierbei fällt auf, dass der Bereich Gastronomie, Freizeit, Tourismus anders als in Deutschland einen hohen Professionalisierungsgrad hat und in den USA durchaus im Bereich der akademischen Aus- und Weiterbildung gesehen wird. Die Zusammenarbeit mit dem eigenen Lehrpersonal und erfahrenen (Online-) Didaktikern stellt die hohe Qualität der Angebote sicher und trägt zusammen mit der starken Marke der Cornell University, die für ihren Ableger eCornell mit dem Slogan „*Ivy League Excellence, Online Convenience*“ wirbt, zum Erfolg der Hochschule bei.

2.2.4 Universitas 21 global

Die „*Universitas 21 global*“ mit Hauptsitz in Singapur wurde 2001 als Joint Venture von Universitas 21, einem Konsortium von 19 internationalen Hochschulen, und Thomson Learning gegründet, hat also einen privaten Bildungsanbieter als Partner. Durch das Hochschulkonsortium sind Partnerhochschulen vor Ort vorhanden. Das Unternehmen konzentriert sich auf die stark nachgefragten akkreditierten Abschlüsse MBA und Master und betont bei ihren Vermarktungsaktivitäten die Qualitätskontrolle der akademischen Standards

durch das Tochterunternehmen „U21pedagogica“. Dieses Unternehmen akkreditiert auch die „instructors“, von denen in der Regel ein Ph.D. Abschluss erwartet wird und die in drei Wochen zum „online instructor“ geschult werden. Die Selbstevaluation der Studienangebote und der durch die in Singapur als distance learning programm zugelassene Universitas 21 global verliehene MBA-Grad – immerhin trägt die MBA-Urkunde das Siegel aller beteiligten Universitas 21-Hochschulen – scheinen zumindest keine erfolgsverhindernden Faktoren zu sein.

3 Erfolgskritische Faktoren bei webbasierter wissenschaftlicher Weiterbildung

Aus den oben genannten Fallbeispielen lassen sich die folgenden Erfolgskriterien ableiten:

- Anerkannte akademische Abschlüsse (Akkreditierung)
- relevante und nachgefragte Themen
- Zuschnitt auf bestimmte Zielgruppen und zielgruppengerechtes Marketing
- maximale Flexibilität durch modularen Aufbau, Credit Transfer und „freie“ Lernzeiteinteilung
- Starkes Branding
- Online-Information, -Beratung und -Buchung müssen realisiert sein
- Online-Support und -Tutoring müssen schnell erreichbar und kompetent sein
- Starke Medien- und/oder Vertriebspartner
- Realistisches Geschäftsmodell

Dass einige dieser Erfolgsfaktoren im US-amerikanischen Bildungsmarkt leichter herbeizuführen sind als an deutschen Hochschulen, ist sicher richtig, allerdings lassen sich mit Blick auf den künftigen deutschen Weiterbildungsmarkt einige Dinge anmerken:

Die Weiterbildung ist der erste Teilbereich, in dem deutsche Hochschulen ihre Studierenden schon heute als Kunden betrachten können, da sie hier Gebühren erheben können. Mit der Einführung von Studiengebühren auch für das grundständige Studium, die langfristig nicht zu vermeiden sein wird, wird sich der Charakter von Organisationseinheiten der Hochschulen wandeln (müssen) von „Ressourcenverwaltern“ hin zu „Servicecentern“.

Da sich die Weiterbildungsabteilungen in den meisten Fällen der Verwaltung und des akademischen Personals ihrer Hochschulen bedienen, bedingt dies, dass die meisten fortbildenden Studiengänge an die normalen Semesterzeiten gebunden sind. Viele Voll- oder Teilzeit-Aufbaustudiengänge müssen in ein bis vier Semestern in Präsenz am Hochschulort absolviert werden. Auch Einschreibung oder Beratung findet nur während der normalen Büroarbeitszeiten statt. Sofort erreichbarer technischer Support ist abends und an Wochenenden gerade an kleineren Hochschulen nur in Ausnahmefällen gewährleistet – technischer Support wird für Personen, die sich nebenberuflich fortbilden, aber eben hauptsächlich zu den Lernzeiten abends und am Wochenende nötig sein. All das sind Hindernisse in Bezug auf die Vereinbarkeit von Beruf und Weiterbildung – hier kann webbasierte Weiterbildung hilfreich sein, braucht allerdings andere Organisationsstrukturen als der Regelstudienbetrieb.

Was das Geschäftsmodell betrifft, hat sich gezeigt, dass auch in Deutschland dazu erste viel versprechende Ansätze vorhanden sind, allerdings scheint es noch keine Weiterbildungseinrichtung einer staatlichen Hochschule zu geben, die tatsächlich ohne finanziellen Input kostendeckend arbeitet, wie dies z. B. bei der Stanford University der Fall ist.

4 Beispiele für existierende Geschäftsmodelle

4.1 Kooperation mit Bildungsanbieter

Bei diesem Geschäftsmodell gibt es verschiedene Varianten: Es kann wie im Fall der „*educational partnership*“ von Universitas 21 global und Thomson Learning sein, dass Hochschule und privater Bildungsanbieter gemeinsam den vorhandenen Kundenstamm, die Infrastruktur und den Status der Partner in der Branche für die Planung und Vermarktung von Kursen nutzen. Das Weiterbildungsunternehmen hat auf diese Weise die Möglichkeit, sein bisheriges Programm um Kurse zu erweitern, die zu akademischen Abschlüssen führen. Für diese Variante scheint sich auch die Universität Heidelberg bei der Kooperation mit dem privaten Bildungsanbieter SHR entschieden zu haben.

Ein andere Variante ist eine Zusammenarbeit, wie sie beim Hamburger E-Learning-Projekt „*e-Professore*“ mit der Lufthansa Technical Training GmbH vorkommt – hier geht es in erster Linie darum, gemeinsam ein Bildungsangebot für eine bestimmte Zielgruppe zu entwickeln, und weniger darum, neue Kunden zu gewinnen.

4.2 Contentverkauf als Add-on für Präsenzkurse

Dieses Geschäftsmodell nutzen in erster Linie Hochschulen, die Inhalte erstellen und zur weiteren Nutzung an Weiterbildungsunternehmen verkaufen. Der Vorteil für die Content-Anbieter ist, dass sie nicht selbst die Vermarktung und Betreuung bis zum Endkunden durchführen müssen. Allerdings scheint sich dieser Vorteil den Hochschulen noch nicht wirklich erschlossen zu haben, denn die wenigsten beschränken sich auf die Content-Entwicklung, sondern versuchen im Gegenteil, die ganze Wertschöpfungskette selbst abzuwickeln, ohne die dafür notwendigen Ressourcen zu haben, häufig auch ohne das entsprechende Wissen.

Der Vorteil für die Weiterbildner liegt darin, dass sie qualitativ hochwertigen Content nach eigenen Vorstellungen in ihre Kurse integrieren und in unterschiedlichen Szenarien und für unterschiedliche Zielgruppen mehrfach verwerten können. So können der Nutzerkreis erweitert und Lerner mit unterschiedlichem Vorwissen angesprochen werden.

„*Contentverkauf*“ in der Reinform gibt es fast nicht; gute Inhalte sind bei MIT Open Courseware oder EducaNext für die Kunden gratis (und beim MIT sogar ohne Registrierung) zu bekommen.

Der Service von EducaNext, der federführend von der Wirtschaftsuniversität Wien betrieben wird, ist bisher sowohl für Nutzer wie für Anbieter kostenlos. Die professionellen Content-Anbieter können bisher nur über die Universal Brokerage Platform (UBP) feststellen, wer ihren Content nutzt. Bisher ist noch kein Billing möglich oder vorgesehen, was allerdings nicht ausschließt, dass sich das Geschäftsmodell in der Zukunft dahingehend verändern könnte.

4.3 Abo-Modell

Hier wird der Lerninhalt im Rahmen eines Abonnements zur Verfügung gestellt. Wie beim Zeitungsabo sichert sich der Kunde den Zugriff auf das gesamte Informationsangebot für einen bestimmten Zeitraum. Dieses Angebot richtet sich sowohl an Endkunden als auch an Unternehmen. Der Distributionsweg eignet sich auch für Kunden, die „*on demand*“ oder „*informell*“ am Arbeitsplatz lernen wollen. Der Virtuelle Campus Bayern bietet seinen Content auf diese Weise an: Es gibt verschiedene Themen- und Sprachen-Abonnements, z. B. kostet das „*Abo Business English*“ pro Monat 18,95 € und hat eine Mindestlaufzeit von drei Monaten, die sich automatisch um die Mindestlaufzeit verlängert, wenn nicht 14 Tage vor Ablauf gekündigt wird.

4.4 Content Syndication-Modell

Das „*Content-Syndication-Modell*“ vereinigt die Angebote mehrerer Content-Anbieter auf einer gemeinsamen Plattform. In diesem Fall können die Anbieter Kurse einstellen, die nicht zwangsläufig ein einheitliches Konzept oder eine gleiche Oberfläche haben müssen. Über die gemeinsame Plattform erreichen sie mehr Kunden, gleichzeitig besteht die Möglichkeit, innerhalb der E-Learning-Angebote bestimmte Lernmodule mehrfach zu verwenden.

Das WebKolleg NRW hat ein ähnliches Geschäftsmodell; allerdings ist es hier nicht so, dass Inhalte und Module mehrfach verwendet werden, da es sich um kommerzielle Anbieter handelt, die vorrangig ihre eigenen Produkte vermarkten wollen. Ein besseres Beispiel sind deshalb die Hochschulen, die E-Learning-Module entwickelt haben und diese in verschiedenen Studiengängen einsetzen. Die Virtuelle Hochschule Bayern geht sogar so vor, dass Module in unterschiedlichen Studiengängen an verschiedenen Hochschulen eingesetzt werden.

4.5 Bildungskonzern

Ein anderes Geschäftsmodell ist die Gründung eines eigenen Bildungskonzerns oder einer Corporate University oder der Kauf eines „*universitären Deckmantels*“ für die Weiterbildungsaktivitäten von Unternehmen. Ein Beispiel für die evolutionäre

Entwicklung eines solchen Bildungskonzerns ist die Colorado Technical University (CTU) Online. Die staatlich anerkannte for-profit University ist seit 1965 im Weiterbildungsbereich tätig und hat sich mit ihrem Online-Unternehmen auf Bachelor- und Master-Abschlüsse in vier Schools (Business, Marketing, Criminal Justice und Information Technology) spezialisiert. Seit Juni 2004 wird auch ein 15-monatiger Executive MBA online angeboten.

Ein spezielles Partnerprogramm für Firmenkunden, das vier verschiedene Levels für Community Colleges, Militär, Unternehmen und gemeinnützige Organisationen umfasst, beinhaltet u. a. fünf Prozent Gebührenermäßigung für die Mitarbeiter der Partner, den Erlass der Einschreibegebühren, ein beschleunigtes Einschreibungsverfahren, Unterstützung beim firmeninternen Marketing der CTU-Angebote und Gastredner für Firmenevents. Somit können sich Unternehmen mit Hilfe des Partnerprogramms quasi eine Corporate University einkaufen anstatt sie selbst zu gründen und zu betreiben.

5 Vorstellung Projekt „Part-Time University“

Die Betrachtungen zu vorhandenen Portalen und möglichen Geschäftsmodellen erfolgten im Rahmen der Vorarbeiten zu einem Projekt des Multimedia Kontors Hamburg mit dem Arbeitstitel „*Part-Time University*“. Abschließend soll dieses Projekt kurz vorgestellt werden.

5.1 Projektidee

Eltern und insbesondere Mütter in der Elternzeit sind und werden immer stärker eine interessante Zielgruppe für (Weiter-)Bildungsangebote – insbesondere dann, wenn diese Angebote bedarfs- und situationsgerecht aufbereitet sind. Dabei können digitale Medien/eLearning- und Distance Learning-Angebote eine besonders wichtige Rolle spielen. Für diese Zielgruppe, die bisher von den Bildungsanbietern noch fast unbeachtet geblieben ist, soll ein akademisches Weiterbildungsportal entwickelt werden.

5.2 Mögliche Struktur des zu entwickelnden Angebots

Angestrebt wird ein Zielgruppen orientiertes Internet-Bildungsportal, das ein breites Spektrum digitaler Weiterbildungsangeboten inkl. zertifizierter Abschlüsse unter einer gemeinsamen, attraktiven Marke bietet (for profit). Auch hinsichtlich der bereitgestellten Bildungsformate und Abschlüsse (von einfachen Hochschul- (oder auch IHK-)Zertifikaten bis hin zu Master- oder Bachelor-Abschlüssen oder virtuellen Graduierten-Programmen) ist vieles denkbar und wünschenswert.

Der gemeinsame Nenner aller angebotenen Kurse, Module und Inhalte ist ihre Seriosität und ein verbindlicher Qualitätsstandard (für den nicht zuletzt die anbietenden Institutionen stehen) sowie eine allen Angeboten gemeinsame Zielgruppenorientierung und Usability. Dazu gehört z. B. die Gewährleistung der Kinderbetreuung in Präsenzphasen oder der vermehrte Einsatz von virtuellen Klassenräumen, Video- und Audio-Konferenzen anstelle von Präsenzphasen. Auch die didaktische Konzeption der Lernmodule sollte die zeitlich-räumlichen Restriktionen von Kinder betreuenden Menschen berücksichtigen.

Die Besonderheit der hier angebotenen Bildungsinhalte muss sich in einer gemeinsamen Produkt-, Angebots- und Vermarktungsstrategie ausdrücken, d. h. es müssen verbindliche Leitlinien für Design, Usability, Qualität, Zielgruppenspezifik und Branding realisiert werden.

Ein solches Produkt ist am ehesten als Portal vorstellbar. Es setzt ein – zentral koordiniertes – Kooperationsnetzwerk verschiedener Partner aus Wissenschaft und Wirtschaft voraus, die die gesamte Wertschöpfungskette abdecken – von der Inhaltekonzeption und -produktion, über das Produktmanagement, Providing und Marketing bis hin zur Nutzer- und Lehrenden-Betreuung (Tutoring), Administration, Prüfungsverwaltung usw.

5.3 Zielgruppenmerkmale

Baby-Jahre sind in zunehmendem Maße Bildungsjahre. Denn diese biographische Situation ereignet sich zumeist direkt nach der (akademischen) Ausbildung oder kurz nach dem Eintritt ins Berufsleben. Für diese

berufliche Auszeit werden häufig sinnvolle „*Nebentätigkeiten*“ gesucht – bedarfsgerechte, digitale (Weiter-) Bildungsangebote sind eine attraktive Alternative.

Diese Zielgruppe ist auch deshalb interessant, weil sie – angesichts wachsender Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt – immer stärker darauf achtet und achten muss, den Karriere-Anschluss nicht zu verlieren, indem man das eigene Bildungsniveau in dieser beruflichen Zeit entweder weiter ausbaut oder zumindest hält, und damit die eigenen beruflichen Rückkehrchancen verbessert.

Die Affinität zu den Neuen Medien ist in diesem Milieu gegeben. PC, E-Mail und Internet sind (insbesondere bei Akademikern) sehr weit verbreitet – auch die entsprechende Medienkompetenz kann weitgehend vorausgesetzt werden.

Auch von einer gewissen Zahlungsbereitschaft für qualitativ hochwertige und zielgruppengerechte Bildungsangebote ist hier auszugehen.

Bisher ist diese Zielgruppe im Bildungsbereich nahezu unentdeckt geblieben. Digitale Bildungsangebote richten sich entweder an Studierende im grundständigen Studium oder an Personen, die bereits im Beruf stehen.

5.4 Günstige Rahmenbedingungen

Im Zuge der großen öffentlichen Förderprogramme wurden eine Vielzahl von multimedialen Angeboten, Modulen, Kursen, ja kompletten Online-Studiengängen entwickelt, die – in der einen oder anderen Form – in ein solches zielgruppenspezifisches Bildungsportfolio integriert werden könnten. Viele der z. T. sehr hochwertigen Multimedia-Produkte sind geradezu händeringend auf der Suche nach neuen Nutzergruppen und Verwertungsmöglichkeiten.

Die Hochschulen entdecken zunehmend den Weiterbildungsmarkt und es ist zu erwarten, dass sich Akademiker bei der Auswahl von Bildungsangeboten eher geneigt sind, diese bei einer Hochschule zu belegen als bei einem privaten Bildungsanbieter. Hier bieten sich den Hochschulen interessante Möglichkeiten der Verknüpfung von Weiterbildung und Alumni-Arbeit.

Schließlich ist dieses Thema publizistisch äußerst ansprechend. Es dürfte angesichts der gesellschaftspolitischen Bedeutung der Themen Qualifizierung, Berufstätigkeit, Familienpolitik, Gleichstellung und Frauenförderung ein Leichtes sein, ein solches Angebot öffentlichkeitswirksam zu kommunizieren und zu vermarkten.

5.5 Fragen, Schwierigkeiten, Herausforderungen

Eine der Schwierigkeiten kann darin bestehen, dass bei weitem nicht alle vorhandenen E-Learning-Inhalte für eine Vermarktung geeignet sind, sondern nur solche, die für beruflich orientierte wissenschaftliche Weiterbildung relevant sind.

Ein komplexes Kooperationsnetzwerk mit vielen Partnern kann, wie die o. g. Fallbeispiele gezeigt haben, zu einem erheblichen organisatorischen, personellen und finanziellen Aufwand führen. Der Betreuungsaufwand der Studierenden ist schwer einzuschätzen, muss aber in hinreichender Qualität gewährleistet sein, was häufig schnell zu höheren Personalkosten führt, die nur zum Teil durch Gebühren aufgefangen werden können. Da es das eine funktionierende Geschäftsmodell für webbasierte Weiterbildung nicht gibt, wird über die Wahl eines Geschäftsmodells sehr sorgfältig nachzudenken sein.

Verfasserin

Stephanie Haussner
MULTIMEDIAKONTOR HAMBURG
E-Mail: s.haussner@mmkh.de
www.mmkh.de/home

Wissenschaftliche Weiterbildung an Fachhochschulen in Hessen – aktueller Stand und Entwicklungen

KARLA KAMPS-HALLER

1 Gesetzlicher Rahmen

Hochschulrahmengesetz und Hessisches Hochschulgesetz formulieren die wissenschaftliche Weiterbildung als Kernaufgabe der Hochschulen (§ 3 HHG)

§ 21 HHG „Weiterbildung“ regelt unter (1) das WAS: „... *weiterbildende Studien zur wissenschaftlichen Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrung ...*“.

Absatz 2 definiert WER an wissenschaftlichen Weiterbildungen teilnehmen kann: „*Das weiterbildende Studium steht Bewerberinnen und Bewerbern offen, die die für die Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf, durch Studium oder auf andere Weise erworben haben.*“

Absatz (3) regelt die Finanzierung – das WIE sowie die Möglichkeit der Honorierung für Mitglieder der eigenen Hochschule: „*Für den Besuch weiterbildender Studien sind insgesamt kostendeckende Entgelte zu erheben; sie werden vom Präsidium festgelegt. Mitglieder der Hochschule, die zusätzlich zu ihren dienstlichen Verpflichtungen Aufgaben in der Weiterbildung übernehmen, kann dies vergütet werden.*“¹

2 Fachhochschulen in Hessen

In Deutschland gibt es 156 Fachhochschulen (BMBF, 2003). Davon befinden sich zwölf Fachhochschulen in Hessen:

- Fünf allgemeine staatliche Fachhochschulen:
 - Fachhochschule Darmstadt
 - Fachhochschule Frankfurt
 - Fachhochschule Fulda
 - Fachhochschule Gießen-Friedberg
 - Fachhochschule Wiesbaden
- Drei Verwaltungsfachhochschulen
 - Fachhochschule für Archivwesen in Marburg

- Verwaltungsfachhochschule in Rotenburg a. d. Fulda
- Verwaltungsfachhochschule in Wiesbaden
- Vier privat/kirchlich organisierte Fachhochschulen
 - Private Fachhochschule Nordhessen in Bad Sooden-Allendorf
 - Evangelische Fachhochschule in Darmstadt
 - Private Fern-Fachhochschule in Darmstadt
 - Europa-Fachhochschule Fresenius in Idstein

3 Weiterbildungsaktivitäten der fünf staatlichen Fachhochschulen

Im Folgenden sind lediglich die Informationen über Weiterbildungsaktivitäten der fünf allgemeinen staatlichen Fachhochschulen zusammengetragen. Zur Strukturierung werden diese Informationen im Hinblick auf

- Organisationsform
- Personalausstattung
- Aufgaben
- Weiterbildungsangebote
- Kooperationen
- Entwicklung

dargestellt.

Die Informationen basieren auf den Auskünften der Kolleginnen und Kollegen, die in den Fachhochschulen in zentralen Einrichtungen oder Abteilungen mit Weiterbildung befasst sind sowie auf den im Internet präsentierten Daten. Sie erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. In vier der fünf staatlichen Fachhochschulen ist die wissenschaftliche Weiterbildung, die sich an den externen Weiterbildungsmarkt wendet, nicht systematisch an einer zentralen Stelle gebündelt, organisiert, dokumentiert oder präsentiert.

¹ Vgl. Hessisches Hochschulgesetz in der Fassung vom 31. Juli 2000

Eine Ausnahme bildet in dieser Hinsicht die Fachhochschule Frankfurt.

Ein strukturiertes Berichtswesen über die wissenschaftliche Weiterbildung an hessischen Hochschulen gibt es derzeit nicht. Eine Tatsache, die entscheidende Hindernisse hinsichtlich der Forderungen zur Erfüllung des gesetzlichen Auftrages der Hochschulen und konsequenter Entwicklung von Weiterbildung, der Erarbeitung von einheitlichen und transparenten Qualitätssystemen sowie der allgemeinen Transparenz – insbesondere für die Weiterbildungsnachfragerinnen und -nachfrager – darstellt.

In jeder politischen Rede über berufliche Bildung steht das lebenslange Lernen im Zentrum. Die Realität sieht (auch) an den Hochschulen – hier im Speziellen an den hessischen Fachhochschulen anders aus.

3.1 Fachhochschule Darmstadt

Die Fachhochschule Darmstadt verfügt mit 15 Fachbereichen über zwei Studienorte. Neben dem Campus und weiteren Gebäudeeinheiten in Darmstadt gibt es einen Campus in Dieburg, an dem die Fachbereiche Informations- und Wissensmanagement sowie Media ihre Studiengänge anbieten. Der Fachbereich Wirtschaft arbeitet in Darmstadt und Dieburg.

- Ca. 10.500 Studierende
- Ca. 660 Beschäftigte, davon 330 Professorinnen und Professoren

Organisationsform

Das Referat Wissenstransfer/Weiterbildung ist unmittelbar dem Präsidium unterstellt.

Personalausstattung

3 Personen:

- Referatsleiter (volle Stelle)
- wissenschaftliche Mitarbeiterin ($\frac{3}{4}$ Stelle) und
- Verwaltungsangestellte (Teilzeit)

Aufgaben im Bereich Weiterbildung

- Erfassung des vorhandenen Potenzials der FHD für Weiterbildungsangebote
- Beschreibung von Zielgruppen, Ermittlung von Adressaten für die Weiterbildung
- Erarbeiten des Weiterbildungsangebotes der Hochschule in Abstimmung mit den Fachbereichen

- Mitarbeit an der Curriculumentwicklung ausgewählter Weiterbildungsvorhaben
- Auswertung und Nachbereitung von Weiterbildungsmaßnahmen – Beratung von Weiterbildungsinteressenten, Betreuung von Teilnehmern an Weiterbildungsmaßnahmen
- Darstellung des Weiterbildungsangebotes der FHD auf Messen und sonstigen Präsentationsveranstaltungen
- Zusammenarbeit mit hochschulexternen Partnern auf dem Gebiet der Weiterbildung, Initiieren von Kooperationen

Weiterbildungsangebote

Die Weiterbildungsangebote sind in den Fachbereichen verankert und inhaltlich mit dem Studium verzahnt. Sie richten sich zunehmend an die eigenen Alumni.

Die im Internet verfügbaren Allgemeinen Geschäftsbedingungen für Weiterbildungsveranstaltungen informieren über die Rahmenbedingungen.

Zurzeit werden folgende entgeltpflichtige Weiterbildungsprodukte berufsbegleitend angeboten:

- Informatikweiterbildung für Berufstätige, verankert im Fachbereich Informatik. Es existiert ein Credit-Point-System. (Der Basiszyklus entspricht mindestens dem Bachelor-Abschluss, der Diplomzyklus dem Uni-Diplom-Abschluss.)
- Internationale Betriebswirtschaftslehre (IBWL), verankert im Fachbereich Wirtschaft. Die Weiterbildungseinheit schließt mit einem Hochschulzertifikat ab (ohne Hochschulzugangsberechtigung, Übergang zum Studienteil durch Hochschulzugangsprüfung für besonders befähigte Berufstätige). Der Studienteil schließt mit dem FH-Diplom ab.
- Planung und Bau von Verkehrsanlagen („Pilot-WB-Veranstaltung für Alumni“). Die Fachbereiche Bauingenieurwesen der Fachhochschulen Darmstadt, Gießen-Friedberg und Frankfurt a. M. entwickeln und verantworten hochschulübergreifend das Angebot, das sich vor allem an eigene Alumni wendet.
- Weitere Angebote im Rahmen der Existenzgründung
- Studienvorbereitende Stützkurse für Mathematik
- Studienbegleitende Zusatzqualifikationen im Bereich REFA und Informatik

Kooperationen

- Qualitätsnetz Weiterbildung Starkenburg
www.weiterbildung-starkenbourg.de
- Arbeitsgruppe wissenschaftliche Weiterbildung der hessischen Fachhochschulen – AGWW
- Mitglied der BLK-Projektgruppe „WissWeit“²

Entwicklungen

Die Verantwortung für die Entwicklung und Weiterentwicklung von Weiterbildungsprodukten ist in den Fachbereichen verankert. Die fachbereichsinterne Koordination obliegt den Studiendekanen, die entsprechend dem HHG auch die Planung des Studienangebotes koordinieren. Die enge Orientierung am Beschäftigungsmarkt wird über die Rückkoppelung aus dem Referat Wissenstransfer/Weiterbildung gewährleistet.

Die besondere Konzentration des Weiterbildungsangebotes der Fachhochschule Darmstadt auf ihre Alumni als Hauptzielgruppe fordert besonderes Augenmerk auf die Vermittlung von Lehrinhalten via Distance Learning: Mit Blended Learning-Angeboten soll die Ergänzung der Präsenzlehre durch kommunikative und kooperative netzbasierte Elemente umgesetzt werden. An der FH Darmstadt steht für Blended Learning die durch das FHD-Institut für graphische Datenverarbeitung entwickelte Lernplattform „elat“ zur Verfügung.

Der Aufbau der virtuellen Hochschule „Atlantis-University“ gemeinsam mit 8 Universitäten und Unternehmen aus der EU und den USA soll u. a. die Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung unterstützen.

3.2 Fachhochschule Frankfurt

Die Fachhochschule liegt mit ihrem Campus am Rande der Innenstadt Frankfurts und hat seit einigen Jahren die ursprünglich 13 Fachbereiche in 4 Fachbereiche zusammengefasst.

- Ca. 8.800 Studierende
- Ca. 530 Beschäftigte, davon ca. 220 Professorinnen und Professoren

Organisationsform

Abteilung Weiterbildung

Personalausstattung

4 Personen:

- Abteilungsleiter (Vollzeit)
- wissenschaftliche Mitarbeiter (¾ Stelle) für Angebote aus dem Bereich Sozialwesen und
- zwei Verwaltungsangestellte (Sekretariat – Vollzeit – und Finanzen – ¾ Stelle)

Aufgaben

Die Abteilung Weiterbildung konzipiert, organisiert und koordiniert externe und interne wissenschaftliche Weiterbildungsangebote.

Die FH Frankfurt ist in Hessen unter den hier vorgestellten Fachhochschulen diejenige, die ihr wissenschaftliches Weiterbildungsprogramm am weitesten entwickelt und strukturiert hat. Alle Weiterbildungsangebote der Fachbereiche werden gebündelt über die Abteilung Weiterbildung vermarktet, organisiert und im Internet präsentiert.

Weiterbildungsangebote

Das externe Weiterbildungsangebot der Fachhochschule Frankfurt ist strukturiert in

- längerfristige weiterbildende Studiengänge, die mit förmlichen Zulassungsvoraussetzungen und einer Abschlussprüfung ausgestattet sind und denen staatlich genehmigte Prüfungsordnungen zugrunde liegen, und in
- weiterbildende Lehrgänge, die in meist kürzeren Zeitabläufen fachlich spezialisierte Qualifikationen bzw. Schnittstellenkompetenzen vermitteln.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt bei den „In-house-Angeboten“, d. h. in Absprache mit Unternehmen und Verwaltungen thematisch und methodisch gezielt entwickelten Weiterbildungslehrgängen für spezifische Mitarbeitergruppen.

Die im Internet verfügbaren Allgemeinen Geschäftsbedingungen für Weiterbildungsveranstaltungen informieren über die organisatorischen Bedingungen und juristischen Rahmenbedingungen.

² Im Rahmen des BLK-Projektes „Netzwerk WissWeit – Hochschulzusammenarbeit in der Wissenschaftlichen Weiterbildung für die berufliche Praxis in Hessen“ kooperieren 10 hessische Hochschulen zur Vermarktung der Weiterbildungsangebote, der Qualitätssicherung und der Entwicklung eines Gütesiegels und einer gemeinsamen Datenbank für die Weiterbildungsangebote – Koordinierungsstelle ist an der Universität Frankfurt

Darüber hinaus bietet die Abteilung Weiterbildung Veranstaltungen zu unterschiedlichen Themen für die Beschäftigten der eigenen Hochschule an.

Die folgende Auflistung der aktuellen Weiterbildungsangebote für Berufstätige wurden dem Internet entnommen (www.fh-frankfurt.de/4_weiterbildung). Zu jedem Angebot können sich Interessierte detaillierte Informationen über Zielgruppen, Inhalte, Organisation, Zulassungsvoraussetzungen, Entgelt und Dauer informieren. Beispieler:

- **Arbeitslosenrecht**
Das fünftägige Kompaktseminar (40 Veranstaltungsstunden) findet im Frühjahr und Herbst eines jeden Jahres statt. Es befasst sich mit Grundlagen und aktuellen Neuerungen des Arbeitslosenrechts.
- **Besser kommunizieren – Erfolgreich Gespräche führen (Grundlagenseminar)**
In zwei Semestern (210 Ausbildungsstunden) werden Grundlagen der Theorie und Praxis personenzentrierter Gesprächsführung nach Carl Rogers vermittelt.
- **Besser kommunizieren – Erfolgreich Gespräche führen (Intensivseminar)**
Im Hinblick auf Ziele, Inhalte, Stundenzahl und Kosten identisch mit Grundlagenseminar, aber in kürzerer Zeit (4 Monate)
- **Personenzentrierte Gesprächsführung (Vertiefungsseminar)**
Vertiefung im Rahmen von 160 Ausbildungsstunden nach erfolgreicher Teilnahme an „Besser kommunizieren“. Abschluss: Zertifikat „Personenzentrierte Gesprächsführung“
- **Biografearbeit (Einführung, Bildungsurlaub)**
Die 40-stündige Veranstaltung vermittelt ein grundlegendes Verständnis der Methode der Biografearbeit
- **Biografearbeit (Studium)**
Vermittelt in 5 Semestern neben einschlägigen Theorien und Konzepten vor allem biografische Handlungskompetenzen und die Fähigkeit, den Ansatz kreativ und innovativ im eigenen Arbeitsfeld umzusetzen
- **Supervision und Coaching (Studium)**
Im Mittelpunkt stehen Aufgaben, Probleme, Konflikte und Krisen in beruflichen Zusammenhängen. Die 6-semesterige, von der DGSv anerkannte berufsbegleitende Ausbildung qualifiziert zur/zum Supervisorin/Supervisor und Coach.
- **Erlebnispädagogik in der sozialen Arbeit (Studium)**
In ca. 750 Ausbildungsstunden erfolgt die Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik – mit dem Ziel der Qualifikation zur Durchführung erlebnispädagogischer Maßnahmen (Modell Frankfurt).
- **Ropes Mobil**
Mobile Seilaufbauten als Instrument der Erlebnispädagogik sind flexibel und kostengünstig. 60-stündige Einführung im Schwarzwald.
- **Mediation – Konstruktive Konfliktbewältigung**
Mediation ist ein Verfahren der konstruktiven Konfliktbearbeitung. Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen selbstständig komplexe Konfliktkonstellationen analysieren lernen sowie den Prozess der Konfliktbearbeitung planen und durchführen.
- **Visual Basic/LabView – Einführung in die Programmiersprachen**
In zwei unabhängig voneinander angebotenen Kursen wird in die zwei in der Industrie weit verbreiteten Programmiersprachen eingeführt. Die Kurse finden freitags und samstags statt und umfassen jeweils 36 Stunden.
- **„Zert_FP – Ganzheitliche Vermögensberatung“**
In vier Monaten (200 Std.) findet freitags und samstags eine Qualifizierung zum Vermögensberater und Finanzplaner statt. Der erfolgreiche Abschluss wird mit einem Zertifikat bescheinigt.
- **Qualifikation zum Gebärdensprachdolmetscher und zur Gebärdensprachdolmetscherin**
Aufbauend auf guten Gebärdensprachkenntnissen als Teilnahmevoraussetzung qualifiziert dieses Studium berufsbegleitend in ca. 20 Monaten zum/zur „Staatlich geprüften Gebärdensprachdolmetscher/in“.
- **Schule für Vakuumtechnik**
Alljährlich in der letzten Septemberwoche findet die fünftägige vertiefte Einführung in die Vakuumtechnik für Praktiker statt. Aus 14 modernen Versuchsanordnungen wählen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sechs Experimente aus und arbeiten unter praktischer Anleitung in Kleingruppen.

- **Next Generation Networks, Voice over IP und SP**
Die umfassenden Veränderungen auf dem Gebiet der Telekommunikationsnetze werden in dem kompakten Zweitage-Seminar vorgestellt, analysiert und in Laborübungen praktisch vertieft.
- **Gemeinsames Weiterbildungsprogramm der hessischen Fachhochschulen**
für die FH-Beschäftigten (AGWW-Programm) sowie weitere interne Weiterbildungskurse und -veranstaltungen.

Kooperationen

- Arbeitsgruppe wissenschaftliche Weiterbildung der hessischen Fachhochschulen – AGWW
- Mitglied der BLK-Projektgruppe „*WissWeit*“
- Im Rahmen von Weiterbildungsangeboten mit den Fachhochschulen Darmstadt, Gießen-Friedberg und Wiesbaden

3.3 Fachhochschule Fulda

Die acht Fachbereiche der Fachhochschule Fulda befinden sich im Wesentlichen auf einem Campus. Sie wurde 1974 als fünfte der hessischen staatlichen Fachhochschulen gegründet.

- Ca. 4.000 Studierende
- Ca. 240 Beschäftigte, davon ca. 120 Professorinnen und Professoren

Organisationsform

Referat Wissenstransfer/Weiterbildung, das dem Präsidium untergeordnet ist

Personalausstattung

3 Personen:

- Referatsleiterin mit einer vollen Stelle,
- eine wissenschaftliche Mitarbeiterin mit ½ Stelle als Leiterin der START-Agentur, Gründerbetreuung und -coaching, Projektkoordination, interner und externer Netzwerkaufbau und Kooperationsarbeit im Gründungsbereich, Gründungspromotion
- eine Verwaltungsangestellte (½ Stelle – Sekretariat)

Es gibt zur Zeit keine Person, die umfassend mit Konzipierung, Koordinierung und Organisation der

wissenschaftlichen Weiterbildung von zentraler Stelle aus beauftragt ist.

Aufgaben im Hinblick auf die Weiterbildung

Das Referat Wissenstransfer betreut in Hinblick auf die wissenschaftliche Weiterbildung zentral lediglich das gemeinsame Weiterbildungsprogramm für die Beschäftigten der hessischen Fachhochschulen (AGWW).

Darüber hinaus bietet das Referat Seminare auf Basis des Personalentwicklungsorganisationskonzeptes an. Dazu gehören auch Weiterbildungsveranstaltungen im Bereich der DV-Anwendung, die in Koordination mit anderen internen Abteilungen stattfinden.

Aufbau-, Weiterbildungs- und Fernstudiengänge werden unmittelbar durch die Fachbereiche konzipiert und organisiert. Auf der Internetseite des Referats wird auf die einzelnen Angebote verwiesen.

Weiterbildungsangebote

Der Senat der Fachhochschule Fulda hat für das weiterbildende Studium im Februar 2004 Empfehlungen formuliert, die einer Satzung gleichkommen. Darin ist geregelt:

- Abgrenzung Weiterbildendes Studium/Weiterbildungsstudiengänge
- Qualitätsstandards
- Vergütung
- Kosten der Verwaltung
- Überschussverteilung

Anhand der Informationen aus dem Internet werden zurzeit folgende Aufbau-, Weiterbildungs- und Fernstudiengänge angeboten:

- **ICEUS** – Intercultural Communication and European Studies
zertifizierte Aufbaustudien mit dem Abschluss Master of Arts im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
- **Electronic Business**,
Abschluss Master of Science im Fachbereich Angewandte Informatik
- Weiterbildungsverbundstudium „Sozialkompetenz“
- **Fernstudiengang „basa online“**
Der Fernstudiengang „Bachelor of Arts: Soziale Arbeit“ (BASA-Online) ist ein internetbasierter Studiengang. Er wird berufsbegleitend seit Sommersemester 2003 an drei Hoch-

schulen in Deutschland als Fernstudiengang angeboten:

- FH Fulda,
- FH Koblenz,
- FH Potsdam,
- ab Sommersemester 2004 auch an der FH Münster.

Kooperationen im Rahmen der Weiterbildung

- Arbeitsgruppe wissenschaftliche Weiterbildung der hessischen Fachhochschulen – AGWW
- Mitglied der BLK-Projektgruppe „WissWeit“
- Je nach Studiengängen mit anderen Fachhochschulen (s. o.)

Entwicklungen

Das Weiterbildungsangebot des Fachbereichs Pflege und Gesundheit ist noch im Aufbau.

- Der Fachbereich plant als Kooperationspartner den interuniversitären Fernstudiengang „Komplementäre, psychosoziale und integrative Gesundheitsförderung“, Beginn Herbst 2004
- Geplant ist eine weitere Weiterbildung für Heimleiterinnen und Heimleiter, Beginn Frühjahr 2005
- Der Fachbereich Wirtschaft hat gerade das Institut für Betriebliche Weiterbildung (IBW) als eigenes Weiterbildungsinstitut gegründet.

3.4 Fachhochschule Gießen-Friedberg

Die Fachhochschule Gießen-Friedberg besteht aus zwei Studienorten. In Gießen sind sieben Fachbereiche und in Friedberg vier Fachbereiche angesiedelt. Der Fachbereich Sozial und Kulturwissenschaften befindet sich an beiden Studienorten.

- Ca. 8.000 Studierende
- Ca. 580 Beschäftigte, davon ca. 230 Professorinnen und Professoren

Organisationsform

Referat Technologietransfer (TT) mit einem Beirat und wissenschaftliche Weiterbildung (TT/wiss. WB)

Personalausstattung

7 Personen (ohne Drittmittelstellen): Neben dem Referatsleiter ist für die wissenschaftliche Weiterbildung mit Schwerpunkt Hochschuldidaktik eine

wissenschaftliche Mitarbeiterin mit einer ½ Stelle verantwortlich, zwei Verwaltungsangestellte sind mit je einer ½ Stelle im Sekretariat für TT und TT/wiss. WB zuständig.

Aufgaben im Bereich Weiterbildung

Im Bereich der internen wissenschaftlichen Weiterbildung werden alle Aufgaben im Zusammenhang mit der Bedarfsermittlung, Konzeption, Vorbereitung und Durchführung von internen Weiterbildungsmaßnahmen für das Personal in der Lehre wahrgenommen. Zu den Aufgaben gehört auch die Auswertung und Nachbereitung von Weiterbildungsmaßnahmen sowie die Erfassung des vorhandenen Potenzials für Weiterbildungsangebote.

Ferner werden die Fachbereiche beim Einsatz neuer Medien in der Aus- und Weiterbildung sowie bei der Entwicklung von Studienangeboten unterstützt. Ein wesentlicher Anteil der Tätigkeit ist die Mitwirkung in der AG Wissenschaftliche Weiterbildung der hessischen Fachhochschulen.

Die wissenschaftliche Mitarbeiterin arbeitet bei Projekten zur Verbesserung der Qualität der Lehre mit und veranstaltet im Rahmen der externen Weiterbildung Workshops und Seminare.

Aufgaben des TZM (Technologie-Zentrum Mittelhessen) im Hinblick auf Weiterbildung

- Konzeption und Durchführung von Seminaren, Symposien und Kongressen.
- Organisation und Teilnahme an Messen
- Vermittlung von praxisorientierten Hochschulangeboten und Kooperationspartnern, Unterstützung bei der Vertragsgestaltung
- Initiierung und Begleitung von Weiterbildungsangeboten für die Praxis

Weiterbildungsangebot

- Internes wissenschaftliches Weiterbildungsprogramm. Dazu gehört das gemeinsame Weiterbildungsprogramm der fünf hessischen Fachhochschulen sowie spezielle hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote für Lehrende der FH Gießen-Friedberg.
- Ca. 10 Veranstaltungen im Bereich **eManagement/eKooperation**, u. a. in Kooperation mit der GPM
- Konzeption und Durchführung von ca. 20 Seminaren im Bereich **eCommerce**

Darüber hinaus werden in der Fachhochschule Gießen-Friedberg wie in anderen Fachhochschulen Hessens wissenschaftliche Weiterbildungen dezentral in den verschiedenen Fachbereichen angeboten; es existiert keine zentrale Bündelung dieser Angebote.

Kooperationen

- Arbeitsgruppe wissenschaftliche Weiterbildung der hessischen Fachhochschulen – AGWW
- Mitglied der BLK-Projektgruppe „*WissWeit*“
- GPM – Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e. V., Regionalgruppe Gießen
- Transferzentrum Mittelhessen (TZM)
Die Forschungsreferate der drei Hochschulen
 - Universität Gießen – Referat Forschung
 - Universität Marburg – Referat Forschung
 - Fachhochschule Gießen-Friedberg – Referat Technologietransfer
 sind dem TZM angegliedert.
- TIW e. V., Technologietransfer, Innovationsförderung und Weiterbildung
- TransMIT Gesellschaft für Technologietransfer mbH, Gießen
Gründer sind die o. a. drei Hochschulen, die Volksbanken und Sparkassen der Region sowie die IHK Gießen-Friedberg
(Die TransMIT-Akademie führt Weiterbildungsveranstaltungen zu neuen Technologien und Entwicklungen durch und gibt so das aktuelle Know-how der Hochschulen weiter.)

Entwicklungen

Auch für 2004 gehören Arbeitskreise, Diplomarbeiten und Firmenkooperationen zu den kontinuierlich wahrgenommenen Aufgabenfeldern des Transferzentrums. Weitere, aktuelle Vorhaben sind u. a. der Ausbau der online-Branchenreports, das Beratungszentrum ECM mit Themenschwerpunkt Unternehmenskooperation, das eCommerce-Forum 2004, Tage der Offenen Tür (hessen-it), Webweiser 3.0 – Fachtagung für E-Business, Firmenkontaktmesse Connecta`04 und die LINUX-Tage 2004.

3.5 Fachhochschule Wiesbaden

Die Fachhochschule Wiesbaden verfügt mit seinen 14 Fachbereichen über drei Studienorte:

- Wiesbaden mit dem zentralen Campus mit fünf Fachbereichen sowie zwei weiteren Häusern

außerhalb des Campus mit weiteren 3 Fachbereichen,

- in Rüsselheim sind ingenieurwissenschaftliche Fachbereiche und
- in Geisenheim die Fachbereiche Weinbau- und Getränketechnologie sowie Gartenbau und Landschaftsarchitektur
- Ca. 8.600 Studierende in 28 Studiengängen
- Ca. 520 Beschäftigte, davon ca. 250 Professorinnen und Professoren

In der Grundordnung der FHW ist die Weiterbildung analog zum Hessischen Hochschulgesetz festgeschrieben und damit als dritte Säule neben Lehre und Forschung durch den Senat formuliert.

Organisationsform

Zentrale Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung mit einem Beirat

Personalausstattung

2 Personen: Leiterin (Vollzeit), Verwaltungsmitarbeiterin (Vollzeit – Sekretariat/Finanzverwaltung)

Aufgaben

- Interne Weiterbildung des nichtwissenschaftlichen Personals
- Mitwirkung an der Formulierung von Personalentwicklungskonzepten
- Weiterbildungsangebot im Rahmen der Kooperation hessischer Fachhochschulen
Arbeitsgruppe Wissenschaftliche Weiterbildung
- Kontaktstudium – weiterbildende Studien für Absolventen technischer Studiengänge – in Kooperation mit der VHS Rüsselsheim
- Akademie für Ältere – Kooperation mit Wiesbadener Bildungsträgern im Bereich der Senioren-Weiterbildung
- Externe Wissenschaftliche Weiterbildung
- Weitere Kooperationen mit regionalen Bildungsträgern
- Konzepte zur Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung an der FHW

Weiterbildungsangebote durch die ZAWW

- **Kontaktstudium** – weiterbildende Studien für Absolventen technischer Studiengänge – in Kooperation mit der VHS Rüsselsheim seit mehr als 25 Jahren

- Angebote aus dem Kontaktstudium
- 2 Halbjahresprogramme für Absolventen sowie Beschäftigte der FHW mit je ca. 30 Kursangeboten
 - 4 Rüsselsheimer Hochschulgespräche pro Jahr (Abendveranstaltungen)
 - einmalige Tagungen, z. B. „Frauen machen Karriere – aber wie?“
 - Eckiger Tisch (Kooperation mit VHS Rüsselsheim plus VDI und Forum Philosophie & Wirtschaft der Universität Mainz)
- **Weiterbildungsreihe Natur.Umwelt.Technik** seit 2003
Drei bis vier Symposien pro Jahr im Bereich Stadt- und Regionalplanung, Umwelttechnik, Architektur und Bauwesen
 - **Frauen gestalten Veränderungsprozesse** einjährige Weiterbildungsreihe in Kooperation mit einem privaten Bildungsinstitut
 - **Weiterbildungsreihe „Veränderungsprozesse strategisch gestalten“** – eine Kooperation mit der IG-Metall über zwei Jahre (bisher 4 Gruppen)
 - Gemeinsames Weiterbildungsprogramm der hessischen Fachhochschulen für die FH-Beschäftigten (AGWW-Programm)
 - Internes Weiterbildungsprogramm für die Beschäftigten FHW
- Blockseminare zu Themen der **Gemeindepsychiatrie**, der **Ökonomie** und des **Managements sozialer Institutionen**
 - Management sozialer Dienstleistungsbetriebe
 - Psychiatrie in Literatur und Kunst
 - Wohlfahrtspflege und soziale Dienstleistung
 - Geschichte und Grundwerte der Psychiatrie
 - **Aufbaustudiengang Sozialmanagement**
Abschluss: Diplom-Sozialmanagerin/Diplom-sozialmanager
 - Weiterbildung in **Personalentwicklung**: zwischen den Bedürfnissen von Organisationen und den Interessen ihrer Mitarbeiter/innen
Zweisemestrige berufsbegleitende Weiterbildung
 - **Coaching im sozialen und pädagogischen Feld** – über zwei Semester
 - **„Kulturpädagogik“/Spiel- und Theaterpädagogik**
über einen Zeitraum von 18 Monaten mit einem Stundenumfang von 300 Vollzeitstunden
 - Qualifizierung zum **Fortbildner/zur Fortbildnerin im sozialen Bereich**
Zweisemestrige berufsbegleitende Weiterbildung

In den Fachbereichen Maschinenbau sowie Informationstechnologie und Elektrotechnik werden sogenannten BIS Berufsbegleitende Studiengänge vor allem für Meister und Techniker angeboten.

Weiterbildungsangebote aus den Fachbereichen

Die Fachbereiche der FHW bieten ähnlich wie an anderen Fachhochschulen in Hessen diverse Weiterbildungsstudien, -studiengänge oder Aufbaustudiengänge an, die nicht zentral koordiniert, gebündelt oder dokumentiert werden. Es hängt von der Öffentlichkeitsarbeit des Fachbereiches oder des persönlichen Kontaktes zu den „richtigen“ Personen in den Fachbereichen ab, ob diese Informationen mit der Zentralen Arbeitsstelle kommuniziert werden.

Beispiele aus dem Fachbereich Sozialwesen

Im Fachbereich Sozialwesen ist die Hälfte einer Professur für wissenschaftliche Weiterbildung definiert.

- **Gemeindepsychiatrische Basisqualifikationen und soziotherapeutische Kompetenzen** über 2 Jahre mit 22 Tagen zu je 2-Tages-Blöcken (Donnerstag und Freitag)
- mit regionalen Bildungsträgern, u. a.
 - Rüsselsheimer und Wiesbadener VHS
 - Akademie für Ältere
- Sporadische Kooperation mit der
 - Hessische Landeszentrale für politische Bildung
 - Frankfurter Sozialschule
 - Akademie Architekten- und Stadtplanerkammer Hessen
 - Hessische Vereinigung für Naturschutz e. V. HVNL
 - UVP-Gesellschaft e. V.
- IG Metall (Veränderungsprozesse strategisch gestalten)
- Private Bildungsträger

Entwicklungen

- Konzeptentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen der Entwicklungsplanung der FHW (Empfehlungen durch den Beirat „Wissenschaftliche Weiterbildung“)
- Einbindung der internen Weiterbildung in ein zu entwickelndes Personalentwicklungskonzept
- Ausbau der Hochschuldidaktik für neue Studienformen
- Aufbau einer Kooperationskultur mit den Fachbereichen hinsichtlich der Weiterbildung
- Weiterentwicklung der Kooperationen mit anderen Bildungsinstitutionen und Unternehmen
- Ausbau bzw. Weiterentwicklung des Weiterbildungsangebotes im Fachbereich Sozialwesen

4 Ausblick

Die wissenschaftliche Weiterbildung, die sich an den beruflichen Weiterbildungsmarkt wendet, spielt mit Ausnahme der Fachhochschule Frankfurt an Hessischen Fachhochschulen im Vergleich zu den Hochschulaufgaben der Lehre und Forschung eine eher geringe Rolle. Sie gerät bei Hochschulleitungen gerade dann auf die Tagesordnung, wenn man sich in Zeiten knapper Kassen über Einnahmequellen Gedanken machen muss. Mit Einnahmen sind dann oft auch die Vorstellungen von Überschüssen verbunden. Eine Reihe von Weiterbildungsinstituten musste aber in den letzten Jahren schließen, weil der Anspruch der Kostendeckung auf dem hart umkämpften Weiterbildungsmarkt nicht erfüllt werden konnte.

Wenn sich an der untergeordneten Rolle der Weiterbildung etwas ändern soll, müssen Konzepte und Rahmenbedingungen für die Weiterbildung so gestaltet werden, dass es für Lehrende interessant und attraktiv ist, Weiterbildung anzubieten, dass sich Hochschulen mit dem Bereich der Weiterbildung ein Profil in Konkurrenz aber auch in Kooperation zwischen den Hochschulen geben können.

Voraussetzung, dass Professorinnen und Professoren in den Fachbereichen bereit sind, Weiterbildung im Auftrag der eigenen Hochschule anzubieten und sich mit den Themen der beruflichen Weiterbildung auseinanderzusetzen sind aus meiner Sicht u. a.:

- Anrechnung von Weiterbildungsaktivitäten an das Deputat (18 SWS an Fachhochschulen)
- Formulierung von Zielvereinbarungen hinsichtlich Weiterbildungsangeboten und -forschung zwischen Fachbereichen und Hochschulleitung
- Adäquate Bezahlung
- Entwicklung eines Weiterbildungsberichts-wesens
- Entlastung des organisatorischen Teils von Weiterbildung
- Weiterbildungsaufgaben bei Berufungsverfahren berücksichtigen

Weitere Aspekte, die den Stellenwert der Weiterbildung an Fachhochschulen verbessern könnte:

- Alumni-Arbeit
- Kooperation zu Unternehmen nutzen und ausbauen
- Weiterbildungsberatung auf-/ausbauen
- Verbesserung der personellen Ressourcen im Bereich Weiterbildung
- Zugangsmöglichkeit von Personen, die nicht über die formalen Qualifikationsvoraussetzungen verfügen, aber durch andere Bildungs- und Berufswege Kompetenzen erworben haben
- Lernforschung in Hinblick auf die verschiedenen Gruppen, die Weiterbildung nachfragen (Alte Menschen lernen anders als junge, Praktiker anders als Hochschulabsolventen)

Verfasserin

Karla Kamps-Haller
 Fachhochschule Wiesbaden
 Zentrale Arbeitsstelle für wissenschaftliche
 Weiterbildung
 E-Mail: kkamps-haller@rz.fh-wiesbaden.de

Literatur

BMBF (Hrsg.) (2003): „Die Fachhochschulen in Deutschland“, Bonn

Kooperationen in der Weiterbildungs- und Absolventenarbeit an der TU Dresden

VERENA LEUTERER,
SUSANN MAYER

1 Ziele der Kooperation

Die TU Dresden betreibt seit 1996 eine zielgerichtete Weiterbildungs- und Absolventenarbeit. Beide Service-Bereiche streben dabei dauerhafte Kontakte zu den Absolventen zum gegenseitigen Vorteil an. Dabei wird insbesondere das berufliche know how der Absolventen für die Verbesserung der Qualität von Lehre und Forschung genutzt und an deren Kontakte in Wirtschaft und Politik angeknüpft. Diese Kontakte tragen auch zur gegenseitigen Imagepflege bei, was sich in zahlreichen Förderaktionen der Wirtschaft und aus privater Hand – Spenden, Stiftungsprofessuren und Auftragsvergabe – zugunsten der Universität widerspiegelt ebenso wie in Sponsoring-Vereinbarungen und gemeinsamer Beteiligung an Wettbewerben (z. B. „Stadt der Wissenschaften“).

2 Inhalt und Akteure

Das Weiterbildungsangebot (www.tu-dresden.de) und der Absolventenservice (www.tu-dresden.de/absolventen/) kommen dem verstärkten Interesse der Studenten an der Mitgestaltung ihrer Studienbedingungen entgegen und können zugleich deren beruflichen Einstieg begleiten. Qualifizierte Studenten – national wie international – fragen bereits während ihres Studiums Leistungen des „*Carreer-Service*“ an, insbesondere fachliche und allgemeine Fortbildung, Praktika und Trainee-Programme und Kooperationen zur Wirtschaft. Mit der gewünschten Verkürzung der Studienzeiten im Rahmen der Bachelor- und Master-Abschlüsse müssen auch diese Angebote qualifiziert und intensiviert werden.

Absolventen sind die weiterbildungsaktivste Gruppe, die mit dem Wechsel in den Beruf und auch später bei Veränderungen der Arbeitsinhalte immer wieder den Kontakt zur Universität suchen. Dies ergaben Befragungen von ca. 6000 Absolventen, die Daten zum

Berufseinstieg und Berufsfeldern sowie zu Weiterbildungsinteressen lieferten, ebenso ermöglichten sie auch Aussagen zur Hochschulbindung dieser Zielgruppe. Alle Ergebnisse sind auf der o. a. TUD Alumni-Plattform nachlesbar und somit Anregung für neuen Dialog.

Der Bedarf der Absolventen an Weiterbildung und ihre Information über neue Aktionen und Angebote wird vorwiegend über das Web vermittelt. Inzwischen ist es keine Frage des Alters mehr, inwieweit diese Angebote genutzt werden – der älteste Nutzer ist über 80 Jahre alt. Zu den Medien der Absolventenarbeit gehören das online-Magazin „*Kontakt*“, ein regelmäßiger Absolventenbrief, ein „*Alumni-Guide*“ mit „*Weiterbildungsgutschein*“, individuelle Weiterbildungsangebote, angeregt durch die Berichte im „*Kontakt*“, Absolvententreffen der Fakultäten und Alumni-Tage, an denen über alle die Angebote der Universität informiert und Bedarf erfragt wird.

Die Absolventenarbeit wird von einem universitätsweiten Netzwerk getragen, wozu Absolventenbeauftragte der Fakultäten, Vereine, Aktionen des Praxisbeirats (Absolventen in Unternehmen) und die Befragungen des Instituts für Soziologie gehören. Die Weiterbildungsnachfrage reicht daraufhin von Informationen über Studien- und Kursangebote, Gasthörerschaft und Training bis hin zu Angeboten für Senioren. Ebenso wichtig sind den Absolventen aber auch Kontaktpflege und networking, verbunden mit Fortbildungen wie z. B. der „*Sommerschule Mikroelektronik*“, deren Sponsoren regional ansässige Unternehmen sind.

Das Absolventennetzwerk hilft auch beim Finden von Kommilitonen und der Organisation von Alumni-Treffen. Die Freundesgesellschaft der TU Dresden ermöglicht zudem jungen Absolventen eine kostenfreie dreijährige Mitgliedschaft.

3 Ergebnisse und Ausblick

Der Nutzen der Kooperation zwischen Absolventen- und Weiterbildungsarbeit für die Studenten der TU Dresden zeigt sich insbesondere bei deren Kontakten zu potenziellen Arbeitgebern über das Netzwerk von Alumni-Vereinen. Ebenso können die Studenten gefördert von der TU-Freundesgesellschaft ihr Wissen über das Studium hinaus erweitern und auch an Weiterprojekten für Unternehmen mitarbeiten.

Das Interesse im Beruf stehender Absolventen zeigt sich besonders bei fachlichen Fortbildungen, die auch die Chance zur beruflichen Neuorientierung eröffnen. Ebenso werden die Kontakte zur Universität genutzt, um Nachwuchs zu finden und zu fördern und Berufserfahrung im Rahmen der Ausbildung weiter zu geben. Während der individuellen Weiterbildungsberatung kommt es häufig zu neuen Ansätzen für die Lebens- und Berufsplanung.

Die TU Dresden will ihren „*Carreer-Service*“ weiter ausbauen, verbunden mit neuen Angeboten für Absolventen, die diese auch selbst intensiv mitgestalten. Dabei orientiert sich die TU Dresden an Vorbildern wie z. B. der TU Berlin und den Wünschen ihrer Studenten und der Absolventen in Wirtschaft und Gesellschaft.

Verfasserinnen

Verena Leuterer
Technische Universität Dresden
Zentrum für Weiterbildung
E-Mail: leuterer@rcs.urz.tu-dresden.de

Susann Mayer
Technische Universität Dresden
Zentrale Studienberatung, Absolventenreferat
E-Mail: Susann.Mayer@mailbox.tu-dresden.de

Die Krise als Chance?!

Die Neupositionierung der Wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Heidelberg

BIRGIT STADLER

Abstract

Die wissenschaftliche Weiterbildung wird an der Universität Heidelberg nicht erst angeboten, seit „*lifelong learning*“ in den akademischen Grundwortschatz eingegangen ist. Seit 1995 organisiert die Akademie für Weiterbildung an den Universitäten Heidelberg und Mannheim e. V. auf der Basis eines Kooperationsvertrages zwischen beiden Universitäten die wissenschaftliche Weiterbildung. Die Programmentwicklung wird an der Universität Heidelberg durch eine eigene Stelle für wissenschaftliche Weiterbildung in enger Kooperation mit den Fakultäten koordiniert. Im Lauf der Jahre ist es gelungen, die wissenschaftliche Weiterbildung im Bereich der Medizin und der Naturwissenschaften mit einem differenzierten Angebot zu positionieren.

Dennoch: die Rahmenbedingungen haben bei der Akademie für Weiterbildung Spuren hinterlassen. Es ließ sich nicht vermeiden, dass im Jahr 2003 Insolvenz angemeldet werden musste. Doch die Universität hat gemeinsam mit den zuständigen Mitarbeitern die Krise als Chance begriffen und sich eindeutig zu der wissenschaftlichen Weiterbildung als Kernaufgabe bekannt. Nach Eröffnung des Insolvenzverfahrens Anfang Dezember hat die Universität die Weichen für die Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung neu gestellt und eine Reorganisation eingeleitet:

Die Universität übernimmt in Zukunft die Verantwortung für die Entwicklung, die Inhalte und die Qualität der Programme. Sie bringt hierbei ihre Exzellenz in Forschung und Lehre in weiten Bereichen des wissenschaftlichen Spektrums ein.

Für die Umsetzung steht sie vor dem Abschluss eines Kooperationsvertrages mit einem externen Weiterbildungsanbieter, der Marketing, Vertrieb und Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung über-

nehmen wird. Dieser wird neben einem umfassenden Know-how im Weiterbildungsbereich auch eine starke finanzielle Basis in die Kooperation einbringen.

Trotz der augenblicklich immer noch kritischen Lage sind die Perspektiven positiv zu bewerten: mit der Kooperation nach dem Modell einer Public-Private-Partnership ist eine hervorragende Basis geschaffen, die aktuelle Situation zu überwinden und sich neu zu positionieren.

1 Die Zeit vor der Krise

1.1 Die Historie der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Heidelberg

Den Anstoß, die Aktivitäten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Heidelberg zu initiieren, gaben die Empfehlungen des Wissenschaftsrates „*10 Thesen zur Hochschulpolitik*“ von 1993. Dort heißt es in These 8: „*Weiterbildungsaufgaben haben künftig eine wachsende Bedeutung für die Hochschulen. Dazu gehören auch berufsorientierende Aufbaustudiengänge, die bevorzugt als Teilzeitstudiengänge eingerichtet werden sollten.*“ (Wissenschaftsrat, 1993).

Unter der Bedingung eines schlüssigen Organisationsmodells wurde im Jahr 1995 die Einrichtung der Koordinierungsstelle für die wissenschaftliche Weiterbildung für eine Anlaufzeit von 5 Jahren durch das Ministerium für Wissenschaft und Forschung Baden-Württemberg gefördert (MWF-BW, 1994). In der Ausschreibung war insbesondere zu den Fragen der institutionellen Anbindung der Koordinierungsstelle an die Hochschule, der wirtschaftlichen Umsetzung des Weiterbildungsangebotes, der Kooperationen und zu den Maßnahmen zur Qualitätssicherung Stellung zu nehmen.

Eine Stärkung erfuhr die wissenschaftliche Weiterbildung durch die Novellierung des Gesetzes über die Universitäten im Lande Baden-Württemberg (Universitätsgesetz – UG) im Jahr 2000 dadurch, dass sie Forschung, Lehre und Studium gleichgestellt und zur gesetzlichen Kernaufgabe wurde.¹

Im Jahre 2002 wurde die wissenschaftliche Weiterbildung nach 7-jährigem Projektstatus an der Universität Heidelberg institutionalisiert.

1.2 Die Abteilung Wissenschaftliche Weiterbildung im Zentrum für Studienberatung und Weiterbildung an der Universität Heidelberg

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist institutionell als eine von drei Abteilungen des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung an die Hochschule angebunden und mit einer Stelle für die Koordination der wissenschaftlichen Weiterbildung ausgestattet.

Das Zentrum für Studienberatung und Weiterbildung – kurz: ZSW – versteht sich als zentrale Serviceeinrichtung des Rektorats für Studium und Lehre, wobei es über den traditionellen Auftrag der Studienberatung hinaus weitere Aufgaben der Kompetenzförderung im Bereich der Schlüsselkompetenzen, Maßnahmen zur Verbesserung des Übergangs von der Universität in den Arbeitsmarkt und der Entwicklung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung erfüllt. In dieser Struktur spannt sich ein einzigartiger Bogen von der Entscheidungsberatung beim Übergang von der Schule in die Hochschule über die studienbegleitende Kompetenzförderung in Kooperation mit den Fakultäten hin zu Angeboten für Absolventinnen und Absolventen der Universität.

Der Direktor des ZSW ist für die laufende Geschäftsführung sowie die Integration der Angebote des ZSW in ein gemeinsames Profil verantwortlich.

Die Aufgaben der Zentralen Beratungsstelle sind Information und Orientierung sowie Beratung und Qualifizierung von Studieninteressierten und Studierenden.

Die Abteilung Schlüsselkompetenzen versteht sich als ein Kompetenz-Center, das die Fakultäten und Institu-

te in ihrem Bemühen um eine hohe (Aus-) Bildungsqualität durch ein Tutorienprogramm für Studierende, durch Personalentwicklung für Lehrende sowie durch Angebote zur Weiterentwicklung der Ausbildungsstrukturen unterstützt. Durch die Integration der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik ist die Abteilung Schlüsselkompetenzen auch an das Hochschulzentrum Baden-Württemberg angebunden.

Durch ihr Selbstverständnis als Servicestelle für Wissenstransfer setzt die Abteilung Wissenschaftliche Weiterbildung den Auftrag des politischen und gesellschaftlichen Ziels des lebenslangen Lernens um. Sie unterstützt die Fakultäten bei der Entwicklung postgradueller und praxisorientierter Qualifizierungsangebote: diese vermitteln den neuesten Stand der Wissenschaft und fördern den wissenschaftlichen Fortschritt im Austausch mit der beruflichen Praxis. Zielgruppe sind Absolventen von Hochschulen, die bereits über erste berufliche Erfahrungen verfügen und eine Vertiefung oder Erweiterung ihrer Fachkenntnisse anstreben, um sich neuen Aufgaben und Qualifikationsfeldern zu stellen oder sich diese zu eröffnen.

Die wissenschaftliche und strategische Begleitung des Auftrages der Abteilung Wissenschaftliche Weiterbildung war durch die Rektorskommission „*Wissenschaftliche Weiterbildung*“ gegeben.

Diese ist im Jahr 2003 aus dem bereits seit den Anfängen der wissenschaftlichen Weiterbildung existenten Koordinierungsausschuss Wissenschaftliche Weiterbildung hervorgegangen. Den Vorsitz hatte jeweils Frau Christiane Schiersmann, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Universität Heidelberg; die Vertretung des Rektorats erfolgt kraft Amtes durch das Prorektorat für Lehre.

1.3 Die Akademie für Weiterbildung an den Universitäten Heidelberg und Mannheim e. V.

Die in den Anfängen der Koordinierungsstellen noch offene Frage der Umsetzung des konzipierten Weiterbildungsangebotes gingen die Universitäten Heidelberg und Mannheim gemeinsam an. Die Zusammenarbeit im Bereich der wissenschaftlichen

¹ §3, Abs. 1 UG, auch § 48, Abs. 1 – 5 UG

Weiterbildung lag offensichtlich auf der Hand bedingt durch das sich ideal ergänzende Fächer-spektrum und die räumliche Nähe. Zudem hatte die Universität Mannheim bereits Erfahrungen im Weiterbildungssektor durch ihren „Verein zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Mannheim“.

So wurde im Jahr 1995 ein Kooperationsvertrag der Universitäten Heidelberg und Mannheim sowie dem „Verein zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Mannheim“ geschlossen. In dem Kooperationsvertrag verpflichteten sich die Institutionen zu enger Zusammenarbeit und Abstimmung ihrer Aktivitäten. Die Aufgabenverteilung im Kooperationsvertrag sah dabei vor, dass die Universitäten Koordinierungsstellen für die wissenschaftliche Weiterbildung einrichteten und aus dem Verein die „Akademie für Weiterbildung an den Universitäten Heidelberg und Mannheim e. V.“ hervorging.

Der Auftrag der Akademie für Weiterbildung war dabei die wirtschaftliche Umsetzung der von den Universitäten entwickelten Qualifizierungsangebote.

Dem Vorstand der Akademie gehörten kraft Amtes die Rektoren der Universitäten an, welche auch alternierend den Vorsitz bildeten, je ein weiterer Vertreter der Universität, der Hauptgeschäftsführer der IHK Rhein-Neckar sowie vier Vertreter der regionalen Wirtschaft.

Das Profil

Das in den aufgezeigten Organisationsstrukturen über die Jahre aufgebaute Angebotsprofil mit einer Konzentration auf die natur- und sozialwissenschaftlichen sowie die medizinischen Programme spiegelt die Kernkompetenzen der Universität Heidelberg wider.

Betrachtet man die Aufteilung des Angebots nach Fakultäten entsprechend der Unterrichtstage, so zeigt sich, dass die Sozialwissenschaften bedingt durch eine zeitlich umfangreiche und kontinuierliche Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten mit 36 % den größten Anteil ausmachen – gefolgt von den Naturwissenschaften und der Medizin mit nahezu gleichen prozentualen Anteilen von 29 % beziehungsweise 26 % (Bild 1).

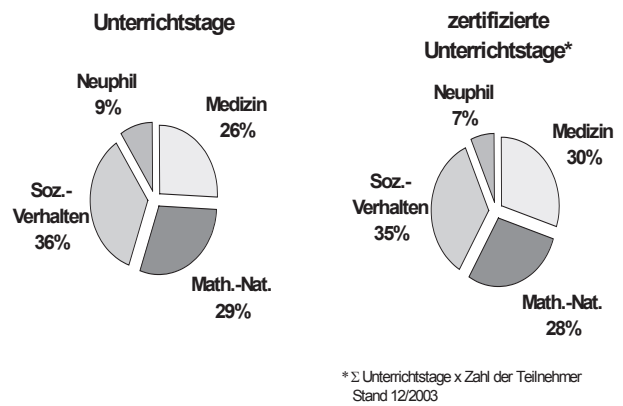


Bild 1: Das Profil der Akademie für Weiterbildung – Aufteilung des Angebots nach Fakultäten.

Um die Anzahl der Teilnehmer bei umfassenden Weiterbildungsprogrammen mit feststehendem und modularem Curriculum in die richtige Relation zu setzen und zu erfassen, wurden als Kenngröße die zertifizierten Unterrichtstage betrachtet, die definiert sind als die Summe Unterrichtstage x Zahl der Teilnehmer.

Es zeigt sich, dass sich nur eine geringfügige Änderung der prozentualen Aufteilung ergibt, dadurch dass die Angebote im Bereich der Medizin stärker ausgelastet waren und von mehr Teilnehmern besucht wurden.

Die Entwicklung von 1999 – 2003

Das Angebot der Akademie für Weiterbildung wurde seit 1995 kontinuierlich aufgebaut und ausgeweitet. Um die Entwicklung der Akademie in den letzten 5 Jahren quantitativ aufzuzeigen, sind für die Jahre 1999 bis 2003 die Anzahl der Seminare, die Anzahl der Unterrichtstage, die Anzahl der Teilnehmer sowie die daraus resultierende Anzahl der zertifizierten Unterrichtstage graphisch dargestellt (Bild 2).

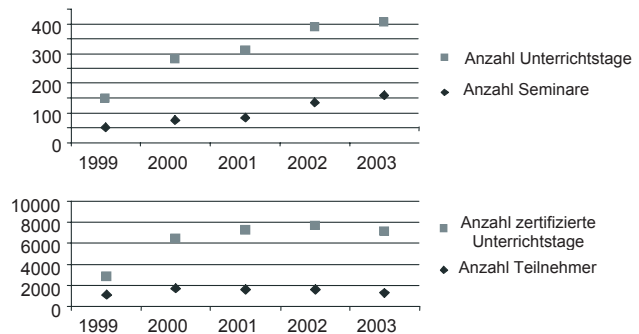


Bild 2: Die Entwicklung der Akademie für Weiterbildung von 1999 – 2003.

Eine erste Phase der Konsolidierung wurde im Jahr 2000 erreicht, was sich in einem sprunghaften Anstieg aller aufgezeigten Kenngrößen und insbesondere der relevanten Größen – Teilnehmerzahl und zertifizierte Unterrichtstage – zeigt. Dies wurde durch die erstmalige Durchführung von einigen umfangreichen curricularen Weiterbildungen realisiert, welche auf großes Interesse stießen und mit maximaler Teilnehmerauslastung durchgeführt wurden.

Die annähernde Konstanz beziehungsweise stetige Zunahme der Kenngrößen in den Folgejahren 2001 und 2002 zeigt, dass der Etablierungsprozess begonnen hatte – ein konstantes Seminarprogramm angeboten und auch von den Teilnehmern nachgefragt wurde.

Und auch für das Jahr der Krise 2003 spiegeln die Zahlen zunächst nicht den dramatischen Verlauf wider, den das Jahr nehmen sollte. Die gegenläufige Entwicklung zweier Kenngrößen ist hierbei zu beachten: die Zunahme der Unterrichtstage bei gleichzeitiger Abnahme der zertifizierten Unterrichtstage – was nichts anderes heißt, als dass die Teilnehmerzahl zurückgegangen war (um 20 %) und die Kurse somit nicht ausgelastet waren.

So war zum Beispiel bei der Weiterbildung Bioinformatik ein signifikanter Rückgang des Interesses im Vergleich zu den Vorjahren zu verspüren, der aber offensichtlich mit der stagnierenden wirtschaftlichen Entwicklung in der Life Science Branche zu korrelieren ist.

2 Die Zeit der Krise

2.1 Der Weg in die Insolvenz

Für den Weg in die Insolvenz war jedoch nicht nur dieser eine Faktor der negativen Entwicklung der Rentabilität durch eine rückläufige Kursauslastung sondern auch gerade das Zusammenspiel verschiedener Faktoren ausschlaggebend. So kumulierten noch zeitgleich hohe Einnahmeausfälle durch eine Verschiebung beim Neustart ertragsstarker Programme mit dem fehlenden Rücklauf von hohen Investitionskosten. Die finanzielle Zuspitzung dieser Faktoren konnte im Jahr 2003 nicht aufgefangen werden, da keine finanziellen Rücklagen vorhanden waren. Die Akademie für Weiterbildung war im Jahr 1995 ohne Startkapital gegründet worden, da die beiden Uni-

versitäten aus haushaltsrechtlichen Gründen keine finanzielle Grundausrüstung aus dem laufenden Etat zur Verfügung stellen konnten. Dies konnte im Lauf der Jahre zwar durch das stetige Wachstum kompensiert werden – Rücklagen konnten jedoch in dieser Zeit nicht gebildet werden.

Angesichts der angespannten wirtschaftlichen Lage wurde der Direktor des ZSW vom Rektorat der Universität Heidelberg beauftragt, die Geschäftsführung der Akademie kommissarisch zu übernehmen. Seitens der Universität war dies ein Signal und zeigt die Bedeutung, die die Universität der wissenschaftlichen Weiterbildung beimisst, und war zugleich auch ein Hinweis auf die Bündelung der Kräfte und Kompetenzen.

2.2 Der Gang des Insolvenzverfahrens

Dennoch: der Vereinsvorsitzende musste am 01. August 2003 aus wirtschaftlichen Gründen Insolvenz beim Amtsgericht Heidelberg anmelden. Das Amtsgericht bestellte daraufhin den vorläufigen Insolvenzverwalter und eröffnete das vorläufige Insolvenzverfahren.

Als vorläufiger Insolvenzverwalter wurde Herr Professor Wolfgang Reinhart aus Tauberbischofsheim bestimmt, dieses insbesondere auch unter dem Gesichtspunkt seines Mandates im Landtag von Baden-Württemberg und seiner Mitgliedschaft im Ausschuss für Wissenschaft, Forschung und Kunst.

Dieser prüfte zunächst, ob zum Zeitpunkt der Insolvenzantragsstellung die Insolvenzgründe – Verbrauch des Eigenkapitals und gegebenenfalls Kapitalunterdeckung – gegeben waren, und hatte die Kontrolle über das laufende Geschäft. Der nächste Schritt des Insolvenzverwalters war das Ausloten der Möglichkeiten und Chancen im Rahmen des Insolvenzrechtes besonders auch im Hinblick auf das Fortführungsgebotes des Insolvenzrechtes.

Prinzipiell sind zu diesem Zeitpunkt eines vorläufigen Insolvenzverfahrens zwei Optionen gegeben: die sofortige Liquidation mangels Masse, also die Schließung, beziehungsweise die Eröffnung des Insolvenzverfahrens, wenn bei einer entsprechend positiven Prognose die Weiterführung des Unternehmens abzusehen ist, d. h. wenn die Krise als Chance zu nut-

zen ist, dadurch dass für die Zeit des vorläufigen Insolvenzverfahrens die Zahlung der Gehälter von der Bundesagentur für Arbeit übernommen wird.

Im Falle der Akademie für Weiterbildung war schon frühzeitig – im September 2004 – abzusehen, dass man zumindest in den kommenden Monaten die laufenden Kurse im Kern erhalten und die akademische Weiterbildung vorläufig fortgeführt werden könne. So war es möglich, alle Verpflichtungen gegenüber den Teilnehmern laufender Programme einzuhalten.

Nach der Erstellung einer positiven Prognose durch den Insolvenzverwalter entschied das Amtsgericht, das Insolvenzverfahren zum 01. Dezember 2003 zu eröffnen.

Der vorläufige Insolvenzverwalter wurde bestätigt und durch die Eröffnung des Insolvenzverfahrens zum Geschäftsführer des Vereins in der Insolvenz bestellt.

Diese sachliche Darstellung eines Ablaufes verschiedener Handlungsstränge über einen Zeitraum von vier Monaten spiegelt nur teilweise die damit verbundene Realität wider.

Diese war mit vielen Emotionen verbunden – Emotionen auf Seiten der Mitarbeiter, der Studienleiter und Dozenten, der Teilnehmer und des Vorstands.

2.3 Die Auswirkungen der Insolvenz

Die Auswirkungen der Insolvenz zeigten sich zunächst direkt bei den Mitarbeitern der Akademie für Weiterbildung: diese wurden massiv belastet, zum einen durch die unmittelbare persönliche und auch existenzielle Betroffenheit und Verunsicherung sowie zum anderen durch die resultierende Arbeitssituation, wie zum Beispiel den telefonischen Erstkontakt mit Gläubigern.

Ebenso unmittelbar waren die Rahmenbedingungen durch die Insolvenz betroffen. So waren neue Organisationsstrukturen unter Einbindung der Kontrollfunktion des Insolvenzverwalters zu etablieren und in den laufenden Geschäftsbetrieb zu integrieren. Gleichzeitig fand ein kontinuierlicher Personalabbau

statt, dadurch dass auslaufende befristete Verträge nicht verlängert wurden und dass sich Mitarbeiter neu orientierten.

Auch in dem Programmangebot hat die Insolvenz sowohl qualitativ als auch quantitativ ihre tief greifenden und andauernden Spuren hinterlassen. Qualitativ insofern, dass die Neukonzeption von Programmen zurückgestellt wurde. Quantitativ insofern, dass auf Grund des Vertrauensverlustes einige Studienleiter ihre Programme abgezogen haben und diese nun mit einem anderem Kooperationspartner oder auch in Eigenverantwortung durchführen.

Auch auf Seiten der Teilnehmer war zunächst eine große Verunsicherung zu spüren. Dieser konnte durch die reguläre Durchführung aller angebotenen Weiterbildungen und Erfüllung aller Verpflichtungen trotz des laufenden Insolvenzverfahrens entgegengewirkt werden.

Im Zuge des Insolvenzverfahrens wurde die Kooperation der Universitäten Heidelberg und Mannheim im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgelöst – ein Interesse an der Weiterführung der Kooperation in der bisherigen Form war nicht mehr gegeben.

3 Die Zeit nach der Krise

3.1 Die Weichen für die Zukunft

Schon zu einem frühen Zeitpunkt des vorläufigen Insolvenzverfahrens hat sich die Universität Heidelberg hinter den Auftrag der wissenschaftlichen Weiterbildung gestellt und angekündigt, nach neuen Wegen der Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung zu suchen.

So war am 13. August 2003 der lokalen Presse die folgende Stellungnahme vom Rektor der Universität Heidelberg, Herrn Professor Peter Hommelhoff zu entnehmen:²

„Die Universität Heidelberg wird ihr bisheriges Engagement für die wissenschaftliche Weiterbildung fortsetzen, eine neue Grundkonzeption erarbeiten und

² Rhein-Neckar-Zeitung, 13. August 2003

auf dieser Basis die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft intensivieren sowie verstärkt wirtschaftliches Know How nutzen.“

Es bestand somit ein gemeinsames Interesse und Bestreben von allen Seiten – von Seiten des Rektorats der Universität Heidelberg, der Mitarbeiter der Akademie und des ZSW sowie des Insolvenzverwalters – an der Fortführung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Um die Weichen für die Zukunft zu stellen und die Neupositionierung in die Wege zu leiten, wurde die Kooperation der Universität mit einem externen Weiterbildungsanbieter im Dezember 2003 ausgeschrieben. Dies unter Berücksichtigung, dass die wissenschaftliche Weiterbildung eine gesetzliche Aufgabe der Universität ist und sie die Verantwortung für die Inhalte und Qualität der Programme übernehmen wird.

3.2 Die Ausschreibung

Zur Präzisierung der Kooperation waren eine Unternehmensdarstellung einschließlich der Umsatz- und Personalentwicklung, ein Konzept des Dienstleistungspakets unter der Berücksichtigung der speziellen Aspekte wissenschaftlicher Weiterbildung sowie Referenzen einzureichen.

Als weitere Entscheidungskriterien wurden potenzielle Synergieeffekte betrachtet, die durch die folgenden Fragestellungen skizziert werden können:

- Sind berufstätige Hochschulabsolventen bereits jetzt Zielgruppe der Weiterbildungsaktivitäten?
- Bietet das Unternehmen bereits jetzt Programme an, die der Zielvorgabe wissenschaftliche Weiterbildung entsprechen?
- Welcher Anbieter ist mit seinen Angeboten in Bereichen tätig, in denen die aktuellen Programme der Universität angesiedelt sind?
- Kooperiert das Unternehmen in seinen Programmen bereits mit Hochschulen?

Als Kooperationspartner kristallisierte sich die SRH Learnlife AG Heidelberg heraus, zumal diese bereit war, ein wirtschaftliches Risiko einzugehen, das gesamte Programmangebot fortzuführen und alle Mitarbeiter zu übernehmen.

3.3 Der Kooperationspartner

Die SRH Learnlife AG stellt neben der SRH Kliniken und der SRH Rehabilitation eine Sparte der SRH Holding (Stiftung Rehabilitation Heidelberg) dar. Die SRH ist eines der führenden privaten Dienstleistungsunternehmen für Bildung, Gesundheit und Rehabilitation in Deutschland.³ Die SRH Learnlife AG bietet mit ihren 9 Tochterunternehmen Dienstleistungen der beruflichen Bildung und Arbeitsvermittlung. Das Angebotsspektrum reicht von der Berufsorientierung über die Erstausbildung an Fachschulen und dem Präsenz- und Fernstudium an Fachhochschulen bis hin zur Karriereförderung und Weiterbildung.

Die wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Heidelberg wird als eigenständige organisatorische Akademie bei der SRH Hochschulen gGmbH eingebunden sein, welche bereits zwei private Fachhochschulen führt und für die akademische Weiterbildung innerhalb der SRH verantwortlich ist.

3.4 Die Kooperation

Die Kooperation zwischen der Universität und der SRH wird geschlossen, um gemeinsam im Rahmen des Landeshochschulrechtes Baden-Württemberg die von der Universität Heidelberg entwickelten Programme zur wissenschaftlichen Weiterbildung anzubieten. Die Universität Heidelberg übernimmt im Rahmen der Kooperation die Verantwortung für die Inhalte und Qualität der anzubietenden Programme – die SRH Learnlife AG die Verantwortung für Vermarktung, Vorbereitung und Durchführung.

Im Einzelnen übernimmt die Universität Heidelberg die Entwicklung neuer Programme, die Weiterentwicklung bestehender Programme, die Abnahme der Prüfungen, die Auswahl geeigneter Studienleiter und Dozenten sowie die Ausarbeitung von Maßnahmen der Qualitätssicherung. Sie bringt hierbei ihre Exzellenz in Forschung und Lehre in weiten Bereichen des wissenschaftlichen Spektrums ein.

Die SRH Learnlife AG zeigt sich verantwortlich für Marktanalyse, Marketing und Vertrieb, die Organisation des Programmablaufes, das Teilnehmer-, Dozenten- und Veranstaltungsmanagement sowie die finan-

³ <http://www.srh.de>

zielle Abwicklung der Programme und Rechnungslegung. Alleiniger Vertragspartner für Teilnehmer und Dozenten wird die SRH sein.

Der Kooperationsvertrag sieht einen Lenkungsausschuss vor, in dem jeweils zwei Vertreter der Universität Heidelberg und zwei Vertreter der SRH Learnlife AG Mitglied sein werden. Der Lenkungsausschuss entscheidet über die Budgetplanung, das Weiterbildungsprogramm sowie das Marketingkonzept und wird nach Bedarf, jedoch mindestens einmal im Quartal tagen.

Zur wissenschaftlichen Begleitung der Programmkonzeption können Fachbeiräte eingesetzt werden, deren Anzahl, Zusammensetzung und Aufgabenbereich durch den Lenkungsausschuss festgelegt wird.

Der Kooperationsvertrag wurde am 13. Juli 2004 unterschrieben.⁴

3.5 Die Perspektiven

Auch wenn die Auswirkungen des Insolvenzverfahrens in vielen Bereichen noch deutlich zu spüren sind, so ist mit der Kooperation nach dem Modell einer Public-Private-Partnership eine Basis geschaffen, diese Situation zu überwinden. So sind die Perspektiven positiv zu bewerten, die sich durch die Synergieeffekte bei Marketing und Vertrieb, Gewinnung von Sponsoren, Kooperation mit Industriepartnern, Bildung von Netzwerken und Nutzung der Infrastruktur abzeichnen.

Durch die Bereitstellung einer soliden finanziellen Basis ist Investitionspotenzial für Neukonzeptionen gegeben – ohne den Druck einer sofortigen Rentabilität, so dass auch Anschubfinanzierungen über einen längeren Zeitraum möglich sind. Auch ist somit die Möglichkeit gegeben, gegebenenfalls Akkreditierungen vorzufinanzieren. Die nahe Zukunft wird zeigen, ob mit der anstehenden Gesetzesänderung des Landeshochschulrechtes die Durchführung von Masterstudiengängen im Bereich der Weiterbildung ein mögliches und notwendiges Arbeitsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung sein wird.

Der Senat der Universität Heidelberg verabschiedete dazu eine Stellungnahme und vertritt dezidiert die Auffassung, dass die Unterscheidung in § 31 zwischen postgradualen Studiengängen mit der Möglichkeit des Master-Abschlusses, jedoch ohne die Möglichkeit der Kooperation mit externen Weiterbildungsanbietern, und Kontaktstudiengängen, die lediglich mit einem Zertifikat abschließen, nicht der angestrebten Autonomie der Hochschulen entspricht. Sie schränkt zudem den unternehmerischen Handlungsspielraum der Kooperationspartner in einem entscheidenden strategischen Zukunftsfeld ein. Gerade angesichts der internationalen Konkurrenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist diese Handlungsfähigkeit jedoch dringend erforderlich. Der Senat schlägt vor, dass es den Hochschulen überlassen bleibt, in welcher Form und gegebenenfalls mit welchen externen Weiterbildungsanbietern sie kooperieren möchten, und dass eine Unterscheidung in postgraduale und Kontaktstudiengänge entfällt.⁵

Verbunden mit der allgemeinen Hoffnung eines wachsenden Weiterbildungsmarktes ist nun die gegebene Chance zu nutzen, die Neupositionierung zu realisieren und die wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Heidelberg erneut auf den richtigen Weg zu bringen.

Literatur

MWF-BW (1994): Erlass vom 04. August 1994, Az: II – 802.80/186, Ministerium für Wissenschaft und Forschung Baden-Württemberg

Wissenschaftsrat (1993): „10 Thesen zur Hochschulpolitik“, Berlin.

Verfasserin

Dr. Birgit Stadler, Koordinatorin Wissenschaftliche Weiterbildung
Universität Heidelberg
Zentrum für Studienberatung und Weiterbildung
E-Mail: stadler@uni-hd.de

⁴ <http://www.uni-heidelberg.de/presse/news04/2407srh2.html>

⁵ <http://www.uni-heidelberg.de/presse/news04/2406lhg.html>



Frühjahrstagung 2005 der AG-E

Die Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E) in der DGWF veranstaltet am 16. und 17. Juni 2005 ihre Jahrestagung an der TU Berlin zum Thema

Qualitätssicherung und Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildung Modelle und Erfahrungen

Die durch den Bologna-Prozess eingeleitete Umbruchsituation der Studienstrukturen wird auch für die wissenschaftliche Weiterbildung erhebliche Folgen haben, wenn neben die Erstausbildung mit Bachelor- und Masterabschlüssen neue Weiterbildungszertifizierungen und -graduierungen treten.

Nach dem Beschluss der KMK vom Oktober 2003 gelten für Weiterbildende Master-Studiengänge die gleichen Strukturvorgaben wie für konsekutive Masterabschlüsse, zusätzlich einiger weiterbildungsspezifischer Voraussetzungen. Insbesondere die für einen Master-Abschluss geforderte Studiendauer von einem Jahr mit 60 Credits wird bei einem berufsbegleitenden Studium als wenig praktikabel angesehen. Diese Einschätzung stützt sich auf langjährige Erfahrungen mit dem Modell des Weiterbildenden Studiums mit Zertifikatsabschluss, das i. d. R. einen Umfang von unter 500 Stunden vorsieht. Hinzu kommen die Probleme von Zeitaufwand und Finanzierung der Akkreditierung.

In der Diskussion sind daher einerseits besondere Strukturvorgaben für die Weiterbildenden Master-Studiengänge bis hin zu einem speziellen Mastertitel; andererseits gibt es Überlegungen, von der bisherigen Programm-Akkreditierung hin zu einer Institutions-Akkreditierung zu kommen. Diese geht von der Überlegung aus, dass die Programm-Qualität abhängig ist von der Qualität der Institution und ihrer Prozesse.

Angesichts der Zuständigkeit der Fakultäten/Fachbereiche für Weiterbildende Master-Studiengänge stellt sich übergreifend die Frage nach der künftigen Rolle und Funktion der Einrichtungen für Weiterbildung sowie der Finanzierung der Weiterbildung an Hochschulen.

Es ist daher angebracht, dass sich die Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung über Funktion, Ziele

und Struktur der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie den Nutzen einer für sie angemessenen Qualitätssicherung und Akkreditierung verständigen.

Die damit verbundenen Fragestellungen sollen auf der Tagung durch Beiträge zu den folgenden Themenschwerpunkten behandelt werden:

1. Weiterbildende Master-Studiengänge – Ein Zukunftsmodell?

Wo liegen Bedarf und Zielsetzung eines Weiterbildenden Master-Studienganges? Wie ist die Nachfrage und Akzeptanz seitens der Adressaten und der Hochschule? Wie ist die Verzahnung mit dem grundständigen Studium im Sinne des lebenslangen Lernens? Welche Standards werden der Akkreditierung (derzeit und künftig) zugrunde gelegt? Wie sind die Erfahrungen mit dem Akkreditierungsverfahren? Welche (Folge)Kosten entstehen bei der Akkreditierung? Welche Funktion haben künftig die Einrichtungen für Weiterbildung in diesem Kontext (Geschäftsmodell)? Wie werden Weiterbildende Master-Studiengänge finanziert?

2. Weiterbildende Studien – Ein Auslaufmodell?

Welche Bedeutung haben Weiterbildende Studien mit Zertifikatsabschluss für Adressaten (Nachfrage)? Welche Bedeutung haben sie für die Hochschule und die Einrichtungen für Weiterbildung? Welche Standards gelten für Inhalte, Struktur und Abschlüsse? Welche Erfahrungen mit Modularisierung und ECTS gibt es? Besteht Durchlässigkeit zu thematisch gleichgelagerten Weiterbildenden Master-Studiengängen? Unter welchen Bedingungen wäre eine Akkreditierung Weiterbildender Studien vorteilhaft und realisierbar? Welche Finanzierungsmodelle kommen auf die wissenschaftliche Weiterbildung zu?

3. Zur Qualitätssicherung der wissenschaftlichen Weiterbildung

Welche Modelle werden bei der Qualitätssicherung herangezogen? Welche Modelle eignen sich besonders für die wissenschaftliche Weiterbildung? Worin liegen die Vorteile bei der Einführung eines Qualitätssystems nach innen und nach außen? Wie werden Chancen und Nutzen einer Institutionen-Akkreditierung eingeschätzt?

Vorschläge für Beiträge sollen nicht mehr als eine DIN A4-Seite umfassen und in elektronischer Form (doc oder rtf) bis zum

11. Februar 2005

geliefert werden an

Bernhard Christmann, Ruhr-Universität Bochum, Weiterbildungszentrum, 44780 Bochum, bernhard.christmann@ruhr-uni-bochum.de

Die Beiträge sollen mindestens einem der drei Themenbereiche zugeordnet sein. Neben theoretischen Beiträgen sind vor allem systematische Erfahrungsberichte aus den Hochschulen/Einrichtungen für Weiterbildung erwünscht.

Über die Aufnahme entscheidet der Sprecherrat der AG-E bis zum 4. März 2005.

Alle Beiträge werden in Kurzfassung den Tagungsunterlagen beigelegt und in Langfassung in einem Tagungsband veröffentlicht. Referentinnen und Referenten müssen deshalb gewährleisten können, dass ein Abstract ihres Beitrages im Umfang von zwei Seiten bis sechs Wochen vor Tagungsbeginn vorliegt und dass die ausgearbeitete Fassung bis zum 31. Juli 2005 abgegeben worden ist.

Der Call for Papers erscheint auch auf der Homepage der AG-E www.ruhr-uni-bochum.de/wbz/age

Gemeinsame Jahrestagung in Wien

Die DGWF, Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium, und AUCEN, das Netzwerk für universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung an den Universitäten in Österreich, veranstalten vom 14. bis 16. September 2005 erstmals gemeinsam eine Jahrestagung in Wien. Sie ist dem Thema

Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa

gewidmet.

In der Bologna-Erklärung vom 19. Juni 1999, in der die Eckpunkte des gemeinsamen Hochschulraums Europa unter 29 Ländern vereinbart wurden, spielt Hochschulweiterbildung (noch) keine Rolle. Erst in den Kommunikés der Bologna-Nachfolgekonzferenzen 2001 in Prag und 2003 in Berlin ist auch von Weiterbildung und lebenslangem Lernen die Rede. Doch bleiben die Ausführungen dazu marginal und wenig konturiert. Anscheinend stellt im Hochschulraum Europa wenigstens für die Hochschulpolitik wissenschaftliche Weiterbildung kein bedeutsames Thema dar. Umso wichtiger ist es, dass sich die Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung über die Grenzen der Länder hinweg darüber verständigen, wo Rolle und Bedeutung der Hochschulweiterbildung im Hochschulraum Europa gesehen werden, auch und gerade angesichts der EU-Osterweiterung, welche gemeinsamen Wurzeln vorhanden sind, welche Forschungsergebnisse vorliegen, von welchen transnationalen Modellen wissenschaftlicher Weiterbildung gelernt werden kann und welche Organisationen, Netzwerke, Strukturen und Programme die Herstellung eines europäischen Hochschulraumes auch auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung fördern.

Die damit verbundenen Fragestellungen sollen auf der Tagung durch Beiträge zu den folgenden Themenschwerpunkten behandelt werden:

1. Rolle und Bedeutung nationaler und europäischer Netzwerke

Welche Netzwerke der wissenschaftlichen Weiterbildung bestehen und welche Aufgaben erfüllen sie im Hinblick auf die Herausbildung des Hochschulraumes Europa?

2. Modelle transnationaler wissenschaftlicher Weiterbildung

Gibt es Beispiele für die gelungene länderübergreifende Entwicklung und das Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung? Welche Rolle spielen dabei Fernlehre und E-Learning? Welchen Stellenwert haben EU-Programme zur (finanziellen) Förderung transnationaler wissenschaftlicher Weiterbildung?

3. Wissenschaftliche Weiterbildung und Bologna-Prozess

Wo liegt die Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung im Hochschulraum Europa angesichts gestufter Studienabschlüsse, akkreditierter modularer Studiengänge, eines flächendeckenden Leistungspunktsystems (ECTS) und der Bewertung vorherigen Lernens (prior learning)?

4. Management und Organisationsentwicklung für die wissenschaftliche Weiterbildung und in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Wie ist die institutionelle Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung gelöst? Gibt es beispielhafte Managementmodelle? Kann wissenschaftliche Weiterbildung einen Beitrag zur Organisationsentwicklung der Hochschulen leisten?

5. Öffentliche Wissenschaft als europäisches Modell

Was können wir von der Universitätsausdehnungsbewegung lernen? Welche Modelle der Kooperation von Hochschule und Weiterbildung zur Veröffentlichung von Wissenschaft werden praktiziert bzw. sind praktikabel?

6. Forschung und Forschungsergebnisse auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung in Europa

Welche Ergebnisse regionaler, nationaler oder internationaler Weiterbildungsforschung liegen vor? Welchen Beitrag haben insbesondere die EU-geförderten Projekte und Vorhaben zur Weiterentwicklung der University Continuing Education (UCE) geleistet?

Helmut Vogt, DGWF, Vogt-Kölln-Str. 30, Haus E, 22527 Hamburg, h.vogt@dgwf.net

Die Beiträge sollen mindestens einem der sechs Themenbereiche zugeordnet sein. Sie können systematisch-theoretischen, empirischen oder pragmatischen Charakter aufweisen.

Über die Aufnahme entscheidet eine Programmkommission, bestehend aus Prof. Dr. Ada Pellert, Mag. Eva Cendon und Mag. Doris Marth für AUCEN sowie Prof. Dr. Peter Faulstich, Ina Grieb und Helmut Vogt für die DGWF.

Eine Entscheidung über die Aufnahme der eingereichten Beiträge wird bis Mitte Mai 2005 getroffen werden. Alle Beiträge werden in Kurzfassung den Tagungsunterlagen beigefügt und in einem Tagungsband veröffentlicht. Die Referentinnen und Referenten müssen deshalb gewährleisten können, dass ein Abstract ihres Beitrages im Umfang von zwei Seiten bis sechs Wochen vor Tagungsbeginn vorliegt und dass die ausgearbeitete Fassung bis zum 31. Oktober 2005 abgegeben wird.

Der Call for Papers ist auch unter www.aucen.at und www.dgwf.net zu finden.

Vorschläge für Beiträge in deutscher oder in englischer Sprache sollen nicht mehr als eine DIN A4-Seite umfassen und in elektronischer Form (doc oder rtf) bis zum

31. März 2005

geliefert werden an

PETER FAULSTICH

Emil Adolf Roßmäßler (1806-1867)

„Wir müssen uns hier unwillkürlich an den Ausspruch erinnern: ‚Die Naturwissenschaft ist von Haus aus populär‘“ (Roßmäßler, E. A.: Mein Leben und Streben im Verkehr mit der Natur und dem Volke. Hannover 1874, S. 50.

Populäre Wissenschaft und die Tätigkeit als Volkslehrer war Lebensinhalt des Professors für Zoologie an der königlich sächsischen Akademie für Forst- und Landwirthe in Tharand. 1830 hatte er diese Position erhalten. Geboren war er am 3. März 1806 als Sohn eines Leipziger Kupferstechers und nach einem nicht abgeschlossenen Studium der evangelischen Theologie an der Universität Leipzig von 1825 bis 1827 Lehrer und Leiter eines „*schola collecta*“ im thüringischen Städtchen Weida geworden. Hier widmete er sich seiner Leidenschaft, der naturwissenschaftlichen Forschung. Die Erfahrung der Naturgesetze, „*der in ihnen überall liegende ursachliche Zusammenhang der Erscheinungen und das daraus hervorleuchtende oberste Gesetz der inneren Notwendigkeit*“ (S. 21/22) sah er in Kontrast zu der Situation an den Hochschulen, wo die „*widernatürliche Erscheinung*“ herrsche, dass die „*verschiedensten Grade von krasser Orthodoxie bis zu entschiedenem Freisinn*“ vertreten werden können (S. 24).

„Die Naturwissenschaft ist, wie sie nach ewigen Gesetzen sein muss. ... Sie ist nur eine, und darum ist sie, und sie ist, indem sie thatsächlichen Inhalt hat und ist darum eine echte Wissenschaft und eine echte Wissenschaft ist doch wol nur die, welche – wir beabsichtigen keinen Wortwitz – wahres Wissen schafft, was die dogmatische Theologie nicht kann und nie können wird. ... Die Theologie aber fährt auf den Lehrstühlen und Kanzeln aller Jahrhunderte herum und holt längst Abgethanes wieder an das Tageslicht, und – darf dies mit Erfolg thun!! Sie beruht aber, um dies zu können, eben nur auf persönlichen Lehrmeinungen der Professoren und Priester und derer, denen sie dienen. Ist das Wissenschaft?“ (S. 24).

Dieser Glaube an eine szientifische Naturwissenschaft entfernte ihn vom Glauben an die Religion. Er brach sein Theologiestudium ab und wühlte sich als Autodidakt in die botanische und zoologische Forschung.

„Ich war nur Selbstlehrer (Autodidakt), wie es jeder meiner Leser sein kann; und Jedermann könnte es daher soweit bringen, als ich, nämlich zu einem von den Fachmännern für ebenbürtig anerkannten Forscher und Gelehrten.

Die Naturwissenschaft wird es zuletzt auch sein, welche die Zunftschranke des Universitätentums bricht“ (S. 25).

1848 wurde Roßmäßler Mitglied des Pauls-Kirchen-Parlamentes und nach einer Anklage wegen Hochverrats, von der er zwar freigesprochen wurde, dennoch aus seinem Amt entfernt. Von daher begründet sich sein Beschluss „*Volkslehrer zu werden*“.

„Worin beruht also wesentlich diese Bildung, die den Menschen zum Menschen macht? Auf der Kenntnis der Natur; denn wir wissen nichts, als in der Natur und durch die Natur; wie sie in uns und um uns nach unabänderlichen, ehrwürdig-einfachen Gesetzen wirkt und waltet. ...

Wer sich also berufen fühlt, an der Freiheitszukunft Deutschlands mit zu bauen, der helfe sorgen, für allgemeine Verbreitung einer menschenwürdigen Kenntnis von der Natur; der lehre alle Welt, dass die Natur weder eine Vorrathskammer, noch eine Studirstube, noch ein Betschemel, sondern unser Aller gemeinsame Heimath ist, in der ein Fremdling zu sein, Jedermann Schande und Schaden bringt! ...

Ich bin so kühn, zu sagen: ich fühle mich berufen, und muss also hinzufügen: Ich fühle mich dazu verpflichtet“

(Mein künftiger Lebensplan. Am 1. Juli 1849. In: Roßmäßler 1874, S. 131-135).

Roßmäßler entfaltete eine intensive Vortragstätigkeit in allen Teilen Deutschlands, die Gründung von Bildungsvereinen, Diskussionen mit den verschiedensten Zielgruppen von Arbeitern, Lehrern bis zu der „*Vereinigung Deutscher Naturforscher und Ärzte*“. Er gab „*ein naturwissenschaftliches Volksblatt*“ „*Aus der Heimat*“ heraus (1859-1866) und veröffentlichte ein breites naturwissenschaftliches Œuvre: „*Der Mensch im Spiegel der Natur*“.

Roßmäßler förderte den Aufbau lokaler und regionaler naturkundlicher Sammlungen und Museen, un-

terstützte die Gründung von „*Humboldt-Vereinen*“. 1863 gehörte er zu den Mitbegründern des „*Vereinstags deutscher Arbeitervereine*“ (VDAV). 1866 trat er der sächsischen Volkspartei bei und starb am 8. April 1867 in Leipzig. Roßmäßler war getragen von der Überzeugung, „*dass wir Menschen nur auf einer naturgeschichtlichen Grundlage bilden können*“. Dem widmete er sein „*Leben und Streben*“.

Hinweis: Roßmäßler, E.A: *Mein Leben und Streben im Verkehr mit der Natur und dem Volke*. Nach dem Tod des Verfassers herausgegeben von Karl Ruß. Hannover 1874.

LEGO-Bildung



BURKHARD LEHMANN

Auf manchen Dachböden liegen sie noch: Die Erinnerungsstücke aus unbeschwerten Kindertagen, kleine bunte Plastiksteine, die eine Welt der Bauten und Konstruktionen, aus kindlicher Phantasie geschöpft, in kurzer Zeit entstehen ließen. Aufgebaut, zerstört und passgerecht wieder zusammengesteckt, legten die Bausteine aus LEGO-Land, die Basis für manche spätere Ingenieurkarriere und erzeugten – wer weiß es – sogar die Affinität zum Konstruktivismus im ursprünglichen Wortsinn.

Aus LEGO lässt sich fast alles bauen: Kathedralen, Raumschiffe, Villen und Hütten. Sie eignen sich sogar als Material für Bühnenbildner, Filmschauspieler und Komparsen so genannter LEGO-Filme („*Brickfilms*“).

Wie in den meisten Fällen ist die Vielseitigkeit der Einfachheit geschuldet, d. h. dem Grundprinzip, dass jeder einzelne (LEGO -)Stein ein Modul darstellt, dass mit einem anderen nahezu beliebig kombiniert werden kann.

Vielleicht liegt es an der prägenden LEGO-Erfahrung, dass in der heutigen Bildungspolitik die „*Modularisierung*“ der Bildungsinhalte zu einer Art Zauberwort geworden ist. Insbesondere vor dem Hintergrund des „*Bologna-Prozesses*“ ist Modularisierung aus den Debatten um den Bau von Curricula nicht mehr wegzudenken. Das Modul soll eine in sich geschlossene thematische Einheit bilden, aber doch nicht so geschlossen, dass es nicht mit anderen eine Verquickung eingehen kann. Die Bildungsarchitekten erteilen damit den linear gebauten Strukturen eine klare Absage, bei denen davon ausgegangen wird, dass sich das Spätere erst nach dem Durchlaufen des Früheren ergibt, weil es eine logische Reihen- bzw. Abfolge der Dinge gibt. Das sequentielle Denken wird außer Kraft gesetzt,

steht ohnehin schon lange im Verdacht, nicht mehr ausreichend und unterkomplex zu sein. Gedacht ist aber vor allem auch daran, dass die Module zu mehr Flexibilität und Vergleichbarkeit führen und bei Fragen der Anrechnung man sich künftig auf den fertig absolvierten Baustein bezieht.

Konsequent verwirklicht bedeutet dies, dass Bildung zusammengesteckt werden kann. Ein Modul X wird mit einem Modul Y kombiniert und durch ein Modul Z arrondiert usw.. So entsteht Schritt für Schritt, d. h. Modul für Modul der LEGO-Gebildete, der bei passender Gelegenheit seine Bausteine hervorzaubern kann. Die Industrie hat dies mit Erfolg bereits vorgemacht. Wer heute seinen Fernseher zur Reparatur bringt, darf nicht erwarten, dass dort an Platinen herumgelötet und ein defekter Kondensator durch einen anderen ersetzt wird. Nein, das Modul fliegt raus, wird durch ein anderes, ein funktionsfähiges ersetzt. Soweit ist man in der LEGO-Bildung von heute noch nicht. Das veraltete Wissen – (natürlich nur das, das seine Gültigkeit eingebüßt hat, denn Wissen wird nicht alt und auch nicht ranzig, hat kein Verfallsdatum wie der Joghurtbecher; wir wissen heute noch, dass man mal von der Vorstellung ausging, dass die Erde eine Scheibe ist, nur nehmen wir das gottlob nicht mehr an) kann im Prozess des „*lifelong learning*“ durch neue Module aufgefrischt und erweitert werden. Man muss halt nur die passende Stelle oder Lücke in seinem Bildungsbauwerk finden, wo die weiteren Steinchen ein künftiges Zuhause finden.

Bei LEGO passt (fast) alles zusammen. Bei der Bildung nicht. Bildungsthemen sind in semantische Zusammenhänge eingebettet, aus denen sich ihr Sinn ergibt. Das ist sehr ähnlich wie mit den Worten. Auch ein Satz wie: „*Mach die Tür zu!*“ erschließt sich nur, wenn man den Zusammenhang kennt, in dem er ge-

sprochen wurde. Vielleicht besteht die hohe Kunst der Bildung gerade darin, solche Zusammenhänge zu kennen und vielleicht ist die Hermeneutik eine Disziplin, die uns eine Ahnung davon gibt, dass die Themen und Fragen kontextuell gebunden sind und nicht ohne Not aus dem Zusammenhang gerissen werden können, da leicht der Sinn verfehlt, verfälscht oder erst gar nicht erfasst wird.

Die Steigerung dessen, was uns die Modularisierung zur Zeit beschert, ist die informationstechnische Variante, die insinuiert, dass man die Bildung und deren In-

halte, auf „*Granulate*“ reduzieren kann. Die intellektuelle Erschaffung, so scheint es, wird damit zu einem Fall „*Objektorientierter Programmierung*“, für die dann wohl die Disziplin des Softwareengineering die Zuständigkeit erhält. Das dauert noch etwas. Bisweilen begnügen wir uns mit dem Bildungs-LEGO-Land. Man kann nur hoffen, dass aus den Bildungssteinchen nicht eines Tages Bildungshäppchen oder –nuggets werden, die leicht konsumierbar und an jeder Ecke zu haben sind. Angekommen wären wir dann im „*Bildungs-Burger-Land*“. Der Weg dorthin ist nicht sonderlich weit.

DGWF/AUE Aktuelle Veröffentlichungen

Beiträge

Titel	Preis ¹	ISBN
Nr. 37 H. Vogt/B. Christmann (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung in neuer Umgebung – Internationalisierung, gestufte Abschlüsse, moderne Strukturen. Regensburg 2000	€ 10,12	3-88272-120-0
Nr. 38 E. Schäfer / M. Kochs (Hrsg.): Zukunftsforum Wissenschaftliche Weiterbildung, Regensburg 2001	€ 10,10	3-88272-122-7
Nr. 39 U. Strate, M. Sosna (Hrsg.): Lernen ein Leben lang - Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele. Regensburg 2002	€ 10,10	3-88272-123-5
Nr. 40 B. Lehmann, H. Vogt (Hrsg.): Weiterbildungsmanagement und Hochschulentwicklung – Die Zukunft gestalten!, Hamburg 2003	€ 10,10	3-88272-124-3
Nr. 41 B. Christmann, V. Leuterer (Hrsg.): Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Hamburg 2004	€ 14,50	3-88272-125-1
Nr. 42 Ch. Fischer, H.-J. Bargel (Hrsg.): Didaktik des E-Learning. Pädagogische und produktionstechnische Patterns des E-Learning. Hamburg 2004	€ 10,10	3-88272-126-X
Nr. 43 H.-J. Bargel, M. Beyersdorf (Hrsg.): Wandel der Hochschulkultur? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kultur und Kommerz. Hamburg 2005	€ 11,50	3-88272-127-8

Weitere Veröffentlichungen

M Cordes, J. Dikau, E. Schäfer (Hrsg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung - Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Festschrift für Ernst Prokop. Regensburg 2002	€ 25,00 (softcover) € 40,00 (hardcover)	3-88272-121-9
Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“		
Hefte 1/2001, 2/2001, 1/2002, 1/2003, 2/2003, 1/2004, 2/2004	je € 6,50	
Sonderheft 2002	€ 10,00	

¹ Zuzüglich Porto und Verpackung € 2,00

Bestellung:

Bernhard Christmann
Ruhr-Universität Bochum
Weiterbildungszentrum
44780 Bochum
Fax: 0234 / 32 14255
publikation@dgwf.net

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V.

Hochschule und Weiterbildung

- Mittler zwischen Hochschule und Weiterbildung
- Clearingstelle für Erfahrungen
- Initiator für neue Entwicklungen
- Beratungsinstanz für wissenschaftliche Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung

Eine Aufgabe für die Hochschule –
eine Chance zur Kooperation

DGWF-Homepage

www.dgwf.net

DGWF-Homepage des Landesverbandes Berlin und Brandenburg

www.wtb.tu-berlin.de

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

AG-F-Homepage

www.ag-fernstudium.de

AG-E-Homepage

www.ruhr-uni-bochum.de/wbz/age