

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.
GERMAN ASSOCIATION FOR UNIVERSITY CONTINUING AND DISTANCE EDUCATION

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

SCHWERPUNKTHEMA:

**RE-ORGANISATION
WISSENSCHAFTLICHER
WEITERBILDUNG**

2/13

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

Impressum

2|13

Herausgeber

DGWF

Deutsche Gesellschaft für
wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
Universitätsstraße 25
D-33615 Bielefeld

Geschäftsführender Herausgeber

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Universität Bielefeld

Redaktion

Anne Bühner, Dipl. Päd.
Universität Bielefeld

Maria Kondratjuk, M.Sc.
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Sebastian Ruf M.A.
Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Mandy Schulze Dipl./M.A.
Humboldt-Universität zu Berlin

© **DGWF Hochschule und Weiterbildung 2 | 2013**

Dezember 2013 · ISSN 0174-5859

Bezugspreis für Nichtmitglieder: € 10,00



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

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

SCHWERPUNKTTHEMA:

RE-ORGANISATION

WISSENSCHAFTLICHER

WEITERBILDUNG

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR UNIVERSITY CONTINUING AND DISTANCE EDUCATION

Inhaltsverzeichnis

9 Editorial

9 WOLFGANG JÜTTE

Rückblick

10 Thema

Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung

10 KARIN DOLLHAUSEN, JOACHIM LUDWIG, ANDRÄ WOLTER

Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in einer bewegten Hochschullandschaft

14 ALEXANDER OTTO, ANDRÄ WOLTER

Re-Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Eine Fallstudie zum Funktions- und Organisationswandel wissenschaftlicher Weiterbildung

23 THOMAS BRÜSEMEISTER, MICHAEL SCHEMANN

Re-Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung als Regression
Ein Fallbeispiel - Hochschule Limes

28 KARIN DOLLHAUSEN, FRANZISKA ZINK

Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung an der Leibniz Universität Hannover
Fallstudie zu einem Realexperiment

33 JOACHIM LUDWIG

Fallstudie zur Hochschule Gubernatio

39 WOLFGANG JÜTTE, MARKUS WALBER

"Neuerfindung" als profilierendes Konzept der Re-Organisation in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Das Fallbeispiel Leuphana

46 JOACHIM LUDWIG, MALTE EBNER VON ESCHENBACH

Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen hochschulspezifischer Aufgabenerfüllung und (Sub-)Systembildung im Kontext lebenslangen Lernens
Vergleich von fünf Fallstudien zur Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung

53 **Forum**

53 KARL WEBER

Wandel der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung an schweizerischen Hochschulen

61 **Projektwelten**

61 STEFFEN ROGGE

Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen
Wege zur Fachkräftesicherung

63 CLAUDIA KOEPERNIK

Aufbau der Wissenschaftlichen Weiterbildung an der Westsächsischen Hochschule Zwickau
Weiterbildung als Strukturaufgabe

65 MARION WADEWITZ, ALEXANDER SCHNARR, NADINE MERZ, HANNES SCHRAMM

Berufsbegleitend ins Berufsschullehramt?
Zur methodisch-didaktischen Gestaltung eines berufsbegleitenden Studienformats im Rahmen des Projekts
„Nachfrage- und adressatenorientierte wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Erfurt“ (NOW)

71 HELMUT VOGT

Planungshilfen für Weiterbildende Studien

74 **Tagungsberichte**

74 DANIEL MEYNEN

**Konferenz der Europäischen Initiative „International Association of Elder Professionals
- Zusammen in Europa. e.V.“**
29. - 31. August 2013 in Klagenfurt

77 JESSICA HEIBÜLT

„Studieren ohne Abitur“
Tagung am 12. und 13. September 2013 an der Universität Hamburg

79 MARIA KONDRATJUK

„Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung“
Bericht zur Sektionstagung Erwachsenenbildung der DGfE vom 19. - 21. September 2013 in Magdeburg

80 **Publikationen**

82 **Buchbesprechungen**

84 **Aus der Fachgesellschaft**

90 **Service**

90 **PRESSEMITTEILUNG**

91 **TERMINE**

92 **NEUE MITGLIEDER**

93 **NACHRUF**

94 **Notizen**

Rückblick

Wir wollen es nicht verschweigen: für die letzte Ausgabe - die erste des neuen Redaktionsteams - haben wir viel Lob bekommen. Dies finden wir bemerkenswert, nicht zuletzt weil Anerkennung im Hochschulbereich ein durchaus knappes Gut ist.

Diese Rückmeldungen interpretieren wir als einen Vertrauensvorschuss. Nun liegt die zweite Ausgabe dieses Jahres vor. Hier können die beiden von uns definierten zentralen Aufgaben der Zeitschrift - sowohl der wissenschaftliche Fachkommunikation als auch als internes Kommunikationsorgan zu dienen - überprüft werden.

Dieses Themenheft ermöglicht empirische Einblicke in laufende Veränderungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihre Einrichtungen. Es spiegelt das Ergebnis zahlreicher koordinierender Bemühungen wider, wie der inhaltliche Einführungsbeitrag von Dollhausen/Ludwig/Wolter aufzeigt. So sind fünf Fallstudien entstanden, die abschließend auch einem Vergleich unterzogen werden (Ebner von Eschenbach/Ludwig). Der Forum-Beitrag (Weber) ergänzt den inhaltlichen Schwerpunkt durch die grundlegende Betrachtung zum Organisationswandel wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen in der Schweiz.

Die Beiträge in den „Projektwelten“ und „Tagungsberichte“ geben einen Einblick in die Vielfalt der täglichen Projektarbeit und Kommunikation im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die neue Rubrik „Aus der Fachgesellschaft“ wirft einen Blick auf die Arbeit innerhalb der Organisation - ohne in eine Nabelschau-Perspektive zu verfallen. Dazu zählt auch der Blick über die Grenzen, wie die Beiträge zur SwissUni und zu AUCEN zeigen.

Rückblicke und Vorausblicke, beide gehören wohl eng zusammen. Nicht zuletzt angeregt durch einen Tagungsbericht denken wir daran, zukünftig das druckfertige Themenheft im Vorfeld einem „Elder Professional“ aus dem Feld wissenschaftlicher Weiterbildung für eine kurze Kommentierung vorzulegen. So können u.a. aus dem Rückblick (Dis-) Kontinuitäten entdeckt werden und auch kritisch gemahnt werden, wenn uns der Zeitgeist allzu sehr küssen sollte.

Wolfgang Jütte
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in einer bewegten Hochschullandschaft

KARIN DOLLHAUSEN

JOACHIM LUDWIG

ANDRÄ WOLTER

(1) Politischer und institutioneller Hintergrund von Veränderungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen

Veränderungen in der europäischen und nationalen Bildungspolitik sowie damit verbundene Änderungen in der Hochschullandschaft wie auch Entwicklungs- und Profilierungserfordernisse der Hochschulen im Zuge von neuen Steuerungsmodellen in der Verwaltung und in der Wissenschaft und einem Bedeutungszuwachs der Hochschulen im Rahmen von regionalen Entwicklungsstrategien lassen die wissenschaftliche Weiterbildung und ihre Einrichtungen nicht unberührt. Eine Untersuchung der Organisations- und Re-Organisationsprozesse wissenschaftlicher Weiterbildung ermöglicht es diesbezüglich, Veränderungsprozesse als Ausdruck einer dynamischen Hochschullandschaft zu identifizieren und zu beschreiben.

Seit einigen Jahren zeigen insbesondere zwei bildungspolitische Strategien in der deutschen Hochschullandschaft deutliche Effekte. Zu nennen ist zum einen der Ende der 1990er Jahre auf den Weg gebrachte *Bologna-Prozess*, der sowohl auf die „Harmonisierung“ der akademischen Erstausbildung durch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen sowie die Umsetzung von Punktesystemen zur Leistungsbewertung (ECTS) zielt, als auch auf die Erweiterung des Bildungsangebots der Hochschulen durch die Entwicklung und Einführung von berufs begleitenden Bachelorstudiengängen, weiterbildenden Masterstudiengängen, Zertifikatsstudien und weiteren, kürzeren Angebotsformen für nicht regulär, d.h. in akademischer Erstausbildung und in Vollzeit Studierende¹. Zum anderen ist in den Hochschulen infolge der Verpflichtung der EU-Mitgliedsstaaten auf die *Lissabon-Agenda* im Jahr 2000 und mithin der Förderung des lebenslangen Lernens als einem Schlüsselement zur Erreichung des strategischen Ziels, Europa zur „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wissensgesellschaft der Welt“ zu machen (EU-Kommission 2001, S. 3)², ein Veränderungsbedarf

entstanden. So wurde in der abschließenden Mitteilung zur Schaffung eines Europäischen Raums des Lebenslangen Lernens (ebd., S. 4) insbesondere für den formalen Bildungssektor ein „dringender Bedarf, nicht-formales und informelles Lernen anzuerkennen“, festgestellt, auf den Hochschulen mit neuen Formen der Öffnung des Hochschulzugangs für sogenannte nicht-traditionelle Studierende ohne eine formale Hochschulzugangsberechtigung (in Deutschland das Abitur) wie auch mit neuen Angebotsformen und Supportleistungen für diese Studierendengruppe antworten müssen.

Mindestens ebenso geraten die Hochschulen heute infolge des Greifens von neuen Steuerungsmodellen in der Hochschulverwaltung und in der Wissenschaft sowie eines Bedeutungszuwachses der Hochschulen im Rahmen von regionalen Entwicklungsstrategien unter einen Veränderungsdruck. So sind die Hochschulen gefordert, ihre Entwicklung strategisch an wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Leistungszielen auszurichten und ihre kooperative Vernetzung mit relevanten regionalen Akteuren insbesondere aus dem Unternehmens- und Bildungsbereich voranzutreiben. In den Hochschulen führt dies dazu, dass die eigene Entwicklung verstärkt unter Gesichtspunkten der Qualität und Effizienz, Attraktivität und Dienstleistungsorientierung, der wissenschaftlichen Exzellenz und der Vernetzung mit der Region reflektiert und forciert werden muss. Ein sich bereits abzeichnender organisatorischer Effekt dieser Entwicklung auf der Ebene der Hochschulen ist dabei eine (Re)Zentralisierung von Aufgaben und Funktionen der strategischen Planung und Steuerung der Hochschulentwicklung, insbesondere eine deutliche Stärkung des Hochschulmanagements.

Die hier nur skizzierten Entwicklungen im Hochschulbereich sind für die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen vor allem in zweierlei Hinsicht folgenreich: Einerseits erfährt die wissenschaftliche Weiterbildung, insbesondere im Zusammenhang mit den

¹ Slowey, M./Schuetze, H.G. (Hrsg.) (2012): Global perspectives on higher education and lifelong learners. London: Routledge.

² EU-Kommission (2001): Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel: URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF>, Abruf 03.12.2012

Öffnungserfordernissen des hochschulischen Lehr- bzw. Bildungsangebots im Kontext des lebenslangen Lernens als Kernaufgabe der Hochschulen neben Forschung und Lehre, eine deutliche Aufwertung. Andererseits sind damit aber auch Bedeutungsverschiebungen im Verhältnis der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihrer Einrichtungen zur Hochschulleitung sowie zu den Fakultäten, die die grundlegende Lehre realisieren, angezeigt. Mit diesen strukturellen Veränderungen werden gegenwärtig viele Hochschulen in der Planung und Umsetzung von (Re-)Organisationsmaßnahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihrer Einrichtungen konfrontiert. In Reaktion auf die neuen Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildung haben die Hochschulen vielfältige Strategien entwickelt, Qualitätssicherungsmaßnahmen auszuloten.

Weitgehend offen bleibt bislang, in welchen Formen und Ausprägungen dies konkret geschieht und welche Marksteine damit für zukünftige Entwicklungen gesetzt werden können. Denn institutionell ist die wissenschaftliche Weiterbildung in sehr unterschiedlicher Weise in die Hochschulen eingebunden. Die strategischen Ansatzpunkte und Ausrichtungen der Re-Organisationsmaßnahmen hängen daher von der jeweiligen Einbettung bzw. Kopplung der wissenschaftlichen Weiterbildung in bzw. an den institutionellen Kontext der Hochschule sowie von bereits vorhandenen Entwicklungspfaden der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung ab. Ebenfalls zu berücksichtigen sind jeweils geltende rechtliche und gesetzliche Bestimmungen sowie die je spezifischen Profile und Entwicklungsziele der Hochschulen und deren Bedeutung für die mit der Re-Organisation verfolgten Entwicklungsziele der wissenschaftlichen Weiterbildung.

(2) Konkreter Anlass, Fragestellung und Durchführung der empirischen Untersuchung

Die erklärte Aufgabe der DGWF ist es, relevante Entwicklungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu begleiten, die darin sich abzeichnenden Herausforderungen und Anforderungen zu eruieren und in beratender und unterstützender Haltung an die Mitglieder der DGWF weiter zu vermitteln.

So hat der DGWF-Vorstand im Herbst 2010 eine Reihe von Wissenschaftler/-innen aus der Hochschul- und der Weiterbildungsforschung angefragt, um erste empirische Einblicke in die gegenwärtig an vielen deutschen Hochschulen beobachtbaren Veränderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihren Einrichtungen zu gewinnen. Dem Aufruf sind insgesamt zehn Wissenschaftler/-innen gefolgt:

- Joachim Ludwig (Universität Potsdam), Bernd Käßlinger (Humboldt-Universität zu Berlin),
- Thomas Brüsemeister (Universität Gießen), Michael Schemmann (Universität Gießen),

- Karin Dollhausen (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Bonn, Universität Marburg), Franziska Zink (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Bonn, Universität Marburg),
- Andrä Wolter (Humboldt-Universität zu Berlin), Alexander Otto (Humboldt-Universität zu Berlin),
- Wolfgang Jütte (Universität Bielefeld) und Markus Walber (Universität Bielefeld).

Auf einem gemeinsamen Workshop wurden die zentrale Fragestellung, die Vorgehensweise der empirischen Untersuchung sowie die Darstellung der zentralen Ergebnisse auf der Tagung der DGWF-AG Einrichtungen im Mai 2011 in Heidelberg vereinbart.

Die zentralen Fragestellungen der empirischen Untersuchung lauteten:

Welche Organisationsformen und -weisen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen kristallisieren sich gegenwärtig heraus?

1. Unter welchen hochschulspezifischen institutionellen und organisatorischen Bedingungen wurden und werden diese Organisationsformen und -weisen entwickelt?
2. Welche strategischen Ansatzpunkte und welche Vorgehensweise sind für die Entwicklung der identifizierten Organisationsformen und -weisen der wissenschaftlichen Weiterbildung ausschlaggebend gewesen?
3. Welche Rolle spielen hochschulspezifisch ausgeprägte (Macht-)Konstellationen der beteiligten Akteure der Hochschulleitung, Fakultäten, ggf. weiterer Hochschuleinrichtungen und der wissenschaftlichen Weiterbildung für die jeweils gefundenen Organisationsformen und -weisen?
4. Welche Erfahrungen, Problemsichten und Entwicklungsperspektiven der Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung begleiten die jeweilige Organisationsentwicklung?

Um diesen Fragen nachzugehen, wurden fünf Teams zu je zwei Wissenschaftler/-innen gebildet, die in jeweils einer ausgewählten Hochschule eine explorativ angelegte Fallstudie durchführten. Die Auswahl der Hochschulen erfolgte nach dem Kriterium einer möglichst breiten Varianz der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung, darunter zentrale Organisation, dezentrale Organisation, Ausgründung bzw. Auslagerung, Kooperationsmodelle, Centres for LLL usw., um den vielfältigen Organisations- und Re-Organisationsprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung

entsprechend abbilden zu können. In jeder Hochschule wurden leitfadengestützte Interviews mit den jeweils relevanten Akteuren durchgeführt. Interviewt wurden Vertreter/-innen der Hochschulleitung (Präsidium, Vizepräsidium), Vertreter/-innen aus den Fakultäten sowie die Leiter/-innen der Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung.

Für eine Einordnung und Systematisierung der jeweiligen Fallstudien in die leitende Fragestellung des vorliegenden Heftes bot sich eine Mehrebenenmodellierung als Heuristik an, um die differentiellen und interferenten Beiträge produktiv und erkenntnisförderlich in Beziehung setzen zu können. Die mit drei Ebenen errichtete Architektur verbindet mikro-, meso- und makrostrukturelle Perspektiven auf (Re-)Organisationsprozesse wissenschaftlicher Weiterbildung. Die Zuordnung der jeweiligen Fallstudien korrespondiert wie folgt mit den Ebenen:

- auf der Mikroebene finden akteurs-/machttheoretische Perspektiven ihren Widerklang,
- auf der Mesoebene erfolgen organisations-/professionstheoretische Betrachtungen und
- auf der Makroebene verdeutlichen systembezogene/institutionstheoretische Einsichten das Feld wissenschaftlicher Weiterbildung.

Die systematisierende Entfaltung des empirischen Materials entlang der drei Ebenen ermöglicht es, weitere Aspekte zur (Re-)Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung – über ihre Deskription hinaus – in den Blick zu bekommen.

(3) Zur Konzeption des vorliegenden Themenheftes

Der Konzeption des vorliegenden Heftes liegen die Erfahrungen der Verantwortlichen aus den Präsentationen und Diskussionen der Fallstudien auf der Heidelberger Tagung der DGWF-AG Einrichtungen zugrunde. Zur Gewinnung eines Überblicks über die untersuchten Fälle, gepaart mit diskussionsanregenden Einsichten in deren jeweilige Besonderheiten, wurde für die Tagung eine Fallpräsentation auf der Grundlage eines groben Rasters gewählt, an dem vor allem die identifizierten Organisationsformen und -weisen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen abgetragen und zur Diskussion gestellt werden konnten. Bereits auf der Tagung zeichnete sich das besondere Anregungspotenzial der Fallstudien ab, wie aber auch ein Bedarf der Praxis an tieferen Einblicken in die je fallspezifisch wirkenden Bedingungen und Kräfte, die den Findungs- und Umsetzungsprozess der jeweiligen Organisationsformen und -weisen mitprägen und beeinflussen.

Daher wurde in der Konzeption des vorliegenden Themenheftes das ursprüngliche Bestreben, die Fälle anhand von übergeordneten Kriterien in ein Vergleichsschema zu brin-

gen – dies unter Inkaufnahme des Verzichts auf eine „tiefenschärfere“ Ausleuchtung von fallspezifischen Konstitutions- und Bedingungsbeziehungen – aufgegeben. So wurde im Blick auf die Informations- und Orientierungsbedarfe der Praxis für das vorliegende Themenheft eine Darstellungsweise gewählt, die den Autor/-innen Raum für die Entfaltung der Fälle in ihrer je spezifischen Ausprägung und immanenten Entwicklungsdynamik gibt. Zudem wurden keine methodologischen Beschränkungen auferlegt, so dass die Autor/-innen je nach dem vor Ort bei den Interviewten vorgefundenen Schwerpunktsetzungen ihre Rekonstruktion bzw. Explikation der Besonderheiten des Falles auf die jeweils aus Sicht der Praxis bemerkenswerte Charakteristika hin fokussieren konnten. So sind für diese Ausgabe Falldarstellungen zur Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen entstanden, die zusammen genommen einen guten Einblick in das Möglichkeitsspektrum wie aber auch das damit zu beobachtende bzw. zu erwartende Konfliktpotenzial in der zukünftigen Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung geben.

Auf Grundlage dieser Verfahrensweise erfolgt die Darstellung der Beiträge in zwei Schritten unter der Berücksichtigung der vorgeschlagenen Mehrebenenmodellierung: Zunächst wird mit einem deskriptiv-orientierten Zugang, der die Beschreibung von Organisations- und Re-Organisationsprozesse wissenschaftlicher Weiterbildung in Hochschulen fokussiert, begonnen. Daran anknüpfend widmen sich die Schlussbemerkungen der einzelnen Beiträge der gezielten Reinterpretation der Fallstudien in Hinblick auf die bereits skizzierte Mehrebenenmodellierung. Dieses nachgängige Reinterpretationsverfahren eröffnet einen Reflektionsraum, der die gewonnenen Erkenntnisse der einzelnen Fallstudien systematisierend an für Praxis relevante Fragestellungen rückbindet und gleichzeitig Perspektiven zu (Re-)Organisationsprozessen wissenschaftlicher Weiterbildung in Hochschulen anbietet. Daraus ableitend werden Trends und Strukturmerkmale der Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung fokussiert und kursorisch angesprochen.

Gewissermaßen hintergründig, also kaum explizit und doch unübergebar sprechen die im vorliegenden Themenheft versammelten Fallstudien dabei auch für die Implementierung einer bislang noch kaum berücksichtigten Verständigungsperspektive: Wenn die an Hochschulen organisierte wissenschaftliche Weiterbildung fürderhin nicht nur als hochschulspezifisch zu realisierende Weiterbildungsaufgabe im Kontext der Öffnung der Hochschulen für das lebenslange Lernen, sondern aufgrund ihrer spezifischen Leistung im System lebenslangen Lernens wahrgenommen und angesprochen werden will, wird sie um eine systemisch verstandene Profilbildung, eine stärkere kooperative Vernetzung der Einrichtungen und Stellen wissenschaftlicher Weiterbildung untereinander sowie um die systematische Qualitäts- und Leistungsdokumentation, wie sie in anderen Weiterbildungsbereichen bereits der Fall ist, kaum umhin können.

Literatur

EU-Kommission (2001): Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel: URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF>, Abruf 03.12.2012.

Slowey, M./Schuetze, H.G. (Hrsg.) (2012): Global perspectives on higher education and lifelong learners. London: Routledge.

Autoren

Prof. Dr. Karin Dollhausen
dollhausen@die-bonn.de

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

Prof. Dr. Andrä Wolter
andrae.wolter@hu-berlin.de

Re-Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Eine Fallstudie zum Funktions- und Organisationswandel wissenschaftlicher Weiterbildung

ALEXANDER OTTO
ANDRÄ WOLTER

1 Einführung - Rahmenbedingungen der Fallstudie

Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg gehört zu den jüngeren Universitäten in Deutschland. Sie wurde 1973, unter Inkorporation der örtlichen Pädagogischen Hochschule, mit einer doppelten Zielsetzung gegründet: als Beitrag zur Regionalisierung der deutschen Hochschullandschaft mit einer besonderen Ausrichtung auf den niedersächsischen Nord-West-Raum; und mit einer besonderen Reformambition, die primär in zeitgenössischen Studienreformprojekten (u.a. der einphasigen Lehrerausbildung, dem Projektstudium mit stärkerem Praxisbezug und Interdisziplinarität) zum Ausdruck kam, später aber einem starken Anpassungsdruck an die herkömmlichen Studienformen an deutschen Hochschulen ausgesetzt war. Von vornherein war die bereits mit der Gründung der Universität erfolgte Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung ein Teil dieser Studienreformambition.

Inzwischen umfasst die Universität ein breites Spektrum an Fachdisziplinen und Studiengängen, wobei die Lehrerausbildung seit der Gründung ein sehr wesentliches Element ausmacht. Momentan ist sie in sechs Fakultäten gegliedert und bietet gegenwärtig mehr als 80 verschiedene Studiengänge an. Rund 11.000 Studierende sind zurzeit an der Hochschule eingeschrieben.

Für die Fallstudie wurden am 4. April 2011 drei etwa einstündige leitfadengestützte Interviews geführt:

Interview 1: mit einer Gesprächspartnerin aus der Leitungsebene der wissenschaftlichen Weiterbildung

Interview 2: mit zwei Gesprächspartner/-innen aus der Hochschulleitungsebene

Interview 3: mit drei Gesprächspartnern/-innen auf der Ebene der operativen Geschäftsführung des *Center für lebenslanges Lernen (C3L)*

Weitere Informationen wurden aus den im Internet zugänglichen Selbstbeschreibungen des C3L [<http://www.c3l.uni-oldenburg.de/>] gewonnen.

Auch wenn sich Auftrag und Funktion wissenschaftlicher Weiterbildung an der Universität Oldenburg – wie im gesamten deutschen Hochschulsystem – in den letzten Jahren erheblich verändert haben (siehe dazu den Abschnitt 6), so gehört die Hochschule schon seit den 1970er Jahren zu den „Pionierhochschulen“ in Deutschland auf dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie war eine der ersten westdeutschen Hochschulen, die eine zentrale Einrichtung für wissenschaftliche Weiterbildung gründete und Weiterbildung von vornherein explizit als Teil ihrer „Mission“ sah.

Das wurde dadurch begünstigt, dass es an der Hochschule einen Diplomstudiengang Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung gab, an dem maßgeblich zwei Professoren beteiligt waren, die vor ihrer Berufung nach Oldenburg am Aufbau der ersten in Deutschland überhaupt vorhandenen Zentralstelle für Weiterbildung – an der Universität Göttingen, damals noch unter der Bezeichnung „auswärtige Seminarkurse“ – beteiligt waren. Bis heute hin, wenngleich in deutlich veränderter Form, hat die Universität Oldenburg ihre von allen Seiten anerkannte Vorreiterrolle in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland behauptet.

Stärker als bei der Mehrzahl der deutschen Universitäten gehört Weiterbildung in Oldenburg zum „Markenkern“ der Hochschule und ist zu einem Teil ihrer institutionellen Identität geworden, auch wenn diese Ausrichtung nicht ganz frei von Ambivalenzen war bzw. immer noch ist – weder für die Universitätsleitung und noch für die Akteure der Weiterbildung (siehe dazu u.a. Abschnitt 3). Auch wenn Weiterbildung in Oldenburg ein profilbestimmendes Merkmal ist, so bedeu-

tet das noch nicht, dass die Universität(leitung) tatsächlich auch über eine Entwicklungsstrategie für die Weiterbildung verfügt, die über ihre grundsätzliche Bereitschaft, Weiterbildung zu fördern, konzeptionell hinausgeht. Auch wenn in der Universität deutlich gesehen wird, in welchem Umfang die Aktivitäten im Bereich der Weiterbildung zur regionalen und überregionalen Reputation der Hochschule beitragen, so bestehen doch auch hier zwischen den Fakultäten und Hochschullehrern Unterschiede in den Interessen und im Engagement, in denen sich unterschiedliche fachkulturelle Präferenzen für Forschung oder Lehre (oder Weiterbildung) manifestieren. Während einige Fächer bzw. Fakultäten im Wettbewerb der Disziplinen eher auf Forschung setzen, verhalten sich andere deutlich weiterbildungsaffiner.

2 "Regionalität mit internationalen Ambition" – Profilierungsstrategien der Universität

Das gegenwärtige Selbstverständnis der Hochschule ist von den beiden Ideen „Regionalität“ und „internationale Sichtbarkeit“ geprägt, welche keineswegs – so betonten es alle Interviewpartner/-innen – als Widerspruch zu begreifen sind. Seit den 1970er Jahren und bis heute ist in erster Linie die Regionalität als ein profilbildender Pfeiler verankert worden. „Regionalität“ als Leitmotiv der Hochschulentwicklung umfasst(e), dem hochschulpolitischen Regionalisierungsdiskurs der frühen 1970er Jahre entsprechend, zwei Aspekte: Die Hochschule sollte zur Mobilisierung von Studierpotenzialen beitragen, die ohne eine räumliche Verdichtung der Standortstruktur nur eine geringere Studierchance gehabt hätten; und die Hochschule sollte als eine Art infrastruktureller Schrittmacher für die Region eine ökonomische und kulturelle Dienstleistungs- und Entwicklungsfunktion erfüllen. Entsprechend galt (und gilt) auch die Weiterbildung als Teil der Dienstleistungsorientierung als eine Brücke der Universität in die Gesellschaft hinein.

Die Universität Oldenburg rekrutiert gegenwärtig ca. zwei Drittel ihrer Studierenden aus Niedersachsen, überwiegend aus dem Nord-West-Raum. Zum Leitbild der Universität gehört der wechselseitige Kommunikationsprozess zwischen Wirtschaftsunternehmen und der Hochschule. Impulse aus den Unternehmen sollen sowohl zielgerichtete Forschungsaktivitäten stimulieren als auch eine praxisorientierte Ausrichtung der Lehre begünstigen. Die Bemühungen um die Realisierung einer erfolgreichen Kooperation mit der regionalen Wirtschaft spiegeln sich unter anderem im so genannten Professionalisierungsbereich wider, der für alle Bachelorstudiengänge obligatorisch ist. Mit sieben Unternehmen wurden Kooperationsverträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung geschlossen, um das akademische Wissen auf diesem Wege in die betriebliche Praxis zu transferieren. Im Jahr 2002 schloss die Universität mit der Stadt Oldenburg eine Kooperationsvereinbarung ab zur Erreichung gemeinsamer

ökonomischer, bildungs-, umwelt- und forschungspolitischer Ziele für die Region bzw. Stadt.

Das Standbein „Internationalität“ muss aus der Sicht der Universitätsleitung noch nachgebessert werden. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang das deutsch-niederländische Gemeinschaftsprojekt der European-Medical-School Oldenburg-Groningen, eine binationale Mediziner Ausbildung mit Bachelor- und Masterabschluss in den Niederlanden und medizinischem Staatsexamen in Deutschland. Damit ist der Universität Oldenburg der Einstieg in die schon seit langem angestrebte Mediziner Ausbildung gelungen, die frühere Landesregierungen zwar oft versprochen, aber nie realisiert hatten.

Ein Blick in das Studienangebot und in die Studierendenstatistik bestätigt die eingangs schon erwähnte Bedeutung der Lehrerbildung, auch wenn sich gegenüber den Anfangszeiten die Universität inzwischen „polyzentral“ entwickelt hat. Weitere profilbildende Schwerpunkte bilden die Energieforschung und die Hörforschung/Akustik. Im Rahmen der zweiten Runde der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder bewarb sich die Hochschule mit dem Clusterantrag „Hearing4All“, der im Juni 2012 in der zweiten Förderlinie bewilligt wurde.

Zukünftig soll das Konzept der offenen Hochschule eine wichtigere Rolle spielen. Primäres Anliegen ist die Erschließung neuer Zielgruppen, allen voran von beruflich qualifizierten ohne herkömmliche schulische Hochschulzugangsberechtigung (Abitur) – sogenannter nicht-traditioneller Studierender –, die an der Hochschule in der Regel eine akademische Erstausbildung nachfragen, daneben aber auch anderer Zielgruppen, z.B. erwerbstätiger Personen, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen und an der Hochschule ein Fortbildungsangebot suchen. Dass dieses Konzept zumindest teilweise bereits realisiert wird, zeigen die Studienanfängerzahlen der Hochschule. Von den 2055 Studienanfängern¹ des Studienjahres 2011 sind 3,3 % über den Dritten Bildungsweg an die Hochschule gelangt. Obwohl dieses nur ein schmaler Anteil ist, liegt die Hochschule damit über dem Bundesdurchschnitt.

Auch in diesem Handlungsfeld der Öffnung der Hochschule kann die Universität Oldenburg auf eine längere Tradition zurückblicken. Bereits ihre Vorläufereinrichtung, die frühere Pädagogische Hochschule, wies einen hohen Anteil studierender Nicht-Abiturienten auf. Nach der Einführung der sog. Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis in Niedersachsen zu Anfang der 1970er Jahre war die Universität Oldenburg eine der „Hochburgen“ unter den niedersächsischen Hochschulen bei der Öffnung des Hochschulzugangs. Die Universität war mit wichtigen Projekten an vielen Förderprogrammen in diesem Feld beteiligt, u.a. an

¹ Quelle: Statistisches Bundesamt

dem Projektverbund ANKOM und der Offenen Hochschule Niedersachsen. Seit 2011 hat ein Team des C3L und des Arbeitsbereichs Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b) der Universität Oldenburg zusammen mit der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW) Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin die wissenschaftliche Begleitung des Förderprogramms des Bundes „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ übernommen, eine weitere Bestätigung für die besondere Reputation der Hochschule in diesem Bereich.

3 Die Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Hochschule – eine Diskrepanz zwischen innen und außen

Die Universität Oldenburg steht somit in einer langen Tradition der wissenschaftlichen Weiterbildung und des lebenslangen Lernens (LLL). Bereits über Jahrzehnte hinweg wurde das Ziel verfolgt, ein Weiterbildungsangebot vorzuhalten, das den Weiterbildungsinteressen der Bevölkerung oder maßgeblicher Teilgruppen entspricht. Viele wegweisende Studien zur Integration von Berufstätigen ebenso wie zur Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung wurden an der Hochschule erstellt. Neben Forschung und Lehre bildet wissenschaftliche Weiterbildung eine dritte Säule im Aufgabenspektrum der Hochschule. In diesem Sinne war eine Auslagerung der Weiterbildung aus der Institution, wie sie teilweise an anderen Universitäten praktiziert wird, „*nie ein Thema für Oldenburg*“ (Interview 2). Auf nationaler bildungspolitischer und wissenschaftlicher Ebene wird die Universität deutlich als Hochschule des LLL wahrgenommen.

Im Inneren der Universität – aus der Perspektive der Hochschulleitung und der Fakultäten – wurde LLL als Aufgabenfeld in seiner Gesamtbreite jedoch nur begrenzt gesehen; die Interessenlage der Hochschulleitung war primär budgetorientiert. Folgende Aussage spiegelt die Wahrnehmung der Akteure in der Weiterbildung: „*Die wissenschaftliche Weiterbildung hatte [für die Universitätsleitung] lange Zeit lediglich die Bedeutung einer Cashcow*“ (Interview 3). So ist es wiederum nicht verwunderlich, dass die Universität, obwohl zu den Pionierhochschulen der Implementierung des Konzepts des lebenslangen Lernens zählend, im Leitbild nur marginal und erst nach Drängen einiger Akteure auf dieses Konzept verweist². Eine Aussage zur wissenschaftlichen Weiterbildung lässt sich im Leitbild bislang vermissen.

Inzwischen habe die Universitätsleitung aber auf Grundlage eigener Beobachtungen und Analysen der Hochschullandschaft die Relevanz der wissenschaftlichen Weiterbildung erkannt und sei ihr gegenüber „*positiv gestimmt*“. Dazu hat nicht zuletzt beigetragen, dass die Hochschulleitung immer wieder von außen mit der eigenen „*Stärke*“ in diesem Feld

konfrontiert wurde. Indikator für einen Legitimationsgewinn ist die nunmehr „*gute Öffentlichkeitsarbeit nach innen*“, doch sei man hier bei der Realisierung des Konzepts des LLL noch längst nicht am Ziel, weil eben noch nicht alle Zielgruppen erreicht wurden (Interview 3) und die nachhaltige Verankerung innerhalb der Hochschule noch nicht gelungen ist. So wird das Konzept aus dem Blickwinkel grundständiger Studiengänge intern immer wieder kritisch hinterfragt, deren Lehrende sich häufig weder mit der neuen Klientel noch mit dem anderen Studiengangformat anfreunden können. Zwischen dem traditionellen Basisstudienangebot und dem weiterbildenden Angebot gibt es alles in allem wenig Verknüpfungs- und Berührungspunkte.

Mittlerweile stehen die Initiierung von zusätzlichen Weiterbildungsstudiengängen sowie die weitere Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierende zwar als Leistungsindikatoren in den Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschule. In individuellen Zielvereinbarungen zwischen einzelnen Professoren oder Fakultäten und Hochschule ist dieser Indikator, insbesondere die weitere Studiengang- oder Programmentwicklung im weiterbildenden Bereich, momentan aber noch nicht zu finden, was klar als Defizit angesehen wird. Die Universität enthält in ihren Fakultäten weitaus mehr wissenschaftliches Potenzial, als bislang durch weiterbildende Studiengänge ausgeschöpft wird. Deshalb ist die innere Aktivierung nach wie vor ein vorrangiges Ziel. Bei Neuberufungen soll dieser Indikator zukünftig in die Zielvereinbarung integriert werden.

Eine wichtige Rahmenbedingung für die Entwicklung der Weiterbildung an der Universität Oldenburg besteht darin, dass das Land Niedersachsen der Hochschulweiterbildung (in allen Formen) eine zentrale hochschulpolitische Bedeutung zugeschrieben hat bzw. zuschreibt. Das schlägt sich nicht nur in verschiedenen Novellierungen des Niedersächsischen Hochschulgesetzes nieder, sondern auch in den Hochschulverträgen und in vom Land initiierten Förderprogrammen (wie z.B. der Offenen Hochschule Niedersachsen). Dabei wird nicht nur eine stärkere Kooperation zwischen den Einrichtungen der Erwachsenenbildung und den Hochschulen, sondern auch eine größere Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung angestrebt. Bei beiden Zielsetzungen liegt die Universität Oldenburg im Land weit vorne.

² Zu finden ist lediglich die Aussage: „Im Bildungsauftrag nimmt der Grundsatz des lebenslangen Lernens einen besonderen Stellenwert ein.“ (vgl. <http://www.uni-oldenburg.de/praesidium/download/Leitbild.pdf> [30.07.2012]) Laut Interview 2 ist eine Neufassung des Leitbilds in Planung, in der das Konzept des LLL weiter ausformuliert werden soll.

4 Der Prozess der Re-Organisation – Strategie des langsamen Zusammenwachsens

Vor der Gründung des C3L waren drei eigenständige Institutionen für wissenschaftliche Weiterbildung zuständig:

- die Zentrale Einrichtung für Fernstudium (ZEF) als lokales bzw. regionales Studienzentrum der FernUniversität (FU) Hagen,
- das Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) als sog. Kontaktstelle zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit sowie
- das Center for Distributed eLearning (CDL), das die Entwicklung moderner digitaler Studienangebote zum Ziel hat(te).

Die Zusammenführung dieser drei Einrichtungen zum C3L vollzog sich in Schritten. Eine günstige Rahmenbedingung für diesen Integrationsprozess war, dass er sich teilweise im Rahmen einer Fakultätsneugliederung vollzog. Zunächst wurden im Jahr 2006 das CDL und das ZEF zum C3L verbunden, im Jahr 2008 wurde dann das ZWW ebenfalls unter das Dach des C3L eingefügt. Diese Abfolge erklärt sich vor allem mit dem Generationenwechsel, dem Zeitpunkt des Ausscheidens der früheren Leitungspersonen, deren Zustimmung zu diesem Neuorganisationsprozess prekär blieb. Aufgrund der Vorgeschichte verfügt das C3L über ein bereits sehr erfahrenes und professionelles Personal in seinem Aufgaben- und Aktivitätsfeld, das sukzessive durch neues jüngeres Personal ergänzt wird.

Die drei Einrichtungen standen in unterschiedlichen Entwicklungslinien: Das ZWW verkörperte primär die ältere Linie universitärer Erwachsenenbildung und postgradualer Weiterbildung, das ZEF die in den 1970er Jahren aufgekommene Institution des Fernstudiums (Studium neben dem Beruf) in enger Kooperation mit der FernUniversität Hagen, das CDL die moderne Version des online-basierten Studiums. Da es zunehmend Überschneidungen in den Aufgaben und Zuständigkeiten bei fehlenden klaren Verantwortlichkeiten gab, wurde diese Konstellation auf Dauer als wenig funktional erachtet, was die Frage nach Synergieeffekten durch eine andere Organisation aufwarf. Mit dem Beginn der 2000er Jahre war es zwar zu einem Anstieg in der Zahl der Weiterbildungsangebote gekommen; dennoch bestand unter anderem wegen der Kompetenzzersplitterung die Gefahr, die wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb der Universität zu marginalisieren.

Um den Bereich innerhalb der Institution zu konsolidieren und stärker auf neue Aufgaben auszurichten, schien eine

Kompetenzbündelung in Form einer Zusammenführung der drei Einrichtungen unter einem neuen Namen die beste Lösung. Die Leitidee war dabei, das Konzept des lebenslangen Lernens im Zentrum der Hochschule zu etablieren. Die stärkere Erschließung und Förderung nicht-traditioneller Zielgruppen (insbesondere Berufstätiger) stellte dabei ein besonderes Entwicklungsziel dar, was eine stärkere Arbeitsmarktorientierung im Hinblick auf die Entwicklung und Konzeption neuer gebührenpflichtiger Weiterbildungsstudiengänge in zielgruppenspezifischen Formaten unumgänglich machte. Ziel war insgesamt, neben den bislang stark vertretenen Programmformaten unterhalb der Studiengangebene (Zertifikatsprogramme) das Angebot stärker auf Studiengänge für Berufstätige auszurichten, wobei hier die traditionellen Grenzziehungen zwischen grundständig und weiterbildend fließend werden (z.B. bei weiterbildenden Bachelorstudiengängen).

Daneben entstand auch die Idee, nicht nur die praxisbezogenen, sondern auch die wissenschafts- und forschungsintensiven Themengebiete unter dem Arbeitsbegriff der „Premiumweiterbildung“ in Weiterbildungsangebote umzusetzen. In diesem Punkt schien eine enge Kooperation mit den Fakultäten der Hochschule erforderlich. Weitere Ziele lagen in der Verbesserung der organisatorischen und technischen Betreuung der Weiterbildungsangebote (z.B. im Bereich des Marketings) und der Bildungsberatung sowohl von einzelnen Studieninteressierten als auch von Wirtschaftsunternehmen. Um die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Weiterbildung zu gewährleisten, stand die Fortentwicklung von IT-gestützten Lehr- und Lernformen im Rahmen von berufsbegleitenden Teilzeitstudiengängen als weiterer Schwerpunkt auf der Agenda.

Organisatorisch hielt man es für wichtig, die neue Einrichtung in der universitären Binnenstruktur als eine wissenschaftliche und nicht als betriebliche Einrichtung zu führen. „Wissenschaftlichkeit“ als Profilerkennmerkmal war ein zentrales Ziel, das durch andere Organisationsmodelle (als zentrale Betriebseinheit oder Teil der Verwaltung) nicht gewährleistet worden wäre. Dieses Profilerkennmerkmal bildet auch einen wesentlichen Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Weiterbildungsanbietern.

Ein bestehendes Organisationsmodell oder Entwicklungskonzept, an dem man sich hätte orientieren können, gab es jedoch nicht. Einen großen Einfluss – gewissermaßen als theoretische Orientierung – hatte eine von der Universität durchgeführte internationale Vergleichsstudie wissenschaftlicher Weiterbildungsprogramme, ihrer Realisierungsformen und Institutionalisierungsstrukturen (die 2007 veröffentlichte Hanft/Knust-Studie³). Daran angelehnt, floss unter anderem die Differenzierung zwischen kreditierten und nicht-kreditierten Programmen sowie zwischen

³ Anke Hanft (mit Michaela Knust) (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster.

PUSH- und PUR-Programmen konzeptionell in die Realisierung der neuen Weiterbildungseinrichtung mit ein.

Der Re-Organisationsprozess wurde in der Anfangsphase als ein „*sich gegenseitiges kritisches Beäugen*“ (Interview 3)⁴ zwischen den vorhandenen Einrichtungen wahrgenommen. Schließlich trafen mit der „*Präsenzwelt*“ (ZWW) und der „*Onlinewelt*“ (CDL, ZEF) zwei sehr unterschiedliche Kulturen aufeinander. Letzten Endes gestaltete sich der Prozess jedoch weitgehend „*konfliktfrei*“, auch deshalb, weil der anstehende Generationenwechsel⁵ in der Leitungsebene abgewartet und den einzelnen Bereichen die Zeit eingeräumt wurde, innerhalb einiger Jahre langsam zusammenzuwachsen und sich zu „*harmonisieren*“ (ebd.).

Als zentrale Akteurin erwies sich die Inhaberin des Lehrstuhls für Weiterbildung der Universität, unterstützt von weiteren Professoren, die sich der Weiterbildung an der Universität verpflichtet fühlen. Von den drei im Prozess involvierten Einrichtungen wurde das CDL als treibende Kraft wahrgenommen. Die Universitätsleitung verhielt sich zwar grundsätzlich befürwortend, aber eher passiv und griff nicht in den Prozess ein. Hier wäre mehr Unterstützung in der Organisationsentwicklung wünschenswert gewesen (Interview 3).

Das Verhältnis zu den Fakultäten ist ein wichtiger Punkt für die Arbeit des C3L, weil Studiengänge mit regulären Abschlüssen die Belange der Fakultäten berühren, die für die fachwissenschaftliche Ausgestaltung verantwortlich sind, während das C3L primär für die organisatorische Betreuung zuständig ist. Deshalb bemüht sich das C3L um eine intensive Kooperation mit den Fakultäten, die durchaus noch entwicklungsfähig ist. Sieht man von den Abstimmungsprozessen, die für die Durchführung von Studiengängen erforderlich sind, ab, ist das C3L aber von den fakultätsinternen Prozessen relativ weit entfernt.

Insgesamt lässt sich das Management der Re-organisation als ein Verfahren charakterisieren, das sich im Kern als Selbst-Re-Organisation unter maßgeblichem Einfluss einer Professur bei nur partieller Mitwirkung der Universitätsleitung darstellt. Die Hochschulleitung trug diesen Prozess zwar voll mit, überließ ihn aber im Wesentlichen den Akteuren aus den Einrichtungen und nahm insgesamt nur wenig Einfluss auf die konkrete Re-organisation.

5 Geschäfts- und Organisationsmodell

Das Center für Lebenslanges Lernen (C3L) folgt dem Modell einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung mit eigenem Haushalt und einer Grundausstattung an Personal. Seit jüngstem verfügt das C3L auch über ein eigenes Gebäude, in dem jetzt alle Mitarbeiter/-innen zusammengefasst sind, was intern als wichtiges Integrationssignal interpretiert wird. Insgesamt sind im C3L drei Professuren mit der Weiterbildung befasst:

- Weiterbildung/Erwachsenenbildung,
- Bildungsmanagement,
- Wissenstransfer/Lernen mit neuen Technologien,

eine davon wird aus dem eigenen Haushalt finanziert. Daneben gibt es zurzeit ca. 50 Personalstellen (davon zwei Drittel mit Hochschulabschluss), überwiegend drittmittelfinanziert. Damit dürfte das C3L eine der größten Einrichtungen auf dem Feld der Weiterbildung in der deutschen Hochschullandschaft sein. Die wissenschaftliche Leitung erfolgt durch eine eigene Professur. Der Leitungsebene unterliegen fünf Geschäftsbereiche (siehe die nachfolgende Abbildung).

Innerhalb der Hochschule genießt das C3L eine weitgehende inhaltliche Autonomie und steht nicht direkt im Brennpunkt der hochschulinternen Politik. Das hat zwei Seiten: einerseits schützt es vor fachfremden und dysfunktionalen Eingriffen, andererseits fehlt es gelegentlich an interner Aufmerksamkeit und Unterstützung. So wurde von den Interviewpartnern auf die Gefahr einer vollständigen Externalisierung des C3L aus der Universität hingewiesen, die dieses Organisationsmodell strukturell mit sich bringen könnte. Es ist den Mitarbeitern des C3L wichtig, Teil der Universität zu bleiben und von der Universitätsleitung und den anderen Einrichtungen wahrgenommen zu werden.

Die wesentlichen profilbildenden Elemente und organisatorischen Strukturen des C3L zeigt das nebenstehende Schaubild.

Das Angebotsportfolio des C3L weist gegenwärtig folgende Schwerpunkte bzw. Angebotstypen auf:

Berufsbegleitende Studiengänge: Das C3L bietet in Kooperation mit den jeweiligen Fakultäten⁶ der Universität sechs berufsbegleitenden Studiengänge an (Stand 2012): zwei B.A.-Studiengänge (Betriebswirtschaftslehre für Spitzensportler/-innen

⁴ In diesem Zusammenhang wurde auch von einem anfänglichen Widerstand der einzelnen Einrichtungen berichtet.

⁵ Im Vorfeld soll es immer wieder Überlegungen der Zusammenlegung gegeben haben, die jedoch damals auf starken Widerstand der bisherigen Akteure stießen, was das Warten auf den Generationenwechsel auf der Leitungsebene unerlässlich machte.

⁶ Die jeweiligen Fakultäten sind in die Entwicklung der Studienprogramme mit eingebunden, sind mitverantwortlich für die Lehrveranstaltungen und nehmen die Prüfung ab.



Abb.1: Profilbildende Elemente und organisatorische Strukturen des C3L

und Business Administration in mittelständischen Unternehmen) und vier berufsbegleitende Master-Studiengänge (Bildungs- und Wissensmanagement (MBA), Informationsrecht (LL.M.), Innovationsmanagement (MBA), Distance Education (MDE)⁷). Die Organisation der Studiengänge entwickelte sich in der Regel aus bereits bestehenden Weiterbildungsangeboten heraus. Gemeinsame Grundidee aller Studiengänge ist die Möglichkeit der Verzahnung von wissenschaftlicher Ausbildung und beruflicher Tätigkeit. Für die Koordination der Studiengänge wurde jeweils eine unbefristete Stelle zur Organisation des Studiengangs geschaffen. Inzwischen wurden alle berufsbegleitenden Studiengänge der Universität organisatorisch beim C3L angesiedelt. Dabei ist bemerkenswert, dass einige dieser Studiengänge jenseits der traditionellen Segmentierung zwischen postgradualer Weiterbildung und akademischem Erststudium das Format weiterbildender Bachelorstudiengänge realisieren.

Kontaktstudiengänge bzw. Zertifikatsprogramme: Neben den Studiengängen bietet das C3L Zertifikatsprogramme an, die nicht mit einem Hochschulgrad abschließen, gleichwohl aber den wissenschaftlichen Anspruch universitären Niveaus erheben. Die zur Auswahl stehenden Angebote schließen mit Bescheinigungen oder Zertifizierungen der Universität ab und sind teilweise auf ein späteres Studium anrechenbar. Während dieses Format in der Vergangenheit im Zentrum stand, zeichnet sich jetzt immer mehr eine Verschiebung zu den weiterbildenden Studiengängen auf Bachelor- oder Masterebene ab.

IT/Medien/Lerndesign: Die Einrichtung verfügt über eine eigens für die weiterbildenden Studiengänge zugeschnittene Lernumgebung im Internet. Grundlage hierfür bildeten

mehrere Drittmittelprojekte, die IT-basierte Lernformate mit Blick auf die jeweiligen Nutzerbedarfe fortentwickelt haben.

Öffentliche Wissenschaft: Unter dem Stichwort „öffentliche Wissenschaft“ sollen Zielgruppen angesprochen werden, die in erster Linie an nicht-abschlussbezogenen bzw. nicht-berufsorientierten Formaten, aber dennoch an wissenschaftlichen Fragestellungen oder Themen interessiert sind (Kinderuniversität, Seniorenprogramme, Vortragsreihen). Hier geht es primär um die allgemeinbildende Funktion von Wissenschaft.

Forschung: Schließlich verfügt das C3L auch über eine Arbeitseinheit, in der primär wissenschaftliche Untersuchungen und Studien, in der Regel drittmittelfinanziert, durchgeführt werden. Dies ist im Vergleich zu ähnlichen Einrichtungen an anderen deutschen Hochschulen nicht selbstverständlich. Ziel ist es, auf diese Weise die Professionalisierung der Aktivitäten der Hochschule auf dem Feld des lebenslangen Lernens mit einer „Verwissenschaftlichung“ im Sinne einer stärkeren Anbindung der Weiterbildungsaktivitäten der Hochschule an entsprechende Forschung zu verbinden.

Das C3L ist nicht in der Lehrerfortbildung aktiv, weil hierfür in Niedersachsen (wie in anderen Ländern auch) eigene Landesinstitute zuständig sind.

Die bisherigen Erfahrungen mit dem neuen Organisationsmodell fallen überwiegend positiv aus, wenngleich manches noch verbesserungsfähig ist, insbesondere bei der internen Verankerung in der Universität. In diesem Zusammenhang

⁷ Dieser Studiengang erfolgt in Kooperation mit den USA

wünschen sich Akteure des C3L beispielsweise eine stärkere Einbindung in die Gremienstruktur der Universität.

Die Re-organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung hat aus der Sicht der Gesprächspartner/-innen dazu geführt, dass diese mit Blick auf ihr externes wie internes Management und ihre Repräsentation gestärkt wurde. Mit der Gründung des C3L wurde das Weiterbildungsprofil der Universität neu ausgerichtet und erweitert.

Im Blick auf das externe Management der Weiterbildung sind die Zielgruppen und Kooperationspartner vielfältiger geworden. Sie erstrecken sich von nicht-traditionellen Studierenden, Akteuren aus der Wirtschaft ebenso wie Non-Profit-Organisationen bis hin zu Kindern und Senioren und Seniorinnen. Die Einbeziehung unterschiedlicher Altersgruppen - von der Kinderuniversität bis zu den nachberuflichen Angeboten - entspricht einem Anliegen lebenslangen Lernens („Alterspluralität“).

Durch einen elaborierten Planungs-, Kommunikations- und Beratungsprozess gelingt es dem C3L vergleichsweise gut, sich auf die unterschiedlichen Zielgruppen „passgenau“ bzw. teilnehmerorientiert einzustellen. Die Austauschbeziehungen zwischen der Hochschule und den regionalen Wirtschaftsunternehmen werden als zufriedenstellend eingestuft, woraus sich eine starke Identifikation der regionalen Wirtschaft mit der gesamten Hochschule entwickelt hat (Interview 2).

Hinsichtlich des internen Managements verlief der Prozess der Umstrukturierung aufgrund der unter Punkt 4 genannten Strategie „fluide“ und zielführend, auch weitgehend frei von größeren Konflikten (von der schon erwähnten mentalen Reserve innerhalb der „alten“ Einrichtungen abgesehen), so dass momentan kein wesentlicher Veränderungsbedarf besteht. Inzwischen genießt das C3L auch innerhalb der Hochschule einen „guten Ruf“, nicht zuletzt dadurch, dass es gewinnbringend⁸ arbeitet. Hochschulpolitisch, so das Ziel, soll das C3L aber noch stärker universitätsintern in der Gremienstruktur verankert werden.

Als noch nicht überwundene Herausforderung gilt die Verzahnung mit den Fakultäten. Bislang scheint dieser Brückenschlag noch nicht hinreichend gelungen und die Gefahr von Parallelstrukturen ist nicht gering, denn gegenwärtig stehen die berufsbegleiteten Studiengänge des C3L noch beinahe unverbunden neben traditionellen grundständigen Studienangeboten an der Hochschule. Perspektivisch muss darauf hingearbeitet werden, dass die einzelnen Fakultäten den Weiterbildungsauftrag nicht in Gänze an das C3L delegieren, sondern, wie es bei der Gründungsidee angedacht war, sich in der Entwicklung von neuen Formaten aktiv einbringen. Potenziale sieht C3L bezüglich seiner Rolle als Dienstleister

bei der Vermarktung von universitären Bildungsangeboten sowie seiner Expertise zu Fragen der Durchlässigkeit und Kompetenzanrechnung, die für die Fakultäten von Interesse sein sollten aber bislang noch nicht abgerufen werden.

6 Fazit

Die Universität Oldenburg ist ein Beispiel für eine Hochschule, die schon seit ihrer Gründung lebenslanges Lernen (wenngleich dieser Begriff damals noch fremd war) als Teil ihres Profils gesehen hat und zentrale Zuständigkeiten für ihre Aktivitäten auf diesem Feld - für die Weiterbildung einerseits und das Fernstudium andererseits - institutionalisiert hat. Sie gehört damit zu den deutschen Hochschulen mit der längsten Erfahrung und einer über Jahre aufgebauten leistungsfähigen Infrastruktur auf diesem Feld, was mit einer hohen personellen Kontinuität in den Einrichtungen einherging.

Die in den letzten Jahren vorgenommene Re-organisation der Weiterbildung an der Universität Oldenburg weist zunächst insofern eine starke individuelle Initiative und personelle Komponente auf, als eine neuberufene Professorin in der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht nur eines ihrer Arbeits- und Forschungsfelder sieht, sondern auch die Re-organisation gleichsam zu ihrer „persönlichen Sache“ machte. Diese Akteurskonstellation war von entscheidender Bedeutung für den Re-organisationsprozess und wurde durch den Generationenwechsel in der Leitung der vorhandenen Einrichtungen begünstigt. Dabei spielte eine maßgebliche Rolle, dass das Konzept der Re-organisation und das neue Aufgabenverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung über die in Oldenburg bislang vorhandenen Strukturen hinauswies. Die Universität als Ganzes und die Universitätsleitung spielten bei der Neuausrichtung eine eher periphere Rolle. Die Universität betrachtet Aktivitäten in der Weiterbildung mit Wohlwollen, verfügt aber noch nicht über eine ausgearbeitete, konsistente Weiterbildungsstrategie.

Mit der Organisationsreform kam ein anderes Verständnis der Aufgaben und Organisation von Weiterbildung ins Spiel, das sich deutlich von den in Oldenburg vorhandenen Traditionslinien unterschied. Schlagwortartig lässt sich dieser „Paradigmenwechsel“ - erstens - als Übergang von einem mehr bildungstheoretisch-gesellschaftspolitisch, als Aufklärung durch Bildung begriffenen Auftrag wissenschaftlichen Weiterbildung zu einem als Geschäftsmodell konzipierten wissenschaftlichen Dienstleistungsauftrag auf einem expandierenden Weiterbildungsmarkt charakterisieren. Zweitens wurde die alte Segmentierung zwischen Fernstudium und online-basiertem Studieren einerseits und einem seminar- und präszenzförmig organisierten Kursangebot andererseits in Frage gestellt und überwunden. Damit einher ging die Erschließung neuer Zielgruppen und Kooperationspartner.

⁸ Die Einnahmen verbleiben abzüglich Overhead im C3L

Insgesamt spiegelt sich in dieser Entwicklung der Wandel von einer eher pädagogischen Zieldefinition zu einem Aufgabenverständnis, das stärker auf einem marktförmig ausgerichteten (Weiter-)Bildungsmanagement basiert - wenn man so will: von einem Bildungsauftrag zu einer an Nachfrage und Bedarf orientierten Ressourcenstrategie.

Löst man die Re-organisation der Weiterbildung an der Universität Oldenburg von der dort deutlich hervortretenden personellen Komponente, dann fügt sie sich in einen institutionellen Strukturwandel ein, der sich auch an anderen Stellen im deutschen Hochschulsystem erkennen lässt. Diese Entwicklung lässt sich zum einen mit den Schlagworten funktionale Diversifizierung von Hochschulbildung und zum anderen mit dem Ziel einer stärker betriebsförmigen Organisation und unternehmerischen Ausrichtung von Hochschulaktivitäten charakterisieren.

„Diversifizierung“ kommt in der Integration des lebenslangen Lernens und der Weiterbildung in den Auftrag bzw. Aufgabenkatalog von Hochschulen, in enger Kooperation mit der Region und regionalen Partnern, zum Ausdruck. Die betriebliche (betriebswirtschaftliche) Komponente schlägt sich darin nieder, dass für lebenslanges Lernen und Weiterbildung als Aufgaben der Hochschule ein eigenes Geschäftsmodell entwickelt wird, das in gewisser Weise mit dem Strukturwandel der Universität von einer im wesentlichen selbstreferenziellen Institution zu einer gesellschaftlichen Dienstleistungseinrichtung korrespondiert. Beide Entwicklungen stehen auch in Oldenburg noch eher am Anfang, auch wenn die Hochschule hier schon weiter ist als viele andere. Weiterbildung und lebenslanges Lernen müssen aber sowohl im Leitbild der Universität wie auch in den Allokationsverfahren noch stärker verankert werden.

Für die Re-organisation von Weiterbildung bieten sich verschiedene Modelle an. Das Oldenburger Beispiel lässt sich in gewisser Weise als ein Hybridmodell beschreiben, das die Komponente Wissenschaftlichkeit bzw. Wissenschaftsbezug mit stärkerer betriebsförmiger Managementorientierung bei institutioneller Eigenständigkeit innerhalb der Hochschule verbindet. Ein „outsourcing“ von Weiterbildung als eine Art „pro-profit-Einrichtung“ oder ihre Integration in die Verwaltungsabläufe der Universität wurden wegen der dann drohenden Wissenschaftsferne nicht vorgenommen. Vielmehr wurde der Weg einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung, mit einer eigenen Forschungseinheit, beschritten. Im Unterschied zu anderen wissenschaftlichen Einrichtungen der Universität ist die Weiterbildung jedoch stärker marktförmig ausgerichtet. Der Übergang von einer primär angebotsorientierten zu einer nachfrage- und bedarfsorientierten Weiterbildung ist hier deutlich zu erkennen, vollzieht sich aber in enger Rückbindung an einen wissenschaftlichen

Kontext. Insofern lässt sich sagen, dass sich die Universität Oldenburg für einen Weg entschieden hat, auf dem beide Komponenten, die Managementorientierung ebenso wie die Wissenschaftsorientierung gestärkt werden sollen.

Erstens ist dadurch eines der größten Weiterbildungszentren innerhalb des deutschen Hochschulsystems entstanden, das sowohl auf dem Weiterbildungsmarkt, z. B. bei der Entwicklung und Implementation innovativer Weiterbildungsangebote, als auch in der Weiterbildungsforschung erfolgreich agiert. Hier wirkt sich aus, dass das aus der Fusion älterer Einrichtungen hervorgegangene Centrum für lebenslanges Lernen (C3L) auf umfangreiche Erfahrungen mit Weiterbildung sowohl im Bereich Fernstudium/online als auch im Bereich der herkömmlichen Formate zurückgreifen kann.

Zweitens ist das Centrum für lebenslanges Lernen (C3L) ein innerhalb der Hochschule relativ autonom handelndes Zentrum, das von den Fakultäten und der Universitätsleitung zwar zur Kenntnis genommen wird, aber in die Organisations- und Entscheidungsstrukturen der Hochschulen keineswegs ‚nachhaltig‘ eingebunden ist. Organisationstheoretisch könnte hier von struktureller Entkoppelung gesprochen werden. Diese ambivalente Stellung hat Vor- und Nachteile zugleich: eine relativ ausgeprägte institutionelle Eigenständigkeit, aber auch eine begrenzte Wirksamkeit in die Hochschule hinein.

Drittens zeigt sich diese Ambivalenz auch in der Existenz von „zwei höchst unterschiedlichen Studienwelten“⁹: den weitgehend traditionell verfassten Angeboten in der akademischen Erstausbildung und den deutlich flexibleren, zielgruppenspezifischen Angebotsformaten in der Weiterbildung, wobei die alten Grenzziehungen zwischen Erstausbildung und postgradualer Weiterbildung zunehmend fließender werden. Auch auf dieser Ebene lässt sich eine Art strukturelle Entkoppelung beobachten. Diese Dualität oder Parallelität wiegt umso schwerer, als in der Weiterbildung viele Studienmodelle vorausgedacht, entwickelt und erprobt werden, die angesichts des demographischen Wandels und des Funktionswandels von Hochschulen zu Institutionen des lebenslangen Lernens in Zukunft reguläre Angebotsformate weit über die Weiterbildung hinaus bilden werden.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Entwicklung der Weiterbildung an der Universität Oldenburg organisationstheoretisch dem für Expertenorganisationen (wie z.B. akademischen Institutionen) nicht untypischen Muster lose gekoppelter Systeme entspricht - und dies in einem doppelten Sinne: auf der Ebene der Steuerung und des Managements ebenso wie auf der Ebene der Studienangebote und -organisation. Die Subsysteme entwickeln dabei relativ eigenständige kulturelle Orientierungen und unabhängige Entscheidungs-

⁹ Marco Zimmer: Zwischen lebenslangem Lernen und unflexibler Teilzeit - Fallstudie der Universität Oldenburg, in: Michael Kerres/Anke Hanft/Uwe Wilkesmann/Karola Wolff-Bendik (Hrsg.): Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster 2012, S. 145-166, hier S. 162.

strukturen, die nur in wenig formalisierten organisatorischen Interdependenzen miteinander verbunden sind.

Der Re-organisationsprozess der Weiterbildung an der Universität Oldenburg, der zu einer relativ autonom agierenden Sub-Institution innerhalb der Institution als ganzer geführt hat, ist weniger aus strategischen Konzepten zukünftiger Hochschulentwicklung hervorgegangen als aus einer Mixtur aus vorhandenen Traditionen und - in hohem Maße - individueller Initiative. Die Weiterbildung existiert relativ eigenständig neben den herkömmlichen Studienangeboten ohne größere wechselseitige Synergieeffekte. Die Entkoppelung kommt aber vor allem darin zum Ausdruck, dass einzelne Personen für den Re-organisationsprozess eine deutlich größere Bedeutung gehabt haben als institutionelle Akteure (wie der Universitätsleitung).

Literatur

Anke Hanft (mit Michaela Knust) (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster.

Marco Zimmer (2012): Zwischen lebenslangem Lernen und unflexibler Teilzeit - Fallstudie der Universität Oldenburg, in: Michael Kerres/Anke Hanft/Uwe Wilkesmann/Karola Wolff-Bendik (Hrsg.): Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster, S. 145-166, hier S. 162.

Autoren

Dipl.-Soz. Alexander Otto
alexander.otto@hu-berlin.de

Prof. Dr. Andrä Wolter
andrae.wolter@hu-berlin.de

Re-Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung als Regression

Ein Fallbeispiel - Hochschule Limes¹

THOMAS BRÜSEMEISTER

MICHAEL SCHEMMANN

1. Einleitung

Im Unterschied zu einer Analyse, die in der Absicht, die Re-Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Universitäten zu untersuchen, die *Organisationsform* und ihre Verankerung an einem Standort in den Vordergrund stellt, schlagen wir einen etwas anderen Weg der Organisationsforschung ein. Dazu hat uns „unser“ Fall angeregt. Bei dem Fall springen Probleme der *Machtverteilung*, die Art des *Umgangs* zwischen Hochschulleitung und der betreffenden Person, die sich für die wissenschaftliche Weiterbildung engagiert, ins Auge. Diese Aspekte lassen sich gut entlang eines Prinzipal-Agenten-Modells verdeutlichen (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007, 35ff.); sie betreffen gleichsam die *innere Machtstruktur* der Beziehung zwischen diesen Akteuren. Wenn wir eine gewisse einfache, ja rohe Schriftsprache verwenden, so reagiert dies auf die regressive Struktur des Falls, die (als Teil der Prinzipal-Agenten-Beziehung) hinter einer Mauer aus Rhetorik verschleiert ist; die Rhetorik brechen wir auf, indem wir einfache Dinge auch so notieren.

Unser Fallbeispiel wird hoch anonymisiert dargestellt, d.h. sämtliche Informationen, die hinsichtlich der Organisationsform interessant wären, wurden fortgelassen, um nur die Machtstruktur zu fokussieren.² Wie wir mit der Governance-Perspektive zeigen werden, besteht die Machtstruktur darin, dass bestimmte Dinge in der Beziehung brach liegen. Auf der einen Seite steht eine Person (Agent), die sehr starke Netzwerke in der wissenschaftlichen Weiterbildung organisiert hat. Die andere Seite, d.h. die Hochschulleitung (Prinzipal), reagiert darauf mit einem Controlling, streicht eine Mitarbeiterstelle, und erhöht das reguläre Lehrdeputat. Im Ergebnis ist dies nicht nur keine Unterstützung, sondern sogar noch weniger. Man kann fragen, ob es sich überhaupt um Steuerung, um Re-Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung handelt, oder einfach nur um Controlling, hier sogar mit regressivem Charakter.

2. Fallbeschreibung

Es geht um die wissenschaftliche Weiterbildung an einer Universität, die wesentlich von einer engagierten Person betrieben wird. Sämtliche Akteure in dem Geschehen lassen sich zu Zwecken der Anonymisierung, an Weber (1964) angelehnt, mittels idealtypischer Darstellung überzeichnen. Durch bewusste Absehung bestimmter Details und Steigerung anderer Details soll näher an die Realität herangekommen werden. Die Fallbeschreibung lautet wie folgt³:

Eine Universität beauftragt eine Professorenstelle, ein Weiterbildungskonzept zu entwickeln. Die Person ist seit vielen Jahren in ihrer Entwicklungsarbeit erfolgreich. Sie entwickelt hervorragende Netzwerke in der Region zu Unternehmen, konzipiert fallbasierte Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung für sie, die gut nachgefragt werden. Nach einigen Jahren wechseln Rektorat und Kanzlerschaft. Eine Mitarbeiterstelle der Person wird gestrichen. Frustriert und sehr stark verstimmt arbeitet die Person trotzdem weiter. Gleichzeitig verkündet die Universität, sie arbeite an einem innovativen Weiterbildungskonzept. Jedoch findet die Person auf der Leitungsebene kein Gehör; es gibt kein regelmäßiges Gremium, an dem sie teilnimmt.

Offensichtlich verharret die Universitätsleitung in Nichtentscheidungen, streicht aber den Legitimationsgewinn ein, weil sie neue Konzepte der Weiterbildung im Munde führt. Eine Investition in Entwicklungsabteilungen findet nicht statt; auch lässt man keine strategischen Entschiede von pädagogischen Fachleuten zu - Personen, die dann auf der Leitungsebene auch nicht auftauchen.

Kurz: Die inhaltliche Entwicklung wird Einzelnen überlassen, die in unserem Fall tatsäch-

¹ Der Name der Hochschule wurde anonymisiert.

² Mehr Hinweise auf den Kontext der Re-Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie eine erste Annäherung an den Fall findet sich in Schemmann 2012.

³ Datengrundlage sind drei leitfadengestützte Interviews an dem Standort, die im April 2011 geführt und mittels thematischem Kodieren (Flick 2010) ausgewertet wurden.

lich sehr engagiert sind, deren Expertise jedoch nicht auf strategischer Ebene aufgenommen wird.

Die Universität erlaubt sich, Ressourcen in ungelösten Kontrollproblemen zu vergeuden bzw. diese auszusitzen, die sich aus einer Trennung von Prinzipal und Agenten ergeben. Dabei scheint es, dass die Universität mit dem Prinzipal-Agenten-Problem gut fährt; schließlich lassen sich aus Sicht der Universitätsleitung mehrere Vorteile daranschlagen. Es lässt sich sehen, dass die Universitätsleitung die Entwicklungsaufgabe an jemanden delegiert, d.h. externalisiert. So kann, wenn etwas schief läuft, anderen die Schuld gegeben werden. Weiter behält die Leitung die Entscheidungshoheit, ob ein Entwicklungsprojekt übernommen wird; was darauf hinausläuft, dass nur ganz selten wirklich darüber entschieden werden muss. Günstiger erscheint es, die *Potentialität* von Entscheidungen als solche aufrechtzuerhalten. Faktisch führt dies zu einem Verschleppen von Entscheidungen, und zwar über Jahrzehnte. Diese Nichtentscheidungen eröffnen der Universität als Organisation durchaus Optionen, da man sich durch Nicht-Entscheidungen ja nicht festgelegt hat; es gibt fortlaufend offene Horizonte. Wenn diese aber zu nichts führen, d.h. mit Entscheidungen reagiert wird, passiert gar nichts, wie offensichtlich in unserem Fall.

Weiter lässt sich bei unserem Fall beobachten: Der Universitätsleitung scheint bewusst, dass pädagogische Entwickler/-innen noch das härteste Controlling erdulden: weil nämlich Wissenschaftler die Hoffnung haben können, dass ein von ihnen entwickeltes inhaltliches Konzept eines Tages doch noch erhört wird, woraufhin die Entwickler/-innen endlich Anerkennung für ihre Arbeit erhalten. Diese Hoffnung kann von der Leitung mit kleinen Hoffnungshäppchen, die jedoch nichts kosten, am Leben erhalten werden, ohne dass man den Entwickler/-innen etwas verspricht, geschweige denn dass sie gar in die Nähe einer Entscheidungsebene kommen. Diese Häppchen bestehen darin, dass man sagt, man überlege, ein Konzept sei für die strategische Zielausrichtung der Universität viel versprechend. Es reicht, diese Bemerkung fallen zu lassen; folgen muss daraus nichts weiter. Für diesen Ausschluss aus dem Bereich strategischer Entscheidungen lassen sich die Entwickler/-innen von der Bürokratie Sprechhülsen gefallen - z.B. Lernen im Lebenslauf, Wettbewerbsfähigkeit, universitäres Profil, offene Hochschule, Lob der Weiterbildung. Die Bürokratie trägt diese Hülsen mantrahaft vor sich her, ohne selbst daran zu glauben, da die Sprachhülsen mit keinen Stellen oder sonstigen Ressourcen unterbaut sind.

Ein Controlling, das alle gleich behandelt, ist Ausdruck davon, dass Entwicklungsarbeiten im eigenen Haus nicht gesehen, geschweige denn wertgeschätzt werden; es ist Ausdruck von Geringschätzung. Investitionen oder ein Vorschussvertrauen in Entwicklungsarbeit finden nicht statt, weil bereits das am Leben erhaltene Prinzipal-Agenten-Schisma genug Legitimationsgewinn für die Führungsebene abwirft. Den Professionellen bleibt nur der Wunschglaube, eine Expertise könne vielleicht doch noch irgendwann einmal gehört werden.

Zum „Drehbuch“ der Organisation der Regression gehört, dass die Universität auf der Führungsebene von strategischen Zielsetzungen spricht, aber dann einem erfolgreichen Entwicklungsakteur Personal streicht, das Stundendeputat erhöht - so dass es im Normalbereich liegt -, und es mit einem unterschiedslosen Controlling überzieht, was dann noch mit der Begründung verkauft wird, es müsse nun alles auf den Tisch gelegt werden, bevor man ein neues Weiterbildungskonzept verankert. Weiter wird erwartet, dass die Betroffenen dieses demütigende Unterwerfungsritual mitmachen.

Wie in einem Interview berichtet wird, liegt am Standort die Hochschuldidaktik seit Jahren faktisch brach. Professuren, die sich nicht besonders für Weiterbildung interessieren, können für neue Lehrkonzepte, die die Entwickler/-innen erfinden, kaum erreicht werden.

Auf der anderen Seite knüpfen die Entwickler/-innen erfolgreich Kontakte, bieten Unternehmen Weiterbildung an, machen Fallarbeit, beraten individuell. Das Geheimnis des Erfolges ist für jeden offenkundig, der dies sehen will: Es besteht in hohem personalen Aufwand, dichter Interaktion, zeit- und personalintensiver Beratung. Konzepte funktionieren unter diesen Bedingungen.

Statt diesen Wahrheiten zu glauben, hängen viele der Hoffnung nach, ein bestimmtes Organisationsmodell bringe die Rettung, es sei nur noch nicht gefunden. Die Hoffnung ist wiederum aus dem Prinzipal-Agenten-Schisma heraus verständlich: Die Gegenwart wird als so wenig veränderbar verstanden, die Blockierung als so fest, dass nur noch irgendeine externe Kraft die Rettung bringen kann, und sei es ein neues Modell der Organisation, und nicht die Begegnung und der Austausch zwischen Akteuren.

3. Analyse mittels eines erneuerten Governance-Equilizers

Die konventionelle, bürokratische Steuerung des Hochschulwesens, und auch die neuen, spätestens seit den 1990er Jahren mehr auf Management ausgerichteten Reformen („New Public Management, NPM“) bedienen gleichzeitig mehrere Steuerungshebel. Heraus kommt ein Hybrid, bestehend aus alten und neuen Steuerungsreglern; für das Hochschulwesen sind dies: staatliche Regulierung, externe Steuerung (Vorgabe von Zielen), akademische Selbstorganisation, hierarchische Selbststeuerung, Konkurrenzdruck. Die Hochschul-Governance-Forschung bildete diese als analytische Dimensionen in einem Governance-Equalizer ab, in dem Regler einzeln bewegt werden können, um die jeweilige Spezifik unterschiedlicher Governance-Regime darzustellen.

Dabei zeigen die Veränderungen des britischen, australischen, niederländischen, österreichischen und deutschen Hochschulsystems, dass das Ideal des NPM nicht erreicht wurde, es jedoch teilweise deutliche Entwicklungen in seine Richtung gibt (vgl. de Boer et al. 2007; Lange/Schimank 2007):

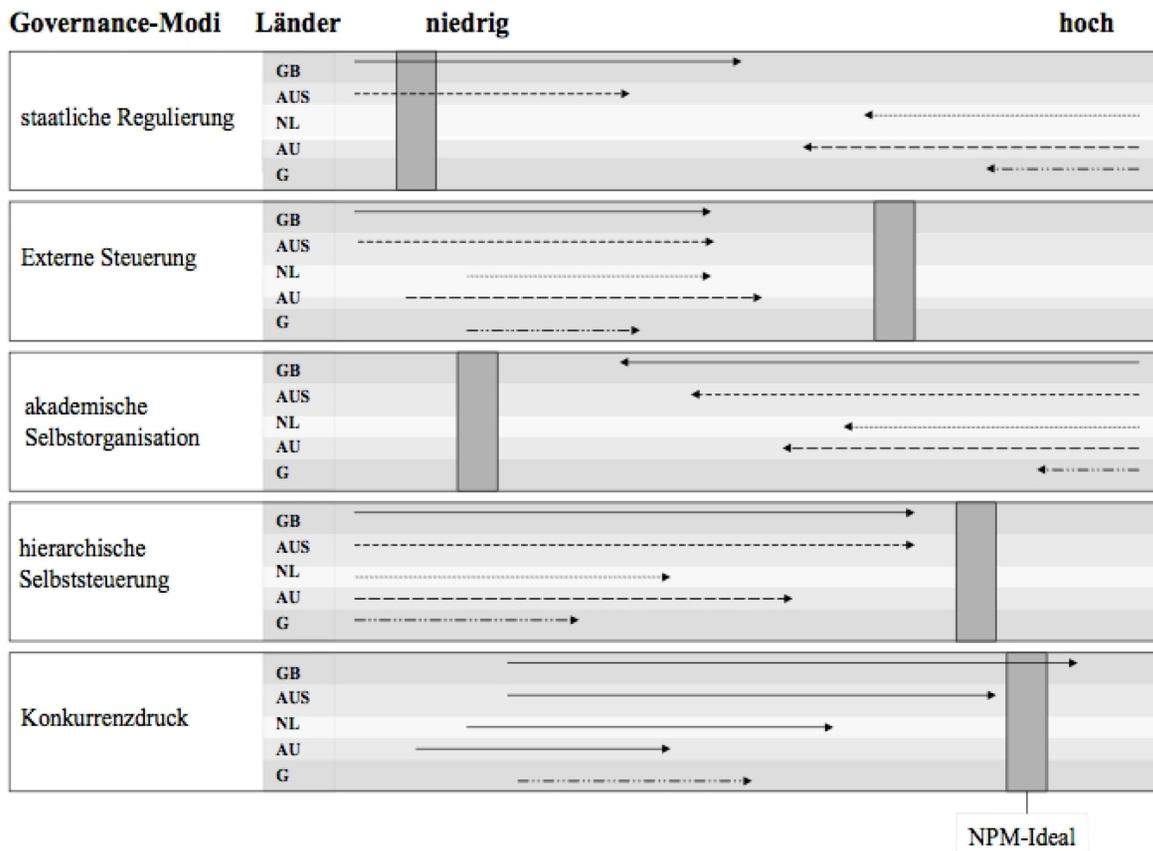


Abb.1: Governance-Modi

Quelle: „Entwicklung der Hochschul-Governance in Richtung NPM im Ländervergleich“, Schimank 2007, 240

Bei der Anwendung der einzelnen Regler-Dimensionen auf andere Bildungsbereiche und -segmente, z.B. den Bereich Weiterbildung, gibt es jedoch Probleme, da sich z.B. die Kontextbedingungen, die Akteure, die Akteurkonstellationen und die eingesetzten Strategien usw. verändern. Deshalb schlugen Niedlich/Brüsemeister vor, einen allgemeiner gehaltenen Governance-Equilizer zu entwickeln, um die verschiedenen Bildungsbereiche besser vergleichen zu können. Dabei bleibt die analytische Kernfrage erhalten, nämlich wie intensiv die Steuerung, verstanden als Bearbeitung von Interdependenzen zwischen Akteuren, in pädagogischen Organisationen ist. Das Analysemittel wurde dabei induktiv entwickelt, ausgehend von einem Fall kommunaler Steuerung, in der Akteure – kommunale Verwaltung und externe Bildungsanbieter/-innen – dicht zusammenarbeiten (Niedlich/Brüsemeister 2011). Im Folgenden wenden wir diesen Governance-Equilizer auf unser Fallbeispiel an.

Zuvor möchten wir noch kurz daran erinnern, dass der bisherige Governance-Equilizer in der anglo-amerikanischen Hochschulforschung entstand (Clark 1979) und den Masterplan des NPM wiedergab, der zu Beginn der 1980 Jahre eingeführt wurde, und dann als Plan für die Umgestaltung der gesamten internationalen Hochschullandschaft diente. Um den Equilizer besser auf verschiedene Bildungsbereiche anwenden zu können, entwarfen Niedlich/Brüsemeister (2011)

einen etwas allgemeiner gehaltenen Equilizer, der hier auch der Analyse dient (siehe Tabelle auf nächster Seite, rechte Spalte).

Wir stützen uns hierbei aus Platzgründen nur auf die ersten drei Regler-Dimensionen. Der Equilizer soll verdeutlichen, wie regressiv unser Fall der wissenschaftlichen Weiterbildung ist:

(1) Politik-Dimension

Eine erste Dimension der Steuerung ist mit der Frage aufgeworfen, in welcher Intensität die Politik eine Steuerungsmaßnahme unterstützt. Für unseren Fall der wissenschaftlichen Weiterbildung muss konstatiert werden, dass überhaupt keine politische Unterstützung durch die Hochschulleitung in Sicht ist. Politisches Desinteresse gegenüber der wissenschaftlichen Weiterbildung bedeutet jedoch auf jeden Fall eine Positionierung des Standorts, da das Nichthandeln andere Wettbewerber vorbeiziehen lässt.

Doch wie könnte man die Politik der Hochschule mobilisieren, offen für eigene Vorschläge zu sein? Sichtbare Produkte gehören dazu, mit denen sich die Bedeutung eines

	Bisheriger Governance-Equalizer für das Hochschulwesen (nach Schimank 2007)	Veränderter Governance-Equalizer für die kommunale Steuerung im Programm LVO	Heuristik: Grundlegende Dimensionen der Steuerung
1)	Staatliche Regulierung Externe Steuerung	Politisch: Entscheidungsprämissen für Bildung (in einem politischen Konzentrationsprozess)	Politik-Dimension
2)	Akademische Selbstorganisation	Personell/ sozial Soziale und personelle Führungsaspekte	Soziale und personelle Dimension
3)	Hierarchische Selbststeuerung	Kulturell: reflexive wissensbasierte Steuerung	Kulturdimension der Steuerung
4)	Konkurrenzdruck	Relational/ Sichtbarkeit: Konkurrenz zw. sozialen Feldern	Dimension „Antriebe“

Tab.1: Vergleich verschiedener Governance-Equilizer, Quelle: Niedlich/ Brüsemeister 2011

Programms herausstellen lässt. Durch den Erfolg des wissenschaftlichen Netzwerks der Person ist die Sichtbarkeit zweifellos gegeben, aber dennoch reagiert die Politik der Hochschule nicht. Das zeigt vermutlich, dass die Politik des Standorts auf ein ganz anderes Pferd setzt, als auf wissenschaftliche Weiterbildung, oder dass sie mit Nichtentscheidungen schon genug Gewinne einstreicht. Oder drittens dass sie ein anderes – vielleicht kommerzielleres oder an Weiterbildungs-Studiengängen orientiertes wissenschaftliches Weiterbildungskonzept im Auge hat, da ja die Rede davon ist, das Rektorat arbeite an einem innovativen Konzept.

Um pädagogische Expertisen in eine Hochschule einzuspeisen, müssten freilich politische Gelegenheitssituationen wahrgenommen, ja konstruiert werden, was jedoch politisches Gespür und politisches Kapital (Braun 2001) der Anbieter/-innen voraussetzt – welches wiederum in konzertierten Strategien gemeinsam mit der Leitung eingeübt werden könnte. Ein solches, sich seiner selbst bewusstes Wissensmanagement (siehe dazu unten mehr) entwickelt sich jedoch gerade erst an Universitäten, und das politische Gespür der Wissenschaftler/-innen, sprich ihr politisches Kapital, scheint erst wenig ausgebildet zu sein.

(2) Soziale und personelle Dimension der Führung

Eine weitere Dimension der Steuerung bezieht sich darauf, welchem Personal die Steuerung obliegt, d.h. welche Anbieter adressiert werden. In der Hochschul-Governance-Forschung wurde diesbezüglich gezeigt, dass die Neue Steuerung im Hochschulwesen darauf abzielt, den Einfluss der akademischen Selbstverwaltung der Universitäten zu schwächen; stattdessen sollen mit Präsident und Dekanen Führungspersonen gestärkt werden (hierarchische Selbststeuerung). Die Frage, ob die Steuerung auf wenige, herausgehobene Einzelne setzt (wie es das NPM vorsah), oder aber breite Bündnisse

anregt und anvisiert (wie z.B. in kommunalen Bildungslandschaften), zeigt, dass es ein ganzes Spektrum von Strategien gibt. Unser Fall findet jedoch weder bei herausgehobenen einzelnen Führungsakteuren Gehör, noch ist er in kollektiven Führungsgremien vertreten. Es ist die Frage aufgeworfen, ob und wie eine Universität Netzwerke organisiert, und wie diese Netzwerke auch untereinander organisiert sind. Die wissenschaftliche Weiterbildung unseres Standorts scheint jedoch an nichts derartigem beteiligt.

Unter der neuen Führungsstruktur kommt es zu einem veränderten Verhältnis von Management und Professionalität für das es noch keine handhabbare Organisation gibt. Im Modell der akademischen Selbstverwaltung kamen die Professionellen über die Selbstverwaltung zu Wort. Im Führungsmodell wird Professionalität als Konkurrenz ängstlich erlebt.⁴ Hier lässt sich fragen, ob dies vielleicht auch an der wissenschaftlichen Weiterbildung selbst liegen könnte. Denn ihre starken Außenaktivitäten könnten vielleicht der Universitätsleitung Angst machen, so dass sie sich fragt, wie man so etwas hochschulintern wieder einfangen könnte. Von daher könnte sich auch das ‚regressive‘ Controlling erklären.

(3) Kulturdimension der Steuerung/wissensbasierte Steuerung

In der Literatur wird das Wissensmanagement genannt, das eine Kultur der Steuerung prägen kann. Betont werden gleichermaßen Chancen wie Risiken von Wissensarbeit (vgl. generell z.B. Wilkesmann 2005). Diese Frage betrifft auch einzelne „change agents“ wie im Hochschulwesen. Ein entscheidender Punkt ist die Frage, wie sich eine Leitung die Organisation von Wissen denkt. Ein eher ‚paternalistischer Typ‘ der Führung könnte sich selber in der Pflicht sehen, Wissen zu organisieren, als auch für das Vermögen kompetent zu

⁴ Wir danken Joachim Ludwig für diese sehr interessante These, die wir von ihm übernehmen.

sein, Wissen bereits zu haben. Ein ‚dialogischer Typ‘ könnte dagegen davon überzeugt sein, dass Wissen erst zusammen mit anderen Partner/-innen organisiert werden muss, seien diese Partner/-innen intern oder extern. Die Kultur der Steuerung hat dann deutlich partizipative Elemente. In unserem Fallbeispiel sieht man weder das eine noch das andere; d.h. weder greift ein paternalistischer Typ auf Wissen der Person zu, noch passiert das gleiche in dialogischen, netzwerkartigen Runden. So bleibt auch hinsichtlich des Wissensmanagements das Know-how der wissenschaftlichen Weiterbildung ungenutzt.

4. Fazit

In unserem Fallbeispiel kommt ein mögliches Potential wissenschaftlicher Weiterbildungsstrategien nicht zum Tragen. Die wissenschaftliche Weiterbildung wird gewissermaßen eingepfercht in das Modell Prinzipal-Agent, wobei der Agent zwar durchaus erfolgreich auf dem Weiterbildungsmarkt agiert, aber dies die Universität nicht interessiert. Was dahinter steht, wissen wir nicht; vielleicht war die wissenschaftliche Weiterbildung zu erfolgreich, so dass die Universitätsleitung Angst vor ihr hat und sie deshalb mit einem Controlling umstellt.

Der Fall macht deutlich, dass in pädagogischen Einrichtungen durchaus genügend Ressourcen entwickelt sein können, die aber - in diesem Fall - nicht strategisch eingesetzt werden. Der erneuerte Governance-Regler deutet an, an welchen Stellen dies im Einzelnen nicht passiert.

Unser Fall bleibt in einer konventionellen Expertenorganisation gefangen. In ihr stehen sich Professionelle auf der einen Seite und eine bürokratische Verwaltung auf der anderen Seite gegenüber, wobei jede Seite in ihrer eigenen Parallelwelt verbleibt.

Literatur

Braun, D. (2001): Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In: Erhard Stölting, Uwe Schimank (Hg.): Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20. Wiesbaden, 243-262.

Clark, B. R. (1979): The Many Pathways of Academic Coordination. In: Higher Education 8, S. 251-267.

de Boer, H./Enders, J./Schimank, U. (2007): On the Way Towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In: Jansen, D. (Hrsg.): New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration. Dordrecht: Springer, S. 137-152.

Flick, U. (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: rowohlt.

Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Herbert Altrichter, Thomas Brüsemeister, Jochen Wissinger (Hg.): Educational Governance - Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden: VS, 15-54.

Lange, S./Schimank, U. (2007): Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit: New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter OECD-Länder. In: Holzinger, Katharina; Joergens, Helge; Knill, Christoph (Hrsg.): Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken. Sonderheft der Politischen Vierteljahresschrift. Wiesbaden, S. 522-548.

Niedlich, S./Brüsemeister, T. (2011): Modelle regionalen Bildungsmanagements - Ansätze zur Behebung sozialer und bildungsbezogener Bildungsungleichheiten. In: Nina Thieme, Fabian Dietrich, Martin Heinrich (Hg.): „Neue Steuerung - alte Ungleichheiten?“, Münster: Waxmann, 201-218.

Schemmann, M. (2012): Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Fallanalyse. In: Burkhard Schäffer, Michael Schemmann, Olaf Dörner (Hg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative. Bielefeld: Bertelsmann, 229-240.

Schimank, U. (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance - Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, S. 231-260.

Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr.

Wilkesmann, U. (2005): Die Organisation von Wissensarbeit. In: Berliner Journal für Soziologie, H. 1, S. 55-72.

Autoren

Prof. Dr. Thomas Brüsemeister
Thomas.Bruesemeister@sowi.uni-giessen.de

Prof. Dr. Michael Schemmann
michael.schemmann@uni-koeln.de

Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung an der Leibniz Universität Hannover

Fallstudie zu einem Realexperiment

KARIN DOLLHAUSEN

FRANZISKA ZINK

1 Einführung

Während der 1970er und 1980er Jahre war es in vielen Hochschulen eine gängige Strategie, die wissenschaftliche Weiterbildung durch die Ausdifferenzierung einer zentralen Einrichtung für Weiterbildung zu organisieren, die im Laufe der Zeit mitunter auch die Ausgründung dieser Einrichtungen z.B. als Verein oder Akademie zur Folge hatten. Die Funktion der Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung war und ist es, den seit 1976 im Hochschulrahmengesetz (HRG) festgeschriebenen Weiterbildungsauftrag der Hochschulen durch die Entwicklung und Umsetzung eigener Programme und Angebote zu realisieren (vgl. Bade-Becker 2005, S. 5).

Für die betreffenden Hochschulen ist dieses Arrangement lange Zeit attraktiv gewesen, weil hierdurch die Entwicklung, Planung sowie vor allem auch die Vermarktung und organisatorische Abwicklung der Weiterbildungsaktivitäten an die zentralen Einrichtungen bzw. Vereine oder Akademien delegiert werden konnten. Für die betreffenden Leitungskräfte und Mitarbeiter/-innen in den zentralen Einrichtungen für Weiterbildung ist dieses Arrangement insoweit attraktiv, dass ihnen eine vergleichsweise hohe Entscheidungsautonomie seitens der Hochschulen zugestanden wurde und wird – dies allerdings mit der Kehrseite einer nachgerade symptomatisch mangelnden Anerkennung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Hochschulkontext.

Von hochschulpolitischer Seite gerät das besagte Arrangement spätestens mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1998 und der Festschreibung der wissenschaftlichen Weiterbildung als *Kernaufgabe* neben Forschung, Lehre und Studium in § 2 HRG (1) (vgl. ebenda, S. 11) unter einen Rechtfertigungsdruck. Dabei gerät nicht nur das Anerkennungsproblem der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Blick, sondern auch – und womöglich vor allem – das Problem einer tendenziell zu starken „Entkopplung“ der wissenschaftlichen Weiterbildung vom Hochschulkontext. So wird im Sachstands- und Problembericht der Kultusministerkonferenz zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“ vermerkt:

„Als Tendenz ist bisher festzustellen, dass die Hochschulen ihre Aufgabe, wissenschaftliche Weiterbildungsangebote zu entwickeln und anzubieten, nur lückenhaft wahrnehmen. Vielfach wurden rechtlich selbständig organisierte Weiterbildungseinrichtungen gegründet (z. B. Vereine oder Akademien), die außerhalb der Hochschule tätig werden. [...] Hierbei kann sich die Gefahr ergeben, dass die inhaltliche Verantwortung für die Weiterbildung den Hochschulen verloren geht und dadurch auch die notwendige inhaltliche Verknüpfung von Erstausbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung nicht leistbar ist“ (vgl. KMK 2001, S. 3)

Infolge der Bologna-Erklärung von 1999 und den darauffolgenden Verständigungen über die Errichtung des Europäischen Hochschulraums („Bologna-Prozess“) werden die Hochschulen nun zunehmend mit der Anforderung zur Öffnung der Hochschulbildung für das Lebenslange Lernen konfrontiert (vgl. Schuetze/Wolter 2003, Dollhausen/Wolter u.a. 2013). So gewinnen im Hochschulkontext Fragen der Erhöhung der „Durchlässigkeit“ im Bildungssystem etwa durch die Anrechnung beruflicher Kompetenzen (vgl. Freitag u.a. 2011) sowie Fragen der Gewinnung neuer Zielgruppen (Stichwort: nicht-traditionelle Studierende) und Entwicklung flexibler Studienmodelle (vgl. Strauss/Häusler/Hecht 2011) im Hochschulkontext an Bedeutung. Es liegt nahe, dass damit auch die wissenschaftliche Weiterbildung stärker als bislang geschehen in die strategische Planung und Entwicklung von weiterbildenden Hochschulangeboten eingebunden werden muss. Zugleich stellen sich damit Fragen nach der Entwicklung von angemessenen Organisationsstrukturen, in denen die auf die Hochschulen zukommenden Aufgaben und Verantwortungen im Kontext des lebenslangen Lernens sowie die dazu erforderliche Mitwirkung der wissenschaftlichen Weiterbildung angemessen berücksichtigt und bearbeitet werden können.

Die vor einigen Jahren in die Wege geleitete und für kurze Zeit umgesetzte Re-Organisation des Zentrums für Weiterbildung (ZEW) der Leibniz Universität Hannover nimmt auf diese Frage in Bezug. In diesem Fall wurde die Lösung gewählt, durch die Integration des ZEW in eine größere Organisationseinheit eine Struktur zu schaffen, mit der eine stärkere Bündelung und Einbindung der weiterbildenden

Aktivitäten in den Gesamtentwicklungsprozess der Hochschule ermöglicht wird. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass man zwischenzeitlich wieder zum „alten“ Modell des ZEW zurückgekehrt ist, belegt das Fallbeispiel auch, dass die heute bestehenden Herausforderungen zur Schaffung angemessener Organisationsstrukturen zur Planung und Entwicklung von weiterbildenden Aktivitäten zumindest in manchen Hochschulen einen Veränderungsdruck provozieren, der dann zu Re-Organisationen führen kann, die den Charakter von „Realexperimenten“ (Groß u.a. 2005) annehmen, soweit sie mit einem hohen Risiko ihres Scheiterns verbunden sein können.

Der folgenden Fallbeschreibung liegen neben offiziellen Selbstbeschreibungen der Hochschule und des Zentrums für Weiterbildung (siehe: <http://www.uni-hannover.de/de/>, Aufruf: 23.07.2012) weitere fallspezifische Dokumente als Datenquellen zugrunde. Weiterhin führten wir im April 2011 leitfadengestützte Interviews mit den für unsere Fallbeschreibung relevanten Akteuren durch, d.h. mit der Vizepräsidentin für Lehre, Forschung und Weiterbildung, in deren Verantwortungsbereich die Re-Organisation fällt, dem Leiter des Zentrums für Lehrerbildung und dem Leiter der ZEW. Zudem wurden im September 2013 Informationsgespräche mit dem Leiter der ZEW und einem Mitarbeiter der im Zuge der Re-Organisation gegründeten Abteilung 1 „Lehr- und Studienqualität“ der zentralen Einrichtung für Lehre, Studium und Weiterbildung (ZEL) geführt. Insofern haben die folgenden Ausführungen die Besonderheit, dass sie in der *Fallbeschreibung* die im Jahr 2011 erhobenen Erfahrungen und Perspektiven der an der Re-Organisation beteiligten Akteure aufnehmen, dies aber vor dem Hintergrund von aktuellen Informationen zur weiteren *Fallentwicklung*.

2 Fallbeschreibung

Die Re-Organisation wurde unter der Leitung der damaligen Vizepräsidentin angeregt und stand im Zusammenhang mit weiteren profilbildenden Aktivitäten, mit denen die Hochschule auf den bereits erreichten Status in der deutschen Hochschullandschaft, auf bildungspolitische Anforderungen der EU, des Bundes und des Landes Niedersachsen sowie auf Veränderungen der landesspezifischen Hochschulgesetzgebung reagieren sollte. Wichtigste Eckpunkte waren

- die Zugehörigkeit der Leibniz Universität Hannover zu den führenden technischen Universitäten in Deutschland (TU9, vgl. <http://www.tu9.de/index.php>, Aufruf: 23.07.2012),
 - Umstrukturierungen der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses,
 - Forderungen der Studierenden nach Qualitätsverbesserungen in Studium und Lehre infolge der Einführung von Studienbeiträgen im Jahr 2007,
 - die Teilnahme der Universität am Modellvorhaben „Offene Hochschule“ des Landes Niedersachsen (vgl. http://www.mwk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=6286&article_id=19108&psmand=19, Aufruf: 23.07.2012) sowie erfolgreiche Teilnahme an der BMBF-Ausschreibung „Aufstieg durch Bildung - Offene Hochschulen“,
 - die Novellierung des Hochschulgesetzes im Jahr 2010 im §18 des NHG, der den Hochschulzugang ohne Abitur nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung gesetzlich verankert.
- Bei der Interviewdurchführung im Jahr 2011 wurden von den Interviewpartnern die wichtigsten Entwicklungsziele in folgende Rangordnung gebracht: Erstens der Ausbau der hochschulwettbewerblichen Position im nationalen und internationalen Kontext und Stärkung der Exzellenz-Orientierung, zweitens die Erhöhung der Attraktivität von Studium und Lehre vor Ort und Stärkung von Qualitäts- und Kompetenzorientierungen in der Lehre, drittens die Öffnung der Universität auch für nicht-traditionell Studierende durch Ausbau und Entwicklung von entsprechenden weiterbildenden Studienangeboten sowie Zertifikatsangeboten. Insofern sind die Öffnung der Hochschule für das lebenslange Lernen und die Stärkung der wissenschaftlichen Weiterbildung als profilbildende Aufgaben zwar erkannt worden, jedoch bildeten sie in der umfassenden Entwicklungsstrategie der Hochschule keine vornehmlichen Ziele.

Re-Organisation: Bündelung weiterbildender und qualitätsbezogener Aktivitäten der Hochschule

In struktureller Hinsicht ging es bei der Re-Organisation um die Bündelung der weiterbildenden und qualitätsbezogenen Aufgaben und Aktivitäten der Hochschule. So wurde im Jahr 2011 die Zusammenführung von zwei, zuvor eigenständigen zentralen Einrichtungen, der ZEW und dem Zentrum für Lehrerbildung (ZfL), sowie von einzelnen, zuvor im Präsidialstab projektförmig angesiedelten Aufgaben in einer zentralen Einrichtung für Lehre, Studium und Weiterbildung (ZEL) eingeleitet. Mit dieser Entscheidung verbanden sich seitens der Hochschule vor allem folgende Entwicklungsziele:

- Erhöhung der Transparenz und Sichtbarkeit der lehr-, studien- und weiterbildungsrelevanten Service- und Beratungsleistungen nach innen und außen durch die ZEL,
- Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen der ZEL und Fakultäten,
- systematische Zusammenarbeit der ZEL mit relevanten regionalen Partnern (Wirtschaft und Verwaltung, Schulen, Weiterbildungseinrichtungen, Betriebe),

- konzeptionell abgestimmte Qualitäts- und Kompetenzorientierungen in Lehre und Weiterbildung.

Bereits damals war abzusehen, dass die Frage, in welchem Umfang die anvisierten Ziele verfolgt und erreicht werden können, auch von der finanziellen und personellen Ausstattung der ZEL abhängt.

Da die Re-Organisation kostenneutral erfolgen sollte, bedeutete dies für die Entwicklung der ZEL einen eng gesteckten Möglichkeitsspielraum. Dies spiegelt sich zum Teil in der da-

Offenen Hochschule Niedersachsen vorangetrieben werden.

Aufgabendifferenzierung und professionelle Diversifizierung in der Abteilung „Weiterbildung“

Die damals zur dauerhaften Realisierung vorgesehene Aufbaustruktur der ZEL lässt sich unter besonderer Berücksichtigung des Aufgabenportfolios der wissenschaftlichen Weiterbildung wie folgt schematisch darstellen:

Zentrale Einrichtung für Lehre Studium und Weiterbildung			
Abteilung 1: Lehr- und Studienqualität	Abteilung 2: Lehrerbildung (ZfL)	Abteilung 3: Weiterbildung (ZEW)	
		Wiss. Weiterbildung WB-Strategie der Hochschule Service und Beratung der Fakultäten Eigene WB-Angebote	Offene Hochschule Konzeptionierung, Koordination und Betreuung der Angebote im Rahmen der OH
		E-Learning Service Konzeptionierung und Durchführung von E-Learning Angeboten Service und Beratung für die Fakultäten	Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer Konzeptionierung und Durchführung von Angeboten in Abstimmung mit dem ZfL, Kooperation mit zuständigen Einrichtungen des Landes

Abb.1: Aufbaustrukture der ZEL, Quelle: Eigene Darstellung

mals entwickelten Aufbaustruktur der ZEL wider. So wurde auf eine grundlegend neue Aufgabenverteilung verzichtet und die bestehenden Aufgabenbereiche beibehalten. Für die einzelnen Abteilungen der ZEL waren folgende Aufgabenbereiche vorgesehen:

- in der Abteilung 1 „Lehr- und Studienqualität“ sollten Aufgaben konzentriert werden, die im Kontext der Bologna-Reform neu zu etablieren bzw. weiterzuentwickeln sind,
- in der Abteilung 2 „Lehrerbildung“ sollten Aufgaben in der Lehrerbildung wahrgenommen werden, mit denen das Profil der Leibniz Universität in der Lehrerausbildung geschärft und die Qualität der Lehramtsstudiengänge erhöht werden,
- in der Abteilung 3 „Weiterbildung“ sollten die Neustrukturierung von Weiterbildungsangeboten und -formaten nach den Vorgaben der Bologna-Reformen vorgenommen und die Konzeption, Koordination und Unterstützung von Angeboten im Rahmen der

Mit Blick auf das Aufgabenportfolio der Abteilung 3 „Weiterbildung“ zeigt sich eine Differenzierung von unterschiedlichen Aufgaben, die ihrerseits mit einer professionellen Diversifizierung (vgl. Stichweh 2005, S. 40ff.) einhergeht. Angesprochen ist hiermit, dass die verschiedenen Hauptaufgaben der Abteilung 3 unterschiedliche Formen von Professionalität im breiten Spektrum von rein technischer Dienstleistungserbringung, über die pädagogisch bestimmte Planung und Entwicklung von marktauglichen Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung bis hin zur Koordination von hochschulspezifischen Studiengangsentwicklungen im Rahmen der offenen Hochschule erfordern bzw. „abfragen“. Zudem werden insbesondere mit der Abteilung 2 „Lehrerbildung“ verzahnte Aufgaben relevant.

Angesichts der damit zu erwartenden Profilierungsprobleme der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde dieses Aufgabenportfolio bereits zum Zeitpunkt der Untersuchung im Jahr 2011 nicht umstandslos befürwortet. So wies der Leiter der ZEW/Abteilung 3 damals bereits auf die Problematik der Aufgabenüberfrachtung der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie auf daraus abzuleitende Probleme einer stimmigen

gen Profilbildung der Abteilung 3 „Weiterbildung“ in einem erwartbar sich abzeichnenden Spannungsfeld von marktbezogener Angebotsentwicklung und hochschulinterner Dienstleistungsentwicklung hin.

lungen zugewiesenen Mittel entscheiden. Diese anvisierte formale Leitungsstruktur der ZEL lässt sich schematisch wie folgt verdeutlichen:

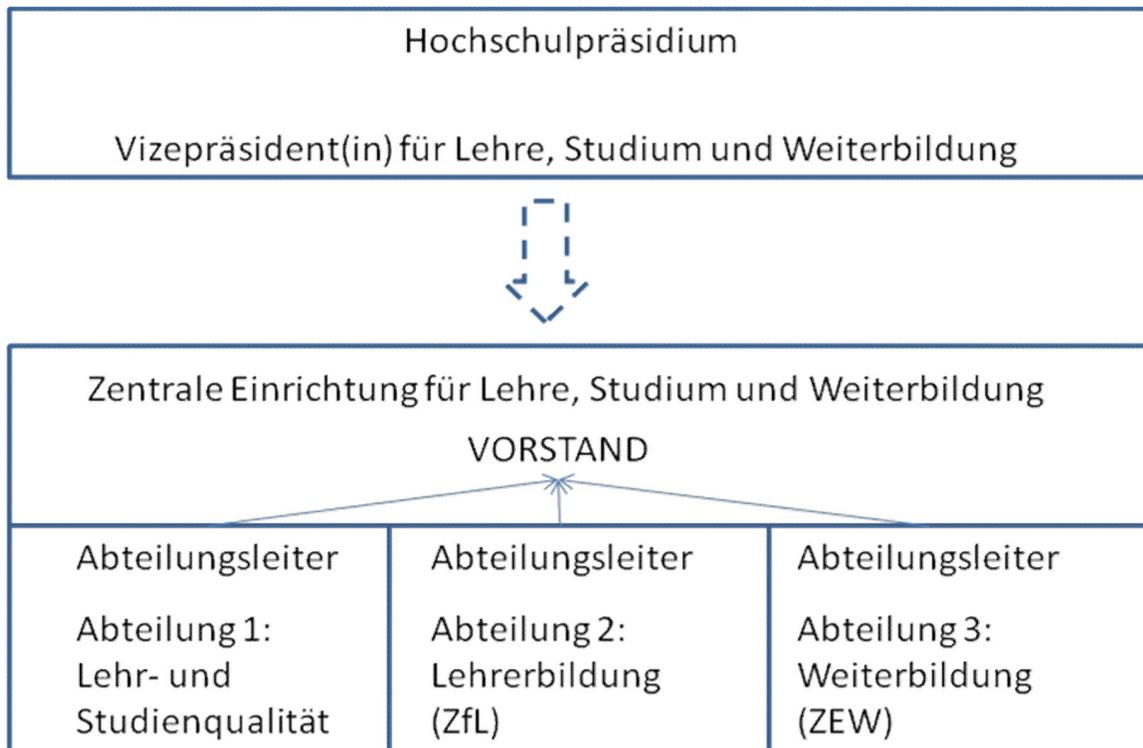


Abb.2: Leitungsstruktur der ZEL, Quelle: Eigene Darstellung

Zentralisierte Dezentralisierung

Die Entscheidungsstrukturen der ZEL wurden nach einem für „professionelle Organisationen“ (vgl. Klatetzki/Tacke 2005) vielfach typischen Muster der zentralisierten Dezentralisierung angelegt. Die für die ZEL relevanten Entscheidungen über Zielsetzungen, Aufgaben und Mittelverwendungen sollten in einer hierarchischen Struktur getroffen werden, die allerdings mit professionellen, auf Autonomie, Selbstkontrolle und kollegiale Konsultation gerichteten Strukturelementen verknüpft werden sollten.

So sollte die ZEL formal dem Verantwortungsbereich des Vizepräsidiums für Lehre, Studium und Weiterbildung zugeordnet werden. Die Leitungskräfte der drei Abteilungen sollten vom Vizepräsidium eingesetzt werden. Sie sollten zugleich den dreiköpfigen Vorstand bilden, der die ZEL leitet. Dies sollte in relativer Autonomie geschehen.

D.h. die Vizepräsidentin sollte an den Sitzungen des Vorstands mit beratender Stimme teilnehmen. Jedoch wurde die Entscheidung über die programmatische Entwicklung der ZEL, die Budgetplanung und die Verteilung der Mittel an die einzelnen Abteilungen an den Vorstand nach dem Mehrheitsprinzip delegiert.

In den einzelnen Abteilungen sollten wiederum die jeweiligen Abteilungsleiter über die Verwendung der ihren Abtei-

Die gewählte Gestaltung der Entscheidungsstrukturen ist gleichermaßen anspruchsvoll und fragil, soweit sie eine fortlaufende Balancierung von zentralen und dezentralen Entscheidungsbefugnissen sowie die kommunikative Absicherung sowohl hierarchischer als auch kollegialer Entscheidungsfindungsprozeduren impliziert.

Zum Zeitpunkt der Untersuchung stand die Organisationsentwicklung der ZEL noch am Beginn. So war kaum abzusehen, ob und inwiefern die spezielle Konstitution des Vorstands eine funktionale und professionelle Zusammenarbeit ermöglicht, begünstigt oder aber erschwert. Aus den Gesprächen mit unseren Interviewpartnern ging jedoch bereits damals zum Teil deutlich hervor, dass die damals gefundene Leitungsstruktur eher als „Zwischenlösung“ angesehen wurde, in der zudem eine Verlängerung möglicher Konflikte zwischen den unterschiedlichen „Eigeninteressen“ der Abteilungen in das Entscheidungsverhalten des Vorstands hinein angelegt waren.

3 Die weitere Fallentwicklung: Eine Kehrtwende

Die organisatorische Integration der wissenschaftlichen Weiterbildung wie auch des Lehrbildungszentrums wurde an der Leibniz Universität Hannover bis Anfang 2013 ver-

folgt. Nach Auskunft des Mitarbeiters der Abteilung 1 sowie des Leiters der Abteilung 3/des ZEW wurde dann jedoch eine Kehrtwende eingeleitet. Nach einem personellen Wechsel im Vizepräsidium und einer Evaluation der Re-Organisation wurde zu Beginn des Jahres 2013 bestätigt, dass die neue Abteilung 1 „Lehr- und Studienqualität“ beibehalten, das Lehrerbildungszentrum und die wissenschaftliche Weiterbildung jedoch wieder als zentrale Einrichtungen (re-)etabliert werden sollen.

4 Fazit

Das Fallbeispiel der Re-Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Leibniz Universität Hannover verdeutlicht – insbesondere im Lichte der späteren Fallentwicklung betrachtet – die schwierige Situation, in der sich wohl nicht wenige Hochschulen heute in Anbetracht der politisch forcierten Anforderungen zur besseren Wahrnehmung ihres Weiterbildungsauftrages und zur Öffnung für lebenslanges Lernen befinden. Einerseits wird ein hoher Veränderungsdruck in Richtung auf die stärkere Einbindung und Profilbildung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Hochschulkontext wahrgenommen, andererseits sind das Selbst- und Aufgabenverständnis sowie die strategischen Ziele der Hochschulentwicklung (noch) nicht auf die möglichen und erwartbaren Konsequenzen einer solchen Veränderung vorbereitet. Für diese Interpretation spricht im vorliegenden Fall etwa

- a. die eher nachrangige Bedeutung des Weiterbildungsauftrages und der Öffnung für lebenslanges Lernen in der Gesamtentwicklungsstrategie der Hochschule,
- b. die mangelnde Ressourcenausstattung zur Umsetzung des Re-Organisationsprozesses,
- c. das Fehlen eines gemeinsam, produktiv verfolgbaren Entwicklungsziels für die neu gebildete Organisationseinheit zugunsten der Formulierung von erwarteten Effekten einer organisatorischen Bündelung von Aufgaben (Transparenz, intensivere Zusammenarbeit u.ä.),
- d. die eher akkumulierte und nicht strategisch auf Einheitsbildung ausgerichtete Entscheidungs- und Aufgabenstruktur der neu gebildeten Organisationseinheit (ZEL).

So gesehen, lässt sich das Fallbeispiel der Re-Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Leibniz Universität Hannover in neo-institutionalistisch inspirierter Sicht auch als ein Versuch interpretieren, dem gesehenen Veränderungsdruck auf der Ebene der Formalstruktur mit der Schaffung einer neuen Organisationseinheit (ZEL) zu begegnen, die nach außen hin Veränderungsbereitschaft signalisiert, nach innen hin jedoch von erforderlichen Reflexions- und Transformationsprozessen des tradierten Selbst- und Aufgabenverständnisses der Hochschule sowie entwickelter

Aktivitätsstrukturen entlastet. Dabei lässt der vorliegende Fall auch vermuten, dass sich die hier gewählte Problembearbeitung womöglich auch aufgrund mangelnder Gründe und Anreize zur gemeinsamen inhaltlichen Weiterentwicklung des Weiterbildungsauftrages der Hochschule als letztlich wenig tragfähig erweist.

Literatur

Bade-Becker, U. (2005): Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Stand – Entwicklungen – Perspektiven, Diss. Bielefeld, URL: <https://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordId=2303561&fileId=2303565> (Aufruf: 25.07.2012).

Dollhausen, K./Wolter, A. u.a. (2013): Developing the Adult Education Sector: Opening Higher Education to Adults. Contract EAC 2012-0074. Final Report, Brüssel (im Erscheinen).

Freitag, W.K./Hartmann, E.A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hrsg.) (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel, Münster u.a.

Groß, M./Hoffmann-Riem, H./Krohn, W. (2005): Realexperimente. Ökologische Gestaltungsprozesse in der Wissensgesellschaft, Bielefeld.

Klatetzki, T./Tacke, V. (2005): Einleitung, in: Dies. (Hrsg.): Organisation und Profession, Wiesbaden, S. 7-30.

KMK (Kultusministerkonferenz): Sachstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001, URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf (Aufruf 25.07.2012).

Schuetze, H.G. and Wolter, A. (2003) Higher Education, Non-traditional Students and Lifelong Learning in Industrialized Countries, Das Hochschulwesen, 5, S. 183-189.

Stichweh, R. (2005): Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft, in: Klatetzki, T./Tacke, V. (Hrsg.): Organisation und Profession, Wiesbaden, S. 31-44.

Autorinnen

Prof. Dr. Karin Dollhausen
dollhausen@die-bonn.de

Franziska Zink M.A.
franziska.zink@uni-marburg.de

Fallstudie zur Hochschule Gubernatio¹

JOACHIM LUDWIG

Diese Fallstudie handelt von einer 1991 in den neuen Bundesländern gegründeten Fachhochschule, die 2500 Studierenden einen Studienplatz in verschiedenen Bachelor- und Masterstudiengängen bietet. Die Region, in der sich die Hochschule Gubernatio befindet, lässt sich als wirtschaftlich schwach kennzeichnen. Es herrscht eine relativ hohe Arbeitslosigkeit. Das Durchschnittseinkommen ist relativ niedrig. Die Abwanderungsquote der Jugendlichen ist hoch, dadurch zeichnet sich in einzelnen Branchen ein Fachkräftemangel ab. Die Fallstudie stellt eine Momentaufnahme aus der Mitte des Jahres 2011 dar. Die Hochschule Gubernatio steht im Rahmen dieser Fallstudie exemplarisch für kleine Hochschulen, welche die Re-Organisation ihrer wissenschaftlichen Weiterbildung in ein Gesamtkonzept zur Hochschulentwicklung einbinden.

1. Fallbeschreibung

Die folgende Fallbeschreibung umfasst drei Akteure: (1) die Weiterbildungseinrichtung, (2) einen weiterbildungsaktiven Fachbereich und (3) das Rektorat mit seiner Re-Organisationsstrategie.

1.1 Die Weiterbildungseinrichtung

Die Weiterbildungseinrichtung an der Hochschule Gubernatio existiert seit 2002 und hat ihren Schwerpunkt im sozialen Bereich. Qua Satzung ist sie für alle Fachbereiche der Hochschule geöffnet. Die Einrichtung arbeitet in der Gewinnzone, kommt also gänzlich ohne Zuschüsse aus und kann sogar Infrastrukturleistungen an die Fachhochschule abgeben. Aus Sicht der Weiterbildungseinrichtung profitiert die Hochschule also von der Einrichtung, sowohl finanziell als auch politisch.

Die Weiterbildungseinrichtung sieht sich stark in der Region verankert und kooperiert mit Kammern und Unternehmen, denen sie Unterstützungsleistungen bei Organisationsentwicklungsprozessen und Inhouse-Seminare anbietet. Nach außen stellt sich die Einrichtung als Hochschule Gubernatio dar. Die Weiterbildungsteilnehmer, die wissenschaftliche Weiterbildung besuchen, identifizieren die Einrichtung mit der Hochschule Gubernatio.

Die folgende Beschreibung des Selbstverständnisses ist aus Sicht der Weiterbildungseinrichtung verfasst. Die Einrichtung versteht sich als Dienstleister für die Hochschule und ihre Fachbereiche. Sie will zuarbeiten, insbesondere mehr Studierende an die Hochschule binden und das Angebot der Hochschule erweitern. Das Profil der Einrichtung lässt sich als „Service- und Kundenorientierung“ beschreiben. Die Betonung der Service- und Kundenorientierung ist zugleich ein Distinktionsmerkmal gegenüber dem Fachbereich soziale Arbeit, der für die inhaltliche Expertise im Studiengang zuständig ist. Die WBE definiert ihre eigene Expertise bewusst weder inhaltlich noch didaktisch, sondern über die Service- und Kundenorientierung. Diese soll den Studierenden zugutekommen und ihnen helfen, die Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten zu bestehen. Die WBE schreibt sich insbesondere Erfahrungen im Spannungsverhältnis von beruflichen Alltagsanforderungen einerseits und Studienanforderungen andererseits zu und hat serviceorientierte Strategien entwickelt, um den Studierenden bei der Bewältigung dieses Spannungsverhältnisses zu helfen. Diese Serviceleistung äußert sich beispielsweise in folgenden Merkmalen:

- Studienkoordinatoren fungieren als Mittler zwischen Studierenden und dem Fachbereich
- in den berufs begleitenden Modulen werden Prüfungen dezentral in Studienzirkeln abgehalten, um den Studierenden Anfahrtswege zu ersparen
- die Einrichtung hält komfortable Veranstaltungsräume vor, die insbesondere auch für Blockunterricht geeignet sind

Auch gegenüber der Hochschule versteht sich die Weiterbildungseinrichtung als Serviceeinrichtung, aber auch als Innovationsträger. Sie schreibt sich selbst eine gute Reputation in der Region zu, plant zusammen mit dem Fachbereich innovative berufs begleitende Studiengänge, übernimmt das Marketing für die Studienangebote und hält ein Backoffice vor, das die gesamte Finanzverwaltung einschließlich der Abrechnungsroutinen für Honorare umfasst. Die Einrichtung sieht sich als eine auf dem Weiterbildungsmarkt professionell agierende Einrichtung, deren Angebote expandieren und die insgesamt auf einem erfolgreichen Weg ist.

¹ Der Name der Hochschule wurde anonymisiert.

Programmatisch richtet sich die WBE an alle Fachbereiche der Hochschule. Tatsächlich kann sie aber in ihrem Vorstand nur Fachbereichsvertreter der Sozialen Arbeit versammeln.

2 Der weiterbildungsaktive Fachbereich

Neben der Weiterbildungseinrichtung sind einzelne Fachbereiche weiterbildungsaktiv. Das Weiterbildungsinteresse ist in den Fachbereichen unterschiedlich stark verankert und letztlich an das Interesse und Engagement einzelner Professor/-innen gebunden.

Der Fachbereichsvertreter stellt die eigene wissenschaftliche Weiterbildung in deutlichem Kontrast zur Service- und Kundenorientierung der Weiterbildungseinrichtung dar. Er begründet die wissenschaftliche Weiterbildung bildungspolitisch, hochschulpolitisch, sowie hochschuldidaktisch und professionstheoretisch: Seines Erachtens nach sollte wissenschaftliche Weiterbildung für alle Menschen bezahlbar sein. Die Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung sollten in erster Linie kostendeckend und marktwirtschaftlich arbeiten und gezielt dort Angebote machen, wo Mitbewerber Lücken lassen. Aus hochschulpolitischer Sicht gehe es um den Beitrag der Einrichtungen zur Existenzsicherung der Hochschule.

Wichtig ist dem Fachbereichsvertreter, dass die wissenschaftliche Weiterbildung keine einfache Spiegelung grundständiger Studiengänge darstellt, sondern vor allem auf den Master zielt und entweder wissenschaftlich orientiert ist oder auf die Verbesserung der professionellen Handlungsfähigkeit zielt. Als besonderes Qualitätsmerkmal des Fachbereichs definiert er die genaue Kenntnis der Zielgruppe und damit auch der Motive der potenziellen Weiterbildungsstudierenden. Mehrfach grenzt sich der Fachbereichsvertreter von nicht wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten ab und bringt die wissenschaftliche Weiterbildung immer wieder mit dem Ziel einer wissenschaftlichen Fundierung der Fachkräfte, d.h. mit einer Zunahme an Professionalität in der Region, in Verbindung.

In hochschuldidaktischer Hinsicht reflektiert er die didaktischen Anforderungen an Lehrende, sowie Möglichkeiten, das Weiterbildungsstudium mit E-Learning Angeboten anzureichern. Aus seiner Sicht ist ein anspruchsvolles, hochschuldidaktisches Konzept sowie die notwendigerweise fachbezogene Professionalisierung nur mit dezentralen Angeboten der Fachbereiche realisierbar, nicht aber mit einer zentralen Steuerung durch die Hochschule.

Auch gegenüber der Weiterbildungseinrichtung grenzt sich der Fachbereichsvertreter deutlich ab. Aus seiner Sicht hat diese Einrichtung keine fachlich-inhaltlichen Gemeinsamkeiten mit der eigenen Zielgruppe. Sie wird von Akteuren außerhalb der Hochschule ausschließlich mit der Sozialen Arbeit in Verbindung gebracht. Dies schafft aber aus seiner Sicht Vorbehalte bei den technikorientierten Drittmittel-

gebern, die sich kulturell von der Sozialen Arbeit abgrenzen. Hinzu kommt, dass die von der Weiterbildungseinrichtung erbrachten Serviceleistungen aus Sicht des Fachbereichsleiters vom Fachbereich selbst billiger und besser erbracht werden können. Die Studienorganisation beispielsweise wird im Fachbereich durch einen beauftragten Dritten gemanagt. Eine kostengünstigere Lösung also.

Zusammengefasst sieht sich der Fachbereich als wissenschaftlich-fundierter Nischenanbieter und Direktvermarkter, der firmenbezogene Studienangebote auf der Basis bildungs- und sozialpolitischer Ansprüche auf hohem fachlichem, wissenschaftlichem und didaktischem Niveau realisiert.

3 Das Rektorat mit seiner Re-Organisationsstrategie

Das Rektorat möchte die Fachhochschule strategisch weiterentwickeln. Entwicklungsschwerpunkte sollen erstens die regionale Profilierung der Hochschule, zweitens ein Qualitätsmanagement der Lehre einschließlich Systemakkreditierung und drittens wissenschaftliche Weiterbildung sein. Schließlich verbindet das Rektorat mit der strategischen Aufgabe wissenschaftliche Weiterbildung die Möglichkeit zur Organisationsentwicklung. Bereits 2009 hat das Rektorat in einer Klausurtagung die wissenschaftliche Weiterbildung als strategisches Projekt für die nächsten Jahre in den Arbeitsplan aufgenommen.

Aus Sicht des Rektorats wurden die Weiterbildungsakteure der Hochschule an der Planung beteiligt. 2009 fand eine Strategiekonferenz statt, bei der sich die Beteiligten über Ziele und Arbeitsschritte verständigt haben, bis hin zur Ausgestaltung des Webauftrittes zum Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung. Seitdem fanden mehrere Konzeptworkshops zum Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung statt, aus denen auch mehrere Strategiepapiere hervorgingen. Mit dem Land wurde im Jahre 2010 eine Zielvereinbarung für den Zeitraum 2011 - 2015 abgeschlossen, in der die Finanzierung einer Stelle für den Aufbau einer zentralen Einrichtung für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWB) verankert ist.

Parallel dazu hat sich das Rektorat extern beraten lassen. Das Rektorat stand also während des Strategieentwicklungsprozesses sowohl mit den Akteuren der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Hochschule als auch mit externen Beratern in Verbindung. Ziel war die Verbesserung der bestehenden Weiterbildungsstrukturen.

Das Rektorat interpretiert die Strategieworkshops als wesentlichen Fortschritt, weil das Thema Weiterbildung bei den Kolleginnen und Kollegen platziert werden konnte und bereits eine Verständigung über Ziele und Arbeitsschritte erzielt wurde. So soll die ZWB zukünftig den Weiterbildungsakteuren an der Hochschule als strategische Beratungsstelle zur Verfügung stehen. Das Rektorat macht deutlich, dass

die ZWB kein Konkurrenzunternehmen mit einer Parallelstruktur zu den bestehenden Weiterbildungsinstitutionen werden soll. Vielmehr hat die ZWB aus Sicht des Rektorats Serviceleistungen für die Weiterbildungsakteure zu erbringen.

Die Aufgaben der Zentralstelle werden vom Rektorat folgendermaßen beschrieben:

1. Strategische Beratungsstelle mit Serviceleistungen
2. Akkreditierung der Weiterbildungsmodule und Studiengänge durch die Hochschule
3. Qualitätssicherung durch das Einhalten wissenschaftlicher Standards, insbesondere im personellen Bereich bei der Beauftragung externer Lehrbeauftragter

Hinsichtlich der Qualitätssicherung wurde festgelegt, dass Zertifikate der Hochschule bestimmten Qualitätskriterien genügen müssen.

Das Rektorat verfolgt mit der Zentralstelle eine Doppelstrategie. Sie soll einerseits Service für die Weiterbildungsakteure bieten und andererseits die Qualitätsentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung beim Rektorat konzentrieren und so für die Hochschulleitung steuerbar machen. Darüber hinaus soll die Zentralstelle mit ihren Aktivitäten dem Rektorat die Möglichkeit geben, Kolleginnen und Kollegen für die Weiterbildungsidee als strategische Aufgabe der Hochschule zu motivieren. Ohne eine Zentralstelle sieht das Rektorat die Gefahr, dass jeder Weiterbildungsakteur seine eigenen Interessen verfolgt bzw. die strategische Aufgabe Weiterbildung nicht aufgreift. Drittens sieht das Rektorat in der ZWB Potenziale für die Personalentwicklung an der Hochschule. So sollen zukünftig auch Angebote für die hochschuldidaktische Weiterbildung der Lehrenden entwickelt werden. Weiterhin sollen mithilfe der wissenschaftlichen Weiterbildung Effekte der demographischen Entwicklung in der Region, wie etwa die zukünftig abnehmenden Studierendenzahlen in der grundständigen Lehre, mit wissenschaftlicher Weiterbildung kompensiert werden.

Das Rektorat registriert, dass die neuen Steuerungsmöglichkeiten durch die ZWB gleichzeitig den Kritikpunkt der bereits weiterbildungsaktiven Institute darstellen, die nicht gesteuert werden möchten. Zugleich hat das Rektorat den Eindruck, dass bislang durch die dezentralen Weiterbildungsaktivitäten zu wenig Erträge für die Hochschule als Ganzes resultieren.

2 Fallinterpretation

Die nachfolgende Interpretation stellt lediglich einen ersten und sehr beschränkten Zugang zum Fall dar. Der Interpretationsfokus liegt auf den Beziehungen der Weiterbil-

dungsakteure und den Machtstrukturen im sozialen Raum Hochschule. Es ließen sich darüber hinaus eine ganze Reihe weiterer Interpretationsperspektiven anlegen wie z. B. eine mikropolitische, eine neoinstitutionalistische oder eine hochschuldidaktische Perspektive.

In dieser Fallstudie wird deutlich, dass das Rektorat 2009 als neuer und machtvoller Weiterbildungsakteur die Bühne der wissenschaftlichen Weiterbildung betrat. Das Rektorat wählt seit dem die wissenschaftliche Weiterbildung als strategische Aufgabe vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und hochschulpolitischer Rahmenbedingungen. Diese Rahmenbedingungen stellen sich dem Rektorat wie folgt dar:

1. Der Bolognaprozess mit einer Koppelung der Weiterbildungsstudiengänge und der grundständigen Lehre (Bachelor und Master).
2. Die demografische Entwicklung, sowohl hinsichtlich fallender Studierendenzahlen als auch regionaler Abwanderung und Fachkräftemangel.
3. Verbetrieblichung der Hochschulstrukturen mit gestiegenen Anforderungen an manageriale Steuerung und institutionelle Entwicklung.

Vor diesem gesellschafts- und hochschulpolitischen Hintergrund tritt das Rektorat als neuer Akteur in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit spezifischen, strategischen Interessen auf:

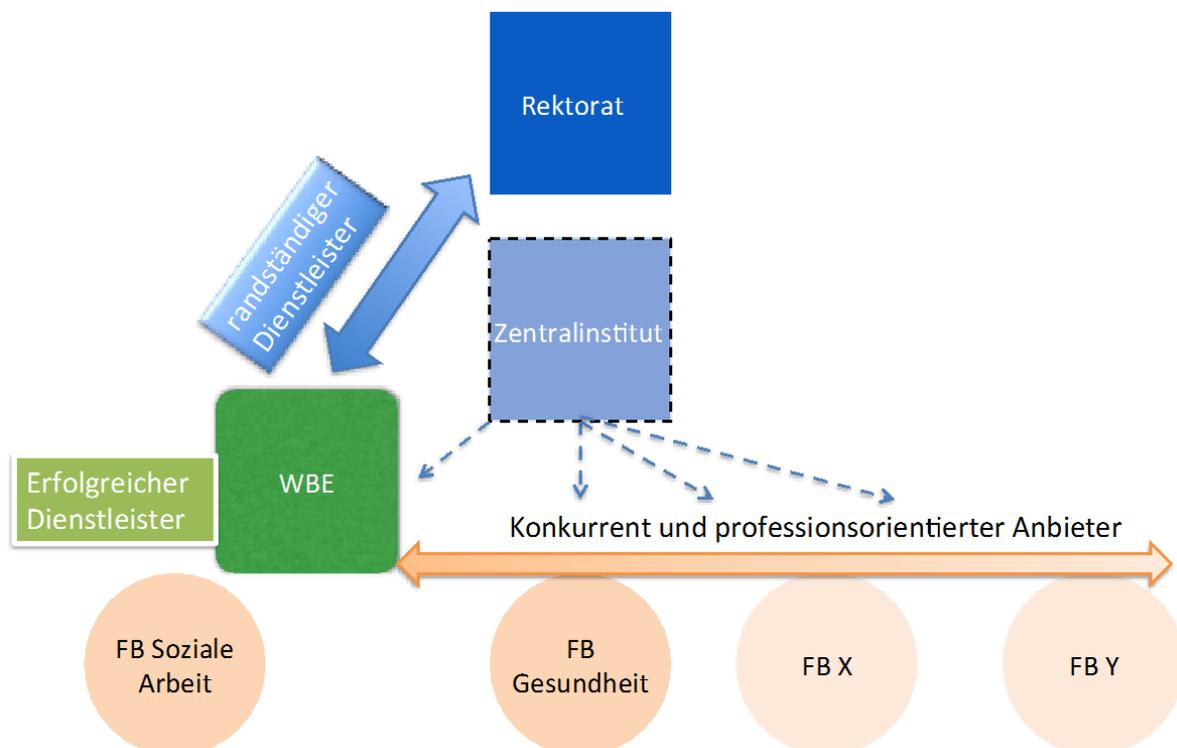
1. Es möchte als Hochschule eine umfassende, regionale Einbindung realisieren und nicht nur in einzelnen Branchen, vermittelt über einzelne Fachbereiche. In der Region soll die Hochschule mit ihrer gesellschaftlichen Funktionalität sichtbar werden und nicht nur einzelne Fachbereiche oder Professuren.
2. Das Lehrangebot soll zukünftig abgestimmt sein und allgemeingültigen Qualitätskriterien entsprechen. Dazu gehört nicht nur die Verbindung grundständiger Bachelor- und Masterstudiengänge, sondern auch die Verbindung von Bachelorstudiengängen und Weiterbildungsmasterstudiengängen.
3. Die Lehrqualität soll durch die Einführung von Standards weiter entwickelt werden, wie beispielsweise Akkreditierungsstandards oder definierte Anforderungen an Lehrbeauftragte. Die Entscheidung zur Systemakkreditierung wirkt sich hier steuerungspolitisch auf die wissenschaftliche Weiterbildung aus, weil die wissenschaftliche Weiterbildung als dritte Säule zum System Hochschule gehört und somit in das zentrale Qualitätsmanagement einbezogen wird.

Das Rektorat konzentriert seine Steuerung (noch) auf diese politischen und managerialen Steuerungsaspekte und verweist die inhaltlichen, curricularen und kulturellen des wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots an die dezentralen Anbieter, die Fachbereiche und die Weiterbildungseinrichtung.

Die etablierten Anbieter der wissenschaftlichen Weiterbildung beziehen sich in ihren Reflexionen kritisch, skeptisch und distanziert auf das Rektorat als neuen Akteur und sehen sich in ihrer bisherigen Bewegungsfreiheit eingeschränkt. Im Vordergrund steht die Betroffenheit und das Gefühl der Beschränkung eigener Handlungsmöglichkeiten. Neben dieser Abgrenzung gegenüber dem Rektorat bleiben die alten Konkurrenzverhältnisse zwischen den dezentralen Weiterbildungsanbietern bestehen. Die unterschiedlichen Weiterbildungskulturen dienen der eigenen Profilierung und Abgrenzung, werden aber im aktuellen Re-Organisationsprozess nicht zum Thema gemacht. Mit anderen Worten: Eine Reflexion der alten Weiterbildungsstrukturen an der Hochschule und ihre Bedeutung für die neue Landschaft, wie sie durch das Zentrum für Weiterbildung geschaffen wird und seit 2009 in der öffentlichen Diskussion ist, findet nicht statt. Der Fachbereich priorisiert die Professionalisierung der Studierenden als Ziel und orientiert sich an den Bedarfen der Unternehmen/Auftraggeber, sowie der spezifischen Branchenkultur. Die Weiterbildungseinrichtung priorisiert die Service- und Kundenorientierung gegenüber den Studierenden und weist die Anforderungen an Professionalisierung dem Fachbereich Soziale Arbeit zu.

Vor diesem Hintergrund ist das kulturelle und soziale Kapital der Weiterbildungseinrichtung im sozialen Raum der Hochschule relativ schwach. Mit der Priorisierung der Service- und Kundenorientierung erscheint die Einrichtung als „Geldbeschaffungsmaschine“ und Dienstleister, aber nicht als wissenschaftlicher Akteur der Lehre. Durch die Betonung der Dienstleistungs- und Marktargumente kann sie weder den Fachbereichen noch dem Referat ausreichend deutlich machen, welche spezifischen programmplanerischen und pädagogischen Kompetenzen sie neben den Servicefunktionen hat und in der wissenschaftlichen Weiterbildung realisiert.

Der Re-Organisationsprozess wird bislang vom Rektorat auf einer zentralen Ebene gesteuert. Die weiterhin unterschiedlichen Weiterbildungskulturen geraten (noch) nicht in den Steuerungsblick. Wäre das der Fall, könnten die, bislang weitgehend formal definierten, wissenschaftlichen Qualitätsstandards mit inhaltlichen, curricularen und didaktischen Standards ergänzt werden. Möglicherweise behält sich das Rektorat diesen Schritt als zweite Steuerungsstufe vor. Die dezentralen Weiterbildungsanbieter thematisieren die existierenden inhaltlichen, curricularen und kulturellen Differenzen nicht und behalten den Status quo in der neuen Landschaft bei.



Prozessuales Innovationskonzept als Organisationsmodell²

Das Rektorat realisiert ein prozessuales Innovationskonzept als soziokulturelles Projekt in der Hochschule. Im Unterschied zu produktgebundenen Innovationen, die auf die Entwicklung neuer Weiterbildungsangebote zählen, organisiert ein prozessuales Innovationskonzept die zukünftigen Gestaltungsprozesse der Weiterbildung an der Hochschule Gubernatio. Das Rektorat zielt mit der Zentralstelle auf eine zentrale Steuerung der Angebotsentwicklung, die zukünftig im Wechselverhältnis von Zentraleinrichtung und dezentralen Weiterbildungsakteuren kooperativ erfolgen soll. Aus Sicht der dezentralen Weiterbildungsakteure stellt sich die Zukunft jedoch weniger kooperativ und viel mehr unterordnend dar. Die ist die Folge einer ambivalenten Rektoratsstrategie.

Das Rektorat organisiert den Strategieprozess seit 2009 in einer ambivalenten Haltung zwischen Serviceangebot einerseits und Steuerungsanspruch andererseits. Das Rektorat entwickelt die Spielregeln des Innovationsprozesses und nimmt die Weiterbildungsakteure z. B. bei den Strategieworkshops mit. Wichtige Entscheidungen oder vorbereitende Arbeiten werden jedoch ohne die Weiterbildungsakteure getroffen. So wird der Innovationsprozess durch externe Berater begleitet und nicht von der Weiterbildungseinrichtung, die dadurch ihre bisherige Leistung abgewertet sieht. Sie empfindet ihre bisherigen Beiträge zur Weiterbildung und ihre erworbene Kompetenz als „nicht gefragt“. Das Rektorat trifft seinerseits politische und strategische Festlegungen, die es bisher bei den Weiterbildungsakteuren nicht beobachten konnte, und holt sich vermutlich deshalb Beratung von außerhalb. Dies zeigt sich deutlich bei der Festlegung der Qualitätskriterien und der geplanten politischen Begrenzung des Marktes. Es soll nicht jede beliebige Nachfrage auf dem Markt bedient werden, sondern nur solche Nachfragen, die zum wissenschaftlichen und fachlichen Profil der Hochschule passen. Mit der Formulierung wissenschaftlicher Qualitätskriterien definiert das Rektorat rechtliche Spielregeln, die den dezentralen Weiterbildungsakteuren feste Rahmenbedingungen für ihre Angebote vorschreiben. Es dürfen nur solche Studiengänge angeboten werden, die von der Zentralstelle akkreditiert wurden. Auch über die Verteilung der Räume sichert sich die Hochschulleitung ihren Steuerungsanspruch. Vor diesem Hintergrund erkennen die dezentralen Weiterbildungsakteure in der Zentraleinrichtung weniger das Serviceangebot als viel mehr den Steuerungsanspruch, dem sie sich unterworfen fühlen.

Die Mächtigkeit des Rektorats als neuem Akteur in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist einerseits der politischen und rechtlichen Definitionsmacht geschuldet, andererseits aber auch dem Sachverhalt, dass sich bislang an der Hoch-

schule Gubernatio kein zentraler Weiterbildungsakteur etabliert hat. Der weiterbildungsaktive Fachbereich bedient seine eigene Branche. Die Weiterbildungseinrichtung handelt in vergleichbarer Weise und vertritt vor allem den Fachbereich Soziale Arbeit. Auch wenn die Einrichtung gemäß Satzung für alle Fachbereiche geöffnet ist, konnte sie die anderen Fachbereiche bislang nicht für eine Mitarbeit im Vorstand oder eine inhaltliche Kooperation gewinnen. In dieser Situation sieht sich das Rektorat als ersten Akteur, der eine systematische Bedarfserhebung in der Region jenseits fachspezifischer Bedarfe durchführt.

Die Weiterbildungseinrichtung konnte sich bislang gegenüber dem Rektorat nicht als strategischer Partner etablieren. Die Einrichtung betont gegenüber dem Rektorat lediglich ihre Dienstleistungsfunktion, bleibt aber hinsichtlich der Weiterbildungsinteressen an den Fachbereich Soziale Arbeit gebunden. Umgekehrt erwartet das Rektorat die Wahrnehmung von Hochschulinteressen im strategischen Sinne des Rektorats und nicht nur in Form partieller Dienstleistungsfunktionen. Letztlich würde das Rektorat die Weiterbildungseinrichtung gerne als ein Betriebsteil der Hochschule betrachten, der die strategischen Interessen der Hochschulleitung wahrnehmen soll. Weil dies aber bislang nicht der Fall war, soll dies jetzt über die Zentraleinrichtung erfolgen. Ob die Weiterbildungseinrichtung aufgrund ihres Konkurrenzverhältnisses zum weiterbildungsaktiven Fachbereich für die zentralen Aufgaben geeignet gewesen wäre, sei dahin gestellt. Das Rektorat hat dies anscheinend so eingeschätzt, dass die eigenen Aktivitäten ausschließlich mit externen oder neuen Mitarbeitern besser unterstützt werden. Auf diese Weise werden die alten Konkurrenzverhältnisse nicht in die neuen Strategieentwicklungsprozesse hineingetragen.

Allerdings entwickelt sich auf diese Weise auch ein neues zusätzliches Konkurrenzverhältnis, während das alte Konkurrenzverhältnis zwischen Weiterbildungseinrichtung und Fachbereich bestehen bleibt. Zentraleinrichtung, Weiterbildungseinrichtung und Fachbereich bilden nun ein konkurrierendes Dreiecksverhältnis. Inhaltlich ist dieses Dreiecksverhältnis durch zwei Spannungslagen gekennzeichnet. Erstens die alte Spannungslage zwischen Professionskultur und Kundenorientierung, wie es sich im Verhältnis von Fachbereich und Weiterbildungseinrichtung widerspiegelt. Zweitens die Spannungslage zwischen wissenschaftlichen Qualitätsstandards einerseits und Marktpotenzialen andererseits, wie es sich im Verhältnis zwischen Zentraleinrichtung und dezentralen Weiterbildungsakteuren zeigt. Aus Sicht der dezentralen Akteure behindern die allgemeinen Standards die spezifischen, praktischen Erwartungen der Praxis. Hinzu kommen ökonomische Konflikte. Die dezentralen Akteure wollen der Hochschule keine zusätzlichen Overheadkosten bezahlen, der für den Akkreditierungsaufwand erforderlich wird.

² Schaffter, O.: Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung. In: Report 2/2004, S. 59 in Anlehnung an Karl Weber.

3 Schlussfolgerungen

In der vorliegenden Fallstudie zeigt sich wissenschaftliche Weiterbildung, die über Jahrzehnte hinweg ein Schattendasein an den Hochschulen geführt hat, als ein Handlungsfeld mit strategischen Potenzialen für die Hochschulleitung. Weiterbildung gewinnt an Stellenwert in der Hochschule und fordert somit von den Weiterbildungseinrichtungen eine Neuorientierung und Neupositionierung im Feld strategischer Ziele.

Die strategischen Ziele liegen weniger im Bereich ökonomischer Gewinnerwartung als vielmehr:

- a. im Versuch regionaler Profilierung und einer Realisierung der Bolognaanforderungen in Form einer Verbindung grundständiger Lehre mit Weiterbildungsstudiengängen,
- b. im Bereich der Organisationsentwicklung, insbesondere im Bereich der Qualitätsentwicklung und
- c. in einer Kompensation sinkender Studierendenzahlen in der grundständigen Lehre durch neue Zielgruppen für die wissenschaftliche Weiterbildung.

Weiterbildungseinrichtungen sind vor diesem Hintergrund gefordert eine strategische Rolle einzunehmen und insbesondere dort, wo bislang Konkurrenzbeziehungen herrschten, zukünftig verstärkt auf Kooperationsbeziehungen zu setzen, die zusätzliche Machtressourcen versprechen.

Für den Erfolg solcher Kooperationszusammenhänge wird der Ausweis eigener Professionalität genauso erforderlich, wie die Anerkennung unterschiedlicher Professionalitätsprofile und Professionalitätsanforderungen in den verschiedenen Fachbereichen. Die Konzentration auf einen oder nur wenige Fachbereiche (z.B. als Vertreter im Vereinsvorstand), wie in der vorliegenden Fallstudie, kann den Eindruck mangelnder Anerkennung gegenüber den anderen Fachbereichen vermitteln und Kooperation behindern. Zudem darf sich die eigene Kompetenz nicht in formalen Service- und Organisationsfunktionen erschöpfen. Möglich wäre hier der Ausweis pädagogischer Planungs- und Beratungskompetenzen im Bereich der Weiterbildung. Pädagogische Planungs- und Beratungskompetenzen eignen sich zur professionellen Profilierung, weil sie regelmäßig bei Hochschullehrenden nicht erwartbar sind. Weiterbildungseinrichtungen mit einem organisationalen Umfeld, wie es in dieser Fallstudie skizziert wurde, sind gefordert sich in diese Sinne neu zu positionieren, d. h. strategische Allianzen einzugehen und sich selbst pädagogisch professionell auszuweisen.

Literatur

Schäffter, O. (2004): Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung. In: Report 2/2004, S. 59 in Anlehnung an Karl Weber.

Autor

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

„Neuerfindung“ als profilierendes Konzept der Re-Organisation in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Das Fallbeispiel Leuphana¹

WOLFGANG JÜTTE
MARKUS WALBER

1. Einleitung

Die vorliegende Analyse entstand im Rahmen des Projekts „Re-organisation wissenschaftlicher Weiterbildung“. Das ursprüngliche Forschungsdesign (s. dazu den Beitrag von Ludwig in diesem Band) sah innerhalb einer Institution mehrere Interviews vor, um die Mehrebenen - die Ebene der Hochschulleitung, der Fakultät und der Leitung der wissenschaftlichen Weiterbildung - einzufangen. Für die vorliegende Analyse wurde lediglich ein Interview auf der Ebene der wissenschaftlichen Weiterbildung geführt.² Wenngleich dies zunächst eine Begrenzung darstellt, ist dies im Fall der Universität Lüneburg zu kompensieren durch die Analyse zusätzlicher Materialien. Die Re-Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Leuphana - die zweifellos bisher als eine Erfolgsgeschichte dargestellt werden kann - ist ohne die Re-Organisation der Universität in ihrer Gesamtheit nicht zu verstehen. Diese „spektakuläre“ Hochschulumgestaltung der letzten Jahre - von der Fusion der Universität mit der Fachhochschule, der Einführung eines besonderen Studien- und Universitätsmodells bis hin zu dem geplanten Neubau durch den Architekten Daniel Libeskind - wurde nicht nur von internen Diskussionen zur fachlichen und organisatorischen Ausrichtung begleitet, sondern hat auch außerhalb der Hochschule in der bundesweiten Fachöffentlichkeit Aufsehen erregt.³ Vor diesem Hintergrund gibt es zahlreiche öffentlich zugängliche Materialien, wie Vorträge von Vertretern des Präsidiums, Berichte in den Medien und die Selbstdarstellung der Universität auf ihren Webseiten⁴, auf die in dieser Analyse zurückgegriffen werden kann.

Durch diese Materiallage verändert sich auch die „Vergleichsebene“ von einem Vergleich aus der institutionellen Binnenperspektive zu einem Vergleich aus einer externen Perspektive. Dies ist ein Vorgehen welches wir als „impliziten Vergleich“ charakterisieren wollen. So werden die hier wahrgenommenen Governance Strukturen der Leuphana vor der Folie „traditioneller“ Universitäten betrachtet. Dies erfolgt durch eine Polaritätsdarstellung von Kernunterscheidungen (s. Kap. 4). So entstehen Lesarten, die „Spannungsverhältnisse“ hervortreten lassen.

2. Die „Neuerfindung“ der Leuphana Universität

Die vorliegende Fallstudie wird unter dem Begriff der „Neuerfindung“ gefasst, da der radikale Bruch mit den alten Strukturen das zentrale Merkmal des Re-Organisationsprozesses an der Leuphana Universität ist. Dieser Begriff ist Bestandteil der Selbstbeschreibung der Organisation und ihrer „Vermarkter“ in Form der Neuausrichtung. So hat beispielsweise der Vizepräsident unter dem Titel „Eine Universität erneuert sich grundlegend“ (Keller/Seyfarth 2008) einen Beitrag verfasst. Dies - so wird es auch im Interview deutlich - gehört zum Selbstbild der verantwortlichen Akteure. Hier wird zugleich die „Radikalität“ der Veränderungsabsicht unterstrichen. Kennzeichen sind die Reform „von Grund auf“ sowie die Schnelligkeit und die Zielgerichtetheit der Reformanstrengungen. Hierzu gehört auch das öffentlichkeitswirksame Brechen von vermeintlichen Tabus. So darf auch das Testimonial auf der Webseite interpretiert werden, in dem Manfred Prenzel, Dekan der School of Education, TU

¹ Wir danken Nathalie Bender für ihre Unterstützung bei der Datenaufbereitung.

² Hier haben wir am 18.4.2011 mit dem Geschäftsführer der Professional School ein 1½ stündiges Interview geführt.

³ Stellvertretend für die Medienberichterstattung seien hier Artikel aus Der ZEIT angeführt: Felix Rohrbeck: Lüneburgs Silicon Valley (20.8.2009), Jan-Martin Wiarda: „Risse hinter schöner Fassade. Neues Audimax, alte Personalien - wie die Uni Lüneburg um eine Versöhnung mit ihrer Zukunft ringt.“ (19.5.2011), Ruben Karschnick: EU-Prüfer werfen Lüneburger Uni Korruption vor (31.5.2013)

⁴ <http://www.leuphana.de/ps> und <http://www.leuphana.de/inkubator> (Zugriffe 2013-10-01)



Abb.1: Meilensteine der Hochschulentwicklung, Quelle: Spoun 2012

München, mit der Aussage zitiert wird: „Der Innovations-Inkubator zeigt, dass Bologna und Lissabon an der Leuphana verstanden und ohne nationale Scheuklappen umgesetzt werden.“⁵

Als „Meilensteine“ der Hochschulentwicklung können die Umwandlung, als eine der ersten Hochschulen Deutschlands, in eine Stiftung des öffentlichen Recht (2003) und vor allem die bundesweit Aufsehen erregende Fusion der Universität Lüneburg und der Fachhochschule Nordostniedersachsen (2005) gesehen werden. Dies fällt laut der Darstellung ihres Präsidenten Spoun (2012) in die Phase der „schwierigen Ausgangslage“ und des „strukturellen Umbruchs“ (s. Abb. 1).

Die rückblickende Darstellung der Hochschulentwicklung wird von den Beteiligten in ein „Vorher“ und ein „Nachher“ unterteilt – wobei die Gegenwart, das Heute, als „Erfolgsgeschichte“ dokumentiert wird. Das Vorher (um 2006) war u.a. geprägt von einer

- inhomogenen Organisationskultur, nicht zuletzt als Ergebnis einer schwierigen Fusion von FH und Universität,
- keinem aussagekräftigen Profil der Universität,
- einer partikularen Studienstruktur

- und einer schlechten Position in Hochschulrankings.

Der Prozess der Re-Organisation führte, u.a. durch das Schließen einzelner Studiengänge, zu einer Reduktion der Anzahl der Studierenden (von ca. 10.000 im Jahre 2005 auf ca. 7000 Studierende im WS 2011/2012). Die Haltung war: „Wir machen alles neu und wir entwickeln dann ‘ne neue Struktur‘“⁶

Das „Nachher“ als Gegenwart zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

- Erhöhung finanzieller Mittel (EFRE, EU-Projekt)
- Re-Organisation der Gesamtstruktur nach Zielgruppen
- Profilierung der Studienstruktur durch eine Konzentration auf vier disziplinübergreifende akademische Schwerpunkte, die zugleich in vier Fakultäten organisiert sind: Bildung, Kultur, Nachhaltigkeit, Wirtschaft
- Als sichtbares Kennzeichen dieser Neuausrichtung zählt die Entwicklung des „Leuphana-Labels“, das den profilgebenden Namen „Leuphana“ und das neue Logo⁷ beinhaltet, und welches eine starke Präsenz in den öffentlichen Medien erfährt.

⁵ <http://www.leuphana.de/inkubator> (Zugriff 2013-10-01)

⁶ Bei den Äußerungen in kursiv handelt es sich um Zitate aus dem Interview.

⁷ Dazu heißt es auf der Webseite „Die Bildmarke stellt einen regionalen Bezug zum Standort Lüneburg her und entspricht dem Gittermodell eines Salzkristalls. Sie verbildlicht aber auch Vernetzung und Interdisziplinarität.“

3. Professional School als Ort der wissenschaftlichen Weiterbildung

Das Universitätsmodell ist geprägt durch die sogenannten „Schools“ (s. Abb. 2): das College, die Graduate School und die Professional School sowie das Leuphana House of Research, das die genannten Schools durch transdisziplinäre und themenfokussierte Forschungszentren miteinander verbinden soll. Die zugrundeliegende Logik ist, dass die Schools Rahmenbedingungen schaffen, in denen die Fakultäten inhaltlich arbeiten können.

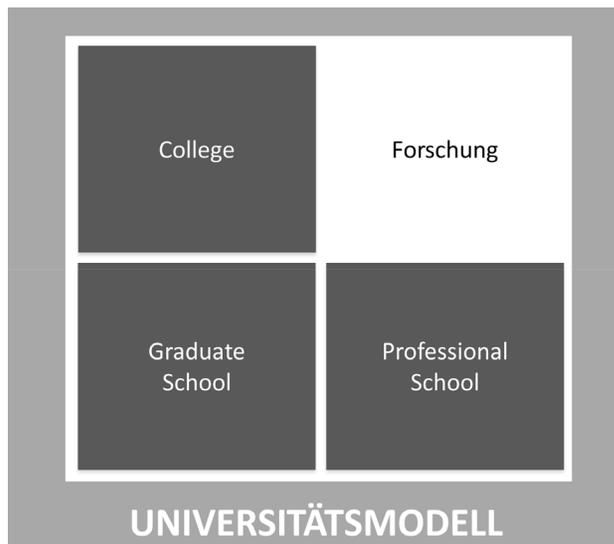


Abb.2: Das Universitätsmodell, Quelle: Leuphana Universität

Das *College* organisiert seit dem Wintersemester 2007/08 die gesamte *Bachelor Ausbildung* quer über die Fakultäten. Auf Bachelorebene wird ein gemeinsames Studienmodell für alle Fächer realisiert, das alle bisherigen Lüneburger Bachelor-Studiengänge ersetzt. Alle Studierenden studieren unabhängig vom Fach das gesamte erste Semester gemeinsam. So soll eine methodische und inhaltliche Basis mit einer interdisziplinären Perspektive geschaffen werden. Im Anschluss wird fachspezifisch ein Hauptfach (Major) und ein Nebenfach (Minor) studiert, wobei die Fächerkombinationen aus dem Angebot frei wählbar sind. Diese werden durch ein sogenanntes Komplementärstudium ergänzt.

Die *Graduate School* bietet seit 2008 Master- und Promotionsprogramme mit den drei Feldern „Arts & Sciences“, „Management & Entrepreneurship“ und „Education“ an. Die fachlichen Schwerpunkte und der Aufbau des Studienmodells für das Master-Studienprogramm der Graduate School werden, ähnlich wie das Studienmodell des College, in einer Major/Minor-Struktur organisiert. Durch ein besonderes Studienmodell (Fast-Track Option) können Studierende Master und Promotion in der Graduate School direkt miteinander verzahnen. Das Promotionsstudium wird teilstrukturiert angeboten.

Die Professional School, in der die wissenschaftliche Weiterbildung angesiedelt ist, ist integrierter Bestandteil der Hochschule. Die strukturellen Verschränkungen zwischen Fakultäten und Professional School sind allerdings eher lose. So werden Entscheidungen nicht prinzipiell in Fakultätsgremien diskutiert, sondern im Senat und im Präsidium. Die Professional School ist also stärker mit der Hochschuladministration als mit den Disziplinen verknüpft. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass hier der Managementaspekt im Gegensatz zu den wissenschaftlichen Inhalten stark im Vordergrund liegt. Laut eigener Einschätzung ist diese fakultätsübergreifende Organisationsform ein Erfolgsmodell, weil so deutlich schneller und flexibler auf Bedarfe am Markt reagiert werden kann.

Strukturell gliedert sich die Professional School in die drei Arbeitsbereiche Weiterbildung, Kooperationen und Gründungs-Service (s. Abb. 3), wobei der Fokus auf dem Bereich der Weiterbildung liegt.

Das Weiterbildungsangebot der Professional School orientiert sich weniger an dem disziplinären Angebot der Fakultäten und ist gezielt an aktuellen und zukünftigen Anforderungen der Arbeitsmärkte ausgerichtet. Die identifizierten Zukunftsfelder liegen in den Bereichen Wirtschaft, Management, Gesundheit und Soziales.

Es werden produktorientierte Innovationen angestrebt, indem gezielt „neue Ideen“ gesucht und mittels Weiterbildungsangeboten implementiert werden. Die Angebote orientieren sich folglich vorrangig am Nachfragesystem (Markt/Praxis) und weniger am Angebotssystem (Wissenschaft/Forschung).

Die Realisierung der Angebote erfolgt zielgruppen- und organisationsorientiert. So befinden sich im Angebotsportfolio neben offenen Angeboten auch geschlossene unternehmensspezifisch entwickelte Lösungen. Die angebotenen Formate reichen von Kursen, über Zertifikatsstudiengänge bis hin zum weiterbildenden Bachelor und Master.

Die Entwicklung neuer Studiengänge erfolgt in der Logik einer strukturierten Produktentwicklung. Neben der Ideen- und Konzeptentwicklung erfolgt eine „Marktanalyse“ (zahlungskräftige Zielgruppen, Wettbewerber, etc.). Ausgereifte Entwicklungen werden mit dem Präsidium diskutiert. Der Entwicklungs- und Beurteilungsprozess findet prinzipiell innerhalb der Professional School statt, Fakultäten werden nicht zwingend eingebunden. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang das Vorhandensein einer eigenen Stelle für Qualitätsmanagement, womit u.a. weitergehende Qualitätsansprüche der Teilnehmenden in der Professional School zum Ausdruck gebracht werden.

	Angebote	Zielgruppe
Weiterbildung	Berufsbegleitende Studiengänge und Zertifikate Spezielle Weiterbildungsangebote für Unternehmen	Berufstätige Fach- und Führungskräfte Unternehmen mit speziellen Weiterbildungsbedarfen
Kooperationen	Vernetzung Hochschule und Praxis, Innovative Veranstaltungen für Hochschule und Unternehmen, Beratung für Projekte aus Forschung und Praxis	Unternehmen, sozialwirtschaftliche und öffentliche Einrichtungen, Wissenschaftler(innen), hochschulinterne Einrichtungen
Gründungs-service	Gründungsqualifizierung für Studierende Gründungsberatung Start-Up Unterstützung	Studierende der Leuphana Gründungsinteressierte Start-Ups in der Gründungsphase

Abb.3: Angebote und Zielgruppe der Professional School, Quelle: Spoun 2012

5. Re-Organisationsprofil der Leuphana anhand von Vergleichsdimensionen

Im Folgenden werden im Sinne des von uns vorgenommenen „impliziten Vergleichs“ zentrale Vergleichsdimensionen herausgearbeitet, auf deren Basis eine Einschätzung des reorganisierten Typus der Leuphana erfolgt. Die Dimensionen sind hier als Polaritätskontinuen im Sinne von Kernunterscheidungen konstruiert, wie die nachfolgende Abbildung zeigt (vgl. Abb. 4).

Wir werden zunächst das Leitbild differenzieren und dann eine Einschätzung formulieren. Die Einschätzungen erfolgen auf Basis des empirisch erhobenen Materials.

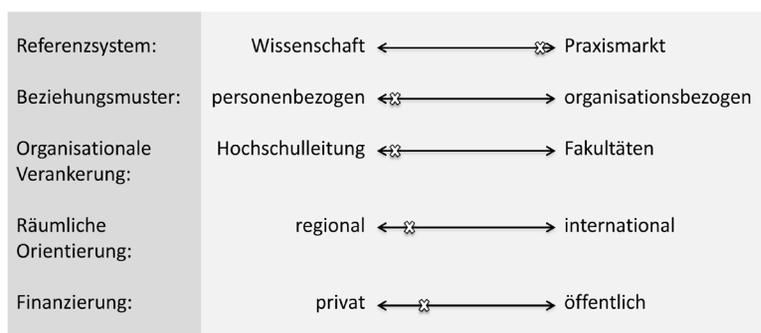


Abb.4: Leitdifferenzen, Quelle: eigene Darstellung

Referenzsystem (Wissenschaft/Markt)

Die Selbstdarstellung der Leuphana ist zwar allgemein stark auf *Wissenschaftlichkeit* ausgerichtet – will man doch am Exzellenzspiel beteiligt sein – die wissenschaftliche Weiterbildung ist allerdings nahezu umstandslos auf den Markt, also den Kunden, bezogen. Das spiegelt sich deutlich in den Angeboten wider, die nachfrageorientiert nach dem Markt bzw. den gesellschaftlichen Bedarfen oder den Zielgruppen konzipiert und umgesetzt werden. *„Wir haben zehn Sachen in der Entwicklung, da gibt es [zunächst] keine wissenschaftliche Leitung, die definitiv dahinter steht. (...) Wir treiben eine Entwicklung voran, weil wir sehen, da gibt es ein Bedürfnis im Markt.“*

Auch bei der Personalstruktur wird die Außenorientierung am Markt sichtbar. Sowohl in der Leitung der Professional School als auch in der Hochschulleitung sind Manager-Dienstleister stärker vertreten als Wissenschaftler.⁸ Auch der Geschäftsführer der Professional School weist als früherer Unternehmensberater ursprünglich eine Distanz zum klassischen Wissenschaftsbetrieb auf.

Polarität: Vor diesem Hintergrund erfolgt die Einschätzung in der Vergleichsdimensi-

⁸ So wird beispielsweise im Wikipedia-Bertrag zur Leuphana darauf hingewiesen, dass der Vizepräsident ein ehemaliger McKinsey-Berater sei (Zugriff: 2013-10-01)

on „Referenzsystem“ zwischen „Wissenschaft“ und „Markt“ eindeutig auf der Marktseite.

Beziehungsmuster (Personenbezogen/Organisationsbezogen)

Beobachtet man die Entstehungsprozesse von Angeboten, so lässt sich feststellen, dass die Beziehungen zwischen den beteiligten Akteuren eher schwach organisationsbezogen gestaltet werden. Es gibt nur wenige Gremien der Hochschule, die strukturell an den Entscheidungsprozessen beteiligt sind. Vielmehr werden auf „kurzem Wege“ Absprachen zwischen relevanten Einzelpersonen (Auftraggeber, Präsidenten, Geschäftsführer, etc.) getroffen.

Polarität: Vor diesem Hintergrund lässt sich das Beziehungsmuster/der Netzwerktyp in diesem Bereich als eher personenbezogen verstehen.

Organisationale Verankerung (Hochschulleitung/Fakultäten)

Die Professional School ist vollständig in die Hochschule integriert und zentral in der Struktur verankert. Es besteht eine enge Anbindung an das Präsidium und anscheinend ein beispielloser Rückhalt durch die Hochschulleitung. Dies bezieht sich sowohl auf die Unterstützung innerhalb der Hochschule als auch auf die Akquise. Die Fakultäten werden zwar prinzipiell als Potenzialpool wahrgenommen, werden aber in der Entwicklung von Angeboten bisher nicht systematisch eingebunden. Die durch einzelne Wissenschaftler/-innen eingebrachten Projektvorschläge werden in der Professional School insbesondere im Hinblick auf deren Marktgängigkeit geprüft und zusammen mit dem Präsidium beschieden. Eine Entscheidung der Fakultätsgremien zur Einrichtung von Angeboten ist nicht notwendig. An dieser Stelle wird die Bedeutung der Professional School deutlich, die trotz der Verankerung in die Hochschule über einen hohen Autonomiegrad verfügt. Sie hat im Hinblick auf das Qualitätsmanagement den „Lead“. Insgesamt ist ihre organisationale Verankerung nah bei der Hochschulleitung und nicht bei den Fakultäten festzumachen.

Polarität: Die organisationale Verankerung ist dadurch gekennzeichnet, dass die wissenschaftliche Weiterbildung sehr stark im Rektorat verankert ist; die Koppelung zu den Fachbereichen ist eher lose.

Räumliche Orientierung (Regional/International)

Die Ausrichtung im Raum – gerade auch der Weiterbildung – ist eher regional. Die regionale Einbettung zeigt sich besonders in der Profilierung als regionaler Innovations-Inkuba-

tor. Hierbei handelt es sich um ein EU-Projekt zur regionalen Wirtschaftsentwicklung.⁹

Polarität: Wenngleich sich die Leuphana als Universität um die Internationalisierung bemüht, kann für die wissenschaftliche Weiterbildung die regionale Orientierung als ein zentrales Bewährungskriterium gesehen werden.

Finanzierung (Privat/Öffentlich)

Als Stiftungshochschule (Stiftung des öffentlichen Rechts) ist diese auf möglichst breite „Finanzierungstöpfe“ angewiesen. Dazu zählen auch die Drittmittel (ca. 1/3) aus nicht-öffentlichen Geldern, die u.a. durch kostenpflichtige Weiterbildungsstudiengänge gedeckt werden. Hier handelt es sich überwiegend um Studiengänge und weniger partikuläre Angebote. Marktorientierte großvolumige Angebote werden angestrebt. Darüber hinaus sind Stiftungslehrstühle bedeutsam.

Die Anschubmittel der öffentlichen Hand haben in nicht unerheblichem Maße den Ausbau ermöglicht. Die 100 Mio. Euro EFRE-Mittel sind Stützung und „*Schmierstoff im Moment, die machen viele Dinge natürlich einfach.*“ Hierdurch ist der drastische Ausbau der Professional School zu erklären, der sich sowohl in der Steigerung der Anzahl der Mitarbeiter/-innen als auch im Umfang und der Ausdifferenzierung der Arbeitsbereiche (Qualitätsmanager etc.) ausdrückt.

Polarität: Im Selbstverständnis und wohl auch in der Praxis ist die Erhöhung privater Drittmittelaufkommen ein zentrales Ziel.

Schaut man sich das gesamte Polaritätsbild abschließend an, dann sind hier durchaus extreme Positionierungen vorzufinden, die bereits als Hinweis auf ein profilbildendes Konzept dienen können.

6. Perspektivische Wirkungen

Es wurden verschiedentlich Zweifel geäußert, inwiefern Hochschulen überhaupt eine reale Profilbildung entwickeln (vgl. Teichler 2001) oder ob die wissenschaftliche Weiterbildung ein Instrument universitärer Profilbildung sein kann (Wolter 2005). In dem Fall der Leuphana kann jedoch festgestellt werden: Die Weiterbildung ist Teil der profilbildenden Konzeption.

Die obige Analyse lässt uns zu dem Schluss kommen, dass externe Impulse eine entscheidende Rolle gespielt und zu einer Aufwertung wissenschaftlicher Weiterbildung in der Organisation geführt haben. Eingebettet ist der Prozess in das EU-Großprojekt des „Innovationsinkubators“ wodurch

⁹ Bei dem Innovations-Inkubator Lüneburg handelt es sich um ein Wirtschaftsförderungsprojekt in Form eines EU-Großprojektes mit einem Investitionsvolumen von fast 100 Millionen Euro. Der Antragssteller war das Land Niedersachsen; der Begünstigte die Universität Lüneburg. Im Rahmen Europäischer Fonds für Regionale Entwicklung (EFRE) finanziert die EU fast 64 Millionen, das Land trägt 22 Millionen Euro bei.

der Anspruch etwas „Neues“ zu erfinden zusätzlich motiviert ist und dem Gesamtprojekt eine breite öffentliche Aufmerksamkeit zukommt.

Der Prozess der Re-Organisation wird noch eher im Anfang gesehen. Es entsteht ein Bedeutungsgewinn, wenn die übertragene Innovationsrolle gelingt. Noch ist die Arbeit jedoch von einer Risikolage geprägt, insofern die neu geschaffenen personellen und organisationalen Strukturen längerfristig gesichert werden müssen. Ein besonderer Refinanzierungsdruck entsteht durch den hohen Anteil der Anschubfinanzierung und das marktorientierte Geschäftsmodell. So sind die meisten Arbeitsverträge befristet (*„die Stelleninhaber/-innen wissen - und es wird auch klar kommuniziert in der Organisation -, dass sie ihre Stellen selbst finanzieren müssen.“*)

Eine Gefahr der Distanzierung zur Wissenschaft kann zum einen durch die organisationale Einbindung zum anderen durch die inhaltliche Ausrichtung gesehen werden. Inhaltlich sind die Angebote durch eine starke Anwendungsorientierung gekennzeichnet (*„so handfest wie möglich, so strukturrelevant wie möglich, so arbeitsplatznah, wie irgendwie möglich.“*)

Marktorientierung und professionelle Dienstleistung sind ein Kennzeichen der wissenschaftlichen Weiterbildung. Aspekte der privatwirtschaftlichen Unternehmensführung an der Leuphana werden durchaus intern kritisiert: *„Bildung wird als Produkt definiert, es wird kalkuliert, Overheads müssen erzeugt werden, dies ist nicht immer beliebt, wird aber im Allgemeinen verstanden.“* Die wissenschaftliche Weiterbildung selbst stellt dies jedoch nicht vor besondere Legitimationsbegründungen, wurde doch ein Geschäftsführer berufen, der ausgewiesenermaßen ein Verständnis für privatwirtschaftliche Unternehmensführung hat.

Externe Stakeholder bilden einen zentralen Referenzpunkt. Das liegt auch dem „Inkubator-Konzept“ (vgl. Etzkowitz 2002) zugrunde: Die Universitäts-Unternehmens-Regierungs-Beziehungen spielen im Fall der Leuphana eine herausragende Rolle für die Synergiebildung; es geht hier weniger um die individuellen Kontakte, vielmehr sieht sich die Leuphana auf dem Weg zur Netzwerkorganisationen. Dies kann durchaus im Spannungsfeld zu Prinzipien der akademischen Selbstorganisation stehen. Aus dieser Perspektive ist eine Kritik am Leitbild der *„Managerielle Selbststeuerung“* denkbar, auf inneruniversitäre Konflikte weisen bereits verschiedene Veröffentlichungen hin.¹⁰

Langfristig geht es bei diesem Re-Organisationsmodell um eine radikale Neubildung mit dem Ziel der Zukunfts-

sicherung der Hochschule in einer schwierigen Umwelt. Das profilierende Konzept bemüht sich insbesondere um externe Legitimation. Die Entwicklung zu einer Modelluniversität, die Anerkennung von außen (Politik, Stiftungen) bekommt, ist bedeutsam für die strategische Absicherung. Die Weiterbildung leistet dazu einen Beitrag, insofern sie als „best oder good practice“ externe Anerkennung erfährt.¹¹

¹⁰ So schreiben Maset/Steinert (2012, S. 12) in einem äußerst kritischen Beitrag für Transparency International: *„Die Wandlung der Stiftungsuniversität Lüneburg zur ‚Leuphana‘ ist ein Paradebeispiel der Umstrukturierung einer öffentlichen zu einer profitorientierten, unternehmerischen Einrichtungen, die privaten Netzwerken den Zugang zu öffentlichen Geldern ermöglicht und sich durch Intransparenz und Machtverlagerungen jeder gesellschaftlichen Kontrolle entzieht. Wissenschaft wird zum Dienst an der Marke und verkommt zum Anhängsel des Drittmittelwahns. Die demokratische Gruppenuniversität ist lange tot.“*

¹¹ Bspw. förderte der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft ein zweijähriges Projekt der Professional School *„Modellhafte Lösungsansätze für Qualität und Transparenz in der quartären Bildung“* mit 380.000 Euro.

Literatur

Etzkowitz, H. (2002): Incubation of Incubators: Innovation as a Triple Helix of University-Industry-Government Networks. In: Science and Public Policy, S. 115-128.

Keller, Holm/Seyfarth, Felix C (2008): Eine Universität erneuert sich grundlegend: Leuphana Universität Lüneburg. In: Siebenhaar, Klaus (Hrsg.): Unternehmen Universität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77-92.

Maset, Pierangelo/Steinert, Daniela (2012): Imperiale Ökonomie an Hochschulen: Das Beispiel Leuphana. In: Transparenz Deutschland, Scheinwerfer, H. 56, S. 12.

Meier, Frank (2007): Governance der Hochschule. In: Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung, S. 764-772.

Spoun, Sascha (2012): Studium 2020. Impulsvortrag im Forum: „Strategisches Profil für Studium 2020: Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit zur Positionierung der Hochschule nutzen“. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. Berlin, 26.01. 2012.

Teichler, Ulrich (2001): Profilbildung. In: Hanft, Anke (Hrsg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. S. 369-373.

Universität Lüneburg: Innovations-Inkubator Lüneburg EU-Großprojekt der Leuphana Universität Lüneburg.

Wolter, Andrä (2005): Profilbildung und Universitäre Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Weber, Karl (Hrsg.): Kontexte Wissenschaftlicher Weiterbildung: Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum, . Münster [u.a.]: Waxmann, S. 93-110.

Autoren

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Dr. Markus Walber
markus.walber@uni-bielefeld.de

Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen hochschulspezifischer Aufgabenerfüllung und (Sub-)Systembildung im Kontext lebenslangen Lernens

Vergleich von fünf Fallstudien zur Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung

JOACHIM LUDWIG
MALTE EBNER VON ESCHENBACH

Die fünf Fallstudien zur Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung - (vgl. Brüsemeister/Schemmann 2013, Dollhausen/Zink 2013, Jütte/Walber 2013, Ludwig 2013, Otto/Wolter 2013) - müssen vor dem Hintergrund derjenigen zentralen Rahmenbedingungen gelesen werden, die Hochschulentwicklung gegenwärtig kennzeichnen. Das sind:

1. *Bolognaprozess*
2. *Demographische Entwicklung*
3. *Institutionelle Entwicklungskonzepte der Hochschule*
4. *Verbetrieblichung der Hochschulstrukturen*

Im Rahmen des Bolognaprozesses kommt der wissenschaftlichen Weiterbildung eine neue strategische Bedeutung in den Hochschulen zu. Wissenschaftliche Weiterbildung ist nicht mehr nur wie in den Hochschulgesetzen beschrieben eine dritte Säule neben der Forschung und der grundständigen Lehre. Mit den zahlreichen Weiterbildungs-Masterstudiengängen wird die wissenschaftliche Weiterbildung mit der grundständigen Lehre verbunden. Nach dem Bachelorstudium kann sich sowohl ein konsekutiver Masterstudiengang oder später ein Weiterbildungs-Masterstudiengang anschließen. Mit gutem Grund sehen deshalb die Hochschulleitungen es als notwendig an, die Weiterbildungsstudiengänge mit der grundständigen Lehre inhaltlich zu koordinieren. Auf diese Weise rückt die dritte Säule in die Nähe der zweiten Säule und wird mit ihr verbunden.

Die neue Brücke zwischen zweiter und dritter Hochschulsäule wird durch weitere hochschulpolitische Rahmenbedingungen gestärkt. So fürchten viele Hochschulleitungen einen Rückgang der Zahl traditionell Studierender (d.h. Studierende, die zeitnah zum Erwerb des (Fach-) Abiturs ihr Studium beginnen). Berufstätige geraten vor diesem Hintergrund als eine wichtige neue Zielgruppe in den Fokus, mit der sinkende Studierendenzahlen kompensiert werden können.

Von den Hochschulen wird stärker als in der Vergangenheit ein Ausweis ihrer gesellschaftlichen Funktionalität erwartet. Um diese Funktionalität auszuweisen, etablieren Hochschulen institutionelle Entwicklungskonzepte. Der Ausweis kann ganz unterschiedlich erfolgen, entweder in Form einer besonderen wissenschaftlichen Exzellenz (das sind z.B. im Exzellenzwettbewerb erfolgreiche Universitäten) oder mit einem besonderen inhaltlichen Profil (Weiterbildungs-Universität, Hochschule für nachhaltige Entwicklung, forschungsorientierte Lehre usw.).

Mit dem Stichwort „Verbetrieblichung der Hochschulstrukturen“ wird auf die Weisungs- und Steuerungskompetenzen der Leitungen verwiesen und auf die Reduzierung der akademischen Selbstverwaltung. Die Profildarstellung nach Außen, als Antwort auf die gesellschaftliche Funktionalitätserwartung, wird durch die Weisungs- und Steuerungskompetenzen der Hochschulleitungen erleichtert. Immerhin erfordert die Profilierung eine Bündelung der Aktivitäten verschiedener Fakultäten und Institute. Die „traditionelle Hochschule“ des 20. Jahrhunderts kannte diese Profilierungsnotwendigkeit nicht in diesem Ausmaß und definierte sich über die Autonomie sowie die Vielfalt und Verschiedenheit der Forschungsleistungen.

Die einzelnen Hochschulen greifen nun diese vier bildungspolitischen Rahmenbedingungen in sehr unterschiedlicher Weise auf. Die nachfolgende Tabelle 1 versucht in Form einer Übersicht den Vergleich zu erleichtern. Dabei werden die fünf Fallstudien anhand von sieben Dimensionen in einen systematisierten Zusammenhang gebracht:

1. *Re-Organisationsziele,*
2. *Re-Organisationsstrategie,*
3. *Re-Organisationspolitik,*
4. *Bedeutung für die Hochschule,*
5. *Organisationsmodell,*
6. *Geschäftsmodell und*
7. *Auswirkung für die aktuellen Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung*

Universität Oldenburg (Otto/Wolter 2013)	Hochschule Limes (Brüsemeyer/Schemmann 2013)	Hochschule Gubernatio (Ludwig 2013)	Leibniz Uni. Hannover (Dollhausen/Zink 2013)	Leuphana Uni. Lüneburg (Jütte/Walber 2013)
1. Reorganisationsziele				
<p><u>strukturell</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bündelung von Kompetenzen und Zuständigkeiten • Synergieeffekte – Schaffung einer zentralen Weiterbildungsinstitution • Professionalisierung – von der pädagogischen Kompetenz zur Weiterbildungsmanagement <p><u>inhaltlich</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung des Angebots an Weiterbildungsstudiengängen • „Verwissenschaftlichung“ – stärkere Anbindung der Weiterbildungsaktivitäten der Hochschule an die Weiterbildungsforschung • Stärkere Marktorientierung • Idee des Ausbaus der forschungsnahen/ -basierten WB („Premiumweiterbildung“) 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Reorganisationsziele sind diffus • Allenthalben gibt es Anerkennung der „nach außen“ arbeitenden Einheit • Ein Ziel besteht in der stärkeren Fokussierung auf die Mitarbeiter_innen der Hochschule und hier insbesondere der Wunsch nach Vermittlung der (neuen) Leitidee nach innen - Hochschuldidaktik für „Inklusion“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentale Veränderung der vorhandenen Strukturen und Steuerungssysteme: • wWB wird Gegenstand der Steuerung durch die HS-Leitung • Die Einrichtungen der wWB werden in die Organisations- und Leitungsstrukturen der HS integriert und den Steuerungsinstrumenten der HSL für das Lehr-Management unterstellt 	<ul style="list-style-type: none"> • Bündelung der Serviceleistungen zur Qualitäts- und Kompetenzentwicklung in Studium und Lehre • Verknüpfung der Weiterbildung mit der Lehre Integration von 2 zuvor eigenständigen zentralen Einrichtungen (ZfL, ZEW) sowie Aufgaben des Präsidialstabes in einer zentralen Einrichtung für Lehre, Studium und Weiterbildung mit 3 Abteilungen • Entwicklung einer abgestimmten WB-Strategie der Hochschule; <p>Erweiterung und Aufbau von Service und Beratung für Fakultäten, Lehrende und Studierende (Diese Ziele bestanden schon vorher und wurden übernommen.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Profilierung als regionaler Innovations-Inkubator • ein von der Leuphana initiiertes EU-Großprojekt zur regionalen Wirtschaftsentwicklung • Standortsicherung
2. Reorganisationsziele				
<ul style="list-style-type: none"> • Anregungen aus der internationalen Vergleichsstudie (Hanft/Knust 2007) für die Neustrukturierung <p>Schaffung einer zentralen wissenschaftlichen Einheit durch den Zusammenschluss von drei bisher selbständigen Einrichtungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eigene wissenschaftliche Leitung durch Professur • Kooperation mit zwei weiteren Professuren • Vernetzung mit der regionalen Wirtschaft • Spannungsverhältnis von Marktorientierung und Professionsbezug 	<ul style="list-style-type: none"> • Akteure der wWB werden aufgefordert, Strategiepapiere zu entwerfen, werden aber in Entscheidungen bzw. Nicht-Entscheidungen nicht eingebunden • Eine HS-interne Gruppe evaluiert das Leistungsspektrum der wWB; hier soll erst einmal „alles auf den Tisch“ • Danach sollen dann Entscheidungen getroffen werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Prozessorientiert • Innovation mit einer grundlegenden Änderung der Steuerungsstrukturen • Strategie ist charakterisiert durch ein Spannungsverhältnis von Management und Professionsorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Koordination von WB-Programmen und Angeboten für Zielgruppen im Rahmen der Offenen Hochschule • Reformierung von WB-Zertifikatskursen hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit an die Lehre (Modularisierung, Leistungspunkte); • Erstellung von konzeptionellen Grundlagen zur Entwicklung von WB-Studiengängen (WB-Master) 	<ul style="list-style-type: none"> • Produktorientierte Innovation • Neue Ideen werden gesucht und implementiert • Orientiert sich nicht am Professionsbegriff sondern am Markt
3. Reorganisationspolitik				
<ul style="list-style-type: none"> • Verwissenschaftlichung <p>Neubesetzung der Weiterbildungsprofessur als treibende Kraft</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Abwarten“ des Generationenwechsels • Reorganisation im Kontext einer Fakultätsneuorganisation • HS steuert nicht, sondern bietet einen Entwicklungsrahmen 	<ul style="list-style-type: none"> • wWB wird unterschiedslos in Erfassung und Steuerung durch Instrumente des NPM einbezogen • Wichtige Akteure des gesamten Reorganisationsprozesses sind externe Berater, auf deren Expertise und Erfahrung wird gesetzt 	<ul style="list-style-type: none"> • HSL entwickelt und legitimiert mit Unterstützung externer Berater ein neues Konzept • Akteure der wWB werden von Fall zu Fall informiert und einbezogen 	<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidungen zur Reorganisation obliegt der HSL • Beibehaltung der Einbindung der Zentralen Einrichtung in den Verantwortungsbereich des Präsidiums • Formal eigenständige kooperative Leitung der zentralen Einrichtung bei faktisch enger Abstimmung strategischer und operativer Fragen der Einrichtungsleitung mit der HSL 	<ul style="list-style-type: none"> • Enge Bindung an das Präsidium, das letztlich entscheidet • Stützung durch 100 Millionen Euro EFRE-Mittel

4. Bedeutung für die Hochschule

- Leitbild der offenen Hochschule hat lange Tradition
- Kein Gegensatz zwischen Exzellenz und Weiterbildungsmanagement – „Leuchtturm“ in der Weiterbildung
- Allgemeine Akzeptanz von Weiterbildung und LLL als Teile des Hochschulprofils
- geringer Integrationsanspruch in die interne Hochschulsteuerung
- Anstehende Aufgabe: Stärkere Integration in die Hochschulsteuerung
- HSL noch stärker einbinden

- Der gesamte Reorganisationsprozess ist von elementarer Bedeutung der Hochschule, es geht nicht um weniger als das zukünftige Bestehen.
- Die Reorganisation der wWB ist eingebettet in die gesamte Reorganisation

- wWB erhält seit 2009 strategische Bedeutung für die Profilierung und Entwicklung der HS

Erwartet werden für...

Steuerung und Marketing:

- Erhöhte Transparenz und Sichtbarkeit der Lehr-, Studien- und WB-bezogenen Service- und Beratungsleistungen nach innen und außen

interne Kommunikation und Kooperation:

- Intensivere Zusammenarbeit zwischen der zentralen Einrichtung und Fakultäten

externe Kooperation:

- Systematische Zusammenarbeit mit relevanten regionalen Partnern (Wirtschaft und Verwaltung, Schulen, WB-Einrichtungen, Betriebe)

Qualitäts- und Kompetenzentwicklung:

- Konzeptionell abgestimmte Qualitäts- und Kompetenzorientierungen in Lehre und Weiterbildung

- Reorganisation der Weiterbildung ist Teil der Reorganisation der Universität
- Überlebenseicherung
- Profilierung
- Verknüpfung zur regionalen Wirtschaft
- langfristige Standortsicherung
- Homogenisierung der Hochschulkultur

5. Organisationsmodell

- Zentrale wissenschaftliche Einrichtung mit eigenem Haushalt und eigener Stellenausstattung
- Hohe institutionelle Selbständigkeit innerhalb der Universität - HSL nimmt keinen Einfluss auf die Geschäftsprozesse
- Wissenschaftliche Leitung durch eigene Professur
- 5 Geschäftsbereiche
- Studiengangskordinatoren für jedes Programm
- ca. 50 Mitarbeiter, davon zwei Drittel mit akademischem Abschluss
- Räumlicher Zusammenschluss – eigenes Gebäude
- Räumlicher Zusammenschluss – eigenes Gebäude

- Das Organisationsmodell der nach außen gewendeten Einheit unterscheidet sich von dem der Universität.
- Die Differenz wird in der Organisation sicht- und wahrnehmbar, etwa beim Catering im Kontext von öffentlichen Veranstaltungen
- Das Organisationsmodell ist erfolgreich, die Arbeit wird allenthalben anerkannt
- Dennoch gibt es den Glauben, ein bestimmtes Modell, das noch nicht gefunden sei, bringe die Rettung

- Ein Zentrum für wWB soll zukünftig die bislang weitestgehend voneinander unabhängig agierenden und konkurrierenden Einrichtungen der wWB zusammenfassen
- Die organisationale Selbständigkeit der Einrichtungen soll gewahrt bleiben
- Alle müssen in ihren WB-Angeboten die Akkreditierungs- und Zertifizierungsrichtlinien des Zentrums (der HSL) beachten

- Insgesamt eher klassisches Modell einer budgetierten zentralen Einrichtung mit Dienstleistungsauftrag für die Hochschule, einschließlich dem Auftrag, Einnahmen durch eigene WB-Angebote zu erwirtschaften
- die interne Organisation der Einrichtung ist nach dem Modell einer vernetzten Spartenorganisation strukturiert: 3 Abteilungen mit je abgegrenzten Kernaufgaben und vornehmlichem Adressatenbezug sowie 1 Leitung
- Abteilung Weiterbildung: interne Strukturierung nach vier Aufgabenbereichen (wiss. WB, E-Learning-Service, Offene Hochschule, Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer)
- vorgesehene Zusammenarbeit der Abteilungen in konzeptionellen und didaktischen Fragen
- Koordination der Budgetplanung und Arbeit der Abteilungen durch einen dreiköpfigen Vorstand, der sich aus den Abteilungsleitungen zusammensetzt

- Professional School als integrierter Bestandteil der Hochschule
- Keine strukturellen Verschränkungen zwischen Fakultäten und Professional School
- Weiterbildung positiv besetzt
- Starker Rückhalt durch Hochschulleitung
- Personenbezogene Angebote
- Instrumentell und marktorientiert
- Bildung als Produkt
- Strukturiertes Modell für die Einführung neuer Studiengänge
- Verschärfte QM-Maßnahmen

6. Geschäftsmodell

Angebotsschwerpunkte:

- Weiterbildende Studiengänge: Entwicklung, Organisation und Betreuung durch C3L, Abschlüsse in den Fakultäten
- Zertifikatsprogramme und Kontaktstudien (u.a. psychosoziale Felder, erneuerbare Energien)
- Öffentliche Wissenschaft (einschließlich Vorbereitung auf die Z-Prüfung)
- IT-Media-Lerndesign
- Drittmittelfinanzierte Forschungs- und Entwicklungsprojekte
- Sehr unterschiedliche Zielgruppen für die verschiedenen Angebotstypen,
- spezifische Marketingstrategien
- Keine Angebote im Bereich der Lehrerfortbildung
- Eigene Entwicklungs- und Forschungsabteilung
- Hohe Vernetzung mit der Region, aber starke überregionale Ausrichtung insbesondere der Masterprogramme

- Derzeit besteht ein Geschäftsmodell, das sich in der nach außen gewandten Einheit als sehr erfolgreich erwiesen hat.
- Das Geheimnis des Erfolges ist bekannt: Es besteht in hohem personalem Aufwand, dichter Interaktion, zeit- und personalintensiver Beratung. Konzepte funktionieren unter diesen Bedingungen sofort.
- Dennoch wird dieses Geschäftsmodell im Reorganisationsprozess in Frage gestellt.

- Zentrale Steuerung bezieht sich auf Studiengänge und zertifizierte Angebote
- Relevanz für andere kürzere Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung noch nicht endgültig definiert

- Kein eindeutiges Modell, sondern Mix aus Marktangebot, Leistungserstellung, Vernetzung
- Drittmittel-Akquisition und Ressourcennutzung.

Marktangebot

- Profilierung des eigenen Kursangebots durch programmatische Ausrichtung auf Kernthemen (Soziales, Ökologie) sowie pädagogisch-didaktisch begründete Konzeptionierung und Realisierung eigener WB-Angebote im Schnittfeld von Wissenschaft und Praxis
- eher klassisches Marketing durch Anzeigen, Mund-zu-Mund-Propaganda, Internet

HS-bezogene Leistungserstellung

- Konzeptionierung Koordination von E-Learning Angeboten
- pädagogisch-didaktische Beratung und Service für die Fakultäten
- Koordinierung, Konzeptionierung und Durchführung von Angeboten im Rahmen der „Offenen Hochschule“

Vernetzung

- strategische Vernetzung mit relevanten Akteuren aus WB und Politik (Landes- und Bundesebene)
- regionale und landesübergreifende (Hamburg) Kooperation mit ähnlichen Einrichtungen bzw. Anbietern wissenschaftlicher WB bei der Konzeptionierung und Durchführung von Angeboten (z.B. WB-Master)

Drittmittel-Akquisition

- Teilnahme an wettbewerblichen Verfahren der EU, des Bundes, des Landes
- (bislang) keine Auftragsakquisition bei einzelnen Betrieben

Ressourcennutzung

- Mitnutzung von Räumen der HS für das eigene Angebot
- Einsatz studentischer Hilfskräfte zur Realisierung des WB-Angebots (Bezahlung aus TN-Entgelten)
- (anvisiert) Öffnung der Einrichtung für verpflichtende Praktika im Rahmen des Studiums zur Gewinnung von studentischen Hilfskräften

- Berufsbegleitende Studien, Ausbildung, Wissenstransfer, Existenzgründung
- Fakultätsübergreifend und anwendungsorientiert

7. Auswirkung für die aktuellen Akteure der wissenschaftlicher Weiterbildung				
<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortungsdelegation der wissenschaftlichen Weiterbildung von Seiten der HSL und der Fakultäten an die Weiterbildungseinrichtung • Vorteil: Zunehmende Autonomie • Nachteil: Gefahr der Entkoppelung aus der Hochschulsteuerung 	<ul style="list-style-type: none"> • Einschränkung der Handlungsfreiheit • Enges Zusammenrücken der Mitarbeiter der beiden Einrichtungen zu wissenschaftlicher Weiterbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Die bisherigen Bedeutungshorizonte der Akteure wWB verlieren an Bedeutung • Einschränkung der bisherigen Freiheitsgrade durch Akkreditierung und Zertifizierung. 	<p><u>Einerseits</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • weiterhin prinzipielle Anerkennung der wissenschaftlichen WB als Aufgabe der Hochschule neben Forschungen und Lehre • Anerkennung des Beitrags der wissenschaftlichen WB im Kontext der lehrbezogenen Qualitäts- und Kompetenzentwicklung der HS • (bedingte) Anerkennung/Anrechenbarkeit von WB-Angeboten und Zertifikaten in der HS-Lehre als Folge der Bologna-Reformen <p><u>Andererseits</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Einschränkung von Autonomiespielräumen der wissenschaftlichen WB durch abteilungsförmige Integration in die Zentrale Einrichtung • Ausweitung des Geltungsbereichs von HS-spezifischen strategischen Entwicklungszielen auf die wissenschaftliche WB • damit verbundene Höhergewichtung von HS-bezogener Leistungserstellung (Service) gegenüber dem Marktangebot im Aufgabenportfolio der wissenschaftlichen WB 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutungsgewinn, wenn Innovationsrolle gelingt • Dauerhafte Prägung durch Profilbildung • Sicherung von Arbeitsplätzen • Regionaler Effekt • Arbeiten unter Finanzdruck • Risikolage • Notwendigkeit zur Marktbeobachtung • Gefahr der Distanzierung zur Wissenschaft • Legitimationsgewinnung innerhalb der Universität

Tab.1: Systematisierung der Fallstudien entlang zentraler Dimensionen

* wWB = wissenschaftliche Weiterbildung; HSL = Hochschulleitung; HS = Hochschule; NPM = New Public Management

Die fünf explorativen Fallstudien verdeutlichen die unterschiedlichen Bezugnahmen auf die hochschulpolitischen Rahmenbedingungen seitens der Hochschulen. Neben der Fort- und Weiterentwicklung eines traditionell institutionalisierten Entwicklungskonzepts (Universität Oldenburg), verfolgen andere Hochschuleinrichtungen inhaltliche Profilierungsinteressen (Hochschule Gubernatio, Universität Lüneburg) oder/und beziehen sich stärker auf das Argument neuer Zielgruppen (das Konzept einer „Offenen Hochschule“ der Universität Hannover) oder auf einen antizipierten Studierendenrückgang (Hochschule Gubernatio).

Die in den Fallstudien zur Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung zu Tage geförderten Erkenntnisse lassen, gerade aufgrund ihrer z.T. divergierenden Beobachtungsperspektiven und Analysen, den Schluss zu, dass Re-Organisationsmaßnahmen wissenschaftlicher Weiterbildung sich auf einem Kontinuum zwischen hochschulspezifischer Aufgabenerfüllung und einer (Sub-)Systembildung im Kontext lebenslangen Lernens von Erwachsenen bewegen. Die Fallstudien verweisen damit auf die verstärkten Integrationszwänge in die Strukturen der Hochschule hinein und zugleich auf die weitere Ausdifferenzierung des wissenschaftlichen Weiterbildungssystems.

Mit dem Aufgreifen einer hochschulspezifischen Aufgabenerfüllung reagiert die wissenschaftliche Weiterbildung auf die neuen institutionellen Entwicklungskonzepte, Profilierungsanforderungen und Steuerungsinteressen der Hochschulleitungen. Mit der (Sub-)Systembildung profiliert sich

die wissenschaftliche Weiterbildung als eigenständiges System.

Die Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung können sich den hochschulpolitischen Rahmenbedingungen nicht entziehen, sie können aber die Entwicklung mitgestalten. Die fünf Fallstudien zeigen deutlich die unterschiedlichen Aktivitätsgrade, mit denen die Einrichtungen auf die Entwicklungen an der Hochschule Einfluss nehmen. Hieran lässt sich veranschaulichen, dass die für die vergangenen Jahrzehnte typische Randständigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung aufzuhören beginnt. Wissenschaftliche Weiterbildung rückt in das Interesse der Hochschulleitungen. Sie kann von den Hochschulleitungen für deren strategische Ziele instrumentalistisch aufgegriffen werden, sie kann in eine neue Weiterbildungsstrategie der Hochschulleitung integriert werden und/oder eine eigenständige, auf Bildung bezogene Rolle entwickeln und etablieren.

Trends der Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung

Die Art und Weise wie in den fünf untersuchten Hochschulen die Rahmenbedingungen aufgegriffen und die Re-Organisation durchgeführt wurde lässt drei Trends erkennen hinsichtlich der

1. Ziele,
2. Umsetzungsstrategien und

3. Auswirkungen für die Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die Berücksichtigung der hier gefundenen Trends kann die Gestaltungsoptionen bei anstehenden Re-Organisationsmaßnahmen verbessern.

Universität Oldenburg (Otto/Wolter 2013)	Hochschule Limes (Brüsemeyer/Schemmann 2013)	Hochschule Gubernatio (Ludwig 2013)	Leibniz Uni. Hannover (Dollhausen/Zink 2013)	Leuphana Uni. Lüneburg (Jütte/Walber 2013)
Trends: Ziele				
<ul style="list-style-type: none"> • Zentralisierung, Bündelung von Kompetenzen • Marktorientierung • Forschungsorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Unklar – die Situation der wWB verbessern 	<ul style="list-style-type: none"> • Koppelung der wWB-Angebote mit der Lehre • Stärkung des regionalen Angebotsprofils 	<ul style="list-style-type: none"> • Bündelung der Serviceleistungen • Entwicklung einer abgestimmten WB-Strategie der Hochschule • Anschlussfähigkeit an die Lehre 	<ul style="list-style-type: none"> • wWB als Mittel der HSL für Standortsicherung
Trends: Umsetzungsstrategien				
<ul style="list-style-type: none"> • Verwissenschaftlichung nach innen und außen • Die wWB nutzt ihre wiss. Kompetenz für die Legitimation ihrer Gestaltungsziele und die Vermarktungsstrategie (Premium-WB) • HS bietet Entwicklungsrahmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Machtgebaren im Rahmen eines principal-agent-Verhältnisses 	<ul style="list-style-type: none"> • Neue Steuerung durch Einsatz von Machtmitteln wie Akkreditierung und Zertifizierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Neue Steuerung einschließlich Mitwirkung der Akteure 	<ul style="list-style-type: none"> • HSL entscheidet
Trends: Auswirkungen für die Akteur_innen der wissenschaftlichen Weiterbildung				
<ul style="list-style-type: none"> • Wiss. Einrichtung • Gestaltungsakteure 	<ul style="list-style-type: none"> • Leisten Gefolgschaft mit Strategiepapieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Konkurrieren untereinander • keine Gestaltungsiniziativen auf HS-Ebene 	<ul style="list-style-type: none"> • Stützen das neue Steuerungssystem und beklagen zugleich Autonomieverlust und Ressourcenknappheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Werden für die Aufgabe neu rekrutiert

Tab.2: Trends der Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung

* wWB = wissenschaftliche Weiterbildung; HSL = Hochschulleitung; HS = Hochschule

Hinsichtlich der Re-Organisationsziele zeigen sich folgende Trends:

- bei den Hochschulen im Kontext der Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung drängt sich die Annahme auf, dass die strategische Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung für die Hochschulleitung sukzessive an Bedeutung zunimmt. U.a. an der Wanderung der Entscheidungsbefugnisse zur Hochschulleitung verdeutlicht sich dieser Aspekt immer stärker.
- Weiterhin zeigt sich, dass wissenschaftliche Weiterbildung enger verzahnt wird und in Abstimmungsprozesse mit der grundständigen Lehre überführt wird.

- Damit geht die Bündelung der didaktischen Kompetenzen einher, die bis dahin eher disparat organisiert wurden.

- Zudem scheint die organisatorische Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildungseinrichtungen einen Weg einzuschlagen, der sich von etablierten Verbindungen mit einzelnen Nachfragern hin zu einer systematischen Erschließung der Weiterbildungsmärkte bewegt.

Hinsichtlich der Umsetzungsstrategien wissenschaftlicher Weiterbildung zeigt sich ein Trend, ...

- ... der die Zentralisierung der verschiedenen wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen und -aktivitäten in Hochschulen andeutet.

- ... dass vorhandene Konkurrenzen zwischen bestehenden Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung deren Gestaltungsoptionen gegenüber der Hochschulleitung mindern und einen Machtverlust zur Folge haben. Neue zentrale Einrichtungen übernehmen dann wichtige Funktionen.

Hinsichtlich der Auswirkungen auf die Akteure zeigt sich ein Trend, ...

- ... der zur Entwicklung ambivalenter Rollen führt. Auf der einen Seite unterstützen die Akteure die Re-Organisationsmaßnahmen wissenschaftlicher Weiterbildung. Auf der anderen Seite leiden sie gleichwohl unter den Auswirkungen der Re-Organisation und sehen ihren status quo gefährdet.
- ... der über alles gesehen, einen Bedeutungsgewinn für die wissenschaftliche Weiterbildung anzeigt (insbesondere aus Sicht der Hochschulleitungen). Damit einher geht aber oft eine Einschränkung der Handlungsfreiheit der bisherigen Akteure, wenn sie keine eigenen Gestaltungsoptionen ergreifen können.

Autoren

Malte Ebner von Eschenbach M.A.
malte.ebner.von.eschenbach@uni-potsdam.de

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

Literatur

Brüsemeister, Thomas/Schemmann, Michael (2013): Re-Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung als Regression - Fallbeispiel Hochschule Limes, in: Hochschule & Weiterbildung 2/2013, S.23ff.

Dollhausen, Karin / Zink, Franziska (2013): Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung an der Leibniz Universität Hannover - Fallstudie zu einem Realexperiment, in: Hochschule & Weiterbildung 2/2013, S.10ff.

Hanft, Anke/ Knust, Michaela (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster.

Jütte, Wolfgang/Walber, Markus (2013): „Neuerfindung“ als profilierendes Konzept der Re-Organisation in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Das Fallbeispiel Leuphana Lüneburg, in: Hochschule & Weiterbildung 2/2013, S. 39ff.

Ludwig, Joachim (2013): Fallstudie zur Hochschule Gubernatio, in: Hochschule & Weiterbildung 2/2013, S. 33ff.

Otto, Alexander/Wolter, Andrä (2013): Re-Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Eine Fallstudie zum Funktions- und Organisationswandel wissenschaftlicher Weiterbildung, in: Hochschule & Weiterbildung 2/2013, S. 14ff.

Wandel der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung an schweizerischen Hochschulen

KARL WEBER

Einleitung

In den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts fand im schweizerischen Hochschulwesen ein bemerkenswerter Wandel statt, der sich auch auf die wissenschaftliche Weiterbildung (WWB), ihre Voraussetzungen und ihre Entwicklung auswirkte. In einer ausserordentlich kurzen Zeitspanne wurden anfangs der 90er Jahre sieben Fachhochschulen (FH) und 18 Pädagogische Hochschulen (PH) errichtet. Bei all diesen Neu-Gründungen handelt es sich um Transformationen und teilweise auch Fusionen bereits bestehender Höherer Fachschulen, die in der Ausbildung, meistens auch in der Weiterbildung tätig waren. Neu erhielten die FH und PH nun zusätzlich auch einen Forschungsauftrag (vgl. dazu Weber/Tremel et al. 2010a). In diesem Reformprozess wurden die neuen PH und FH in der vertikalen Struktur der Bildungseinrichtungen höher positioniert. Es fand ein Upgrading statt. Entstanden ist damit ein horizontal und vertikal hoch differenzierter Hochschulsektor, dessen einzelne Segmente sich unter systemischen, funktionalen, organisationalen und programmatischen Gesichtspunkten sowie bezüglich ihrer Trägerschaft, Finanzierung und Steuerung wesentlich unterscheiden.

Zeitgleich mit der relativ schnellen Transformation des Hochschulsektors ist Weiterbildung zu einer immer verbindlicheren gesellschaftlichen Zumutung geworden. Das vom Bund Ende der 80er Jahre initiierte und finanzierte Förderungsprogramm zur Weiterbildung erleichterte es den Universitäten und Hochschulen und andern Bildungseinrichtungen des höheren Bildungswesen in diesem Feld Fuss zu fassen. Die Zunahme von abgegebenen Weiterbildungsabschlüssen ist bemerkenswert. Gemessen an den Abschlüssen waren die FH/PH 2010 mit rund 2888 Master of Advanced Studies - Diplomen (MAS) bedeutend erfolgreicher als die Universitäten (UH) mit 1540 MAS - Diplomen. Die Zahl der MAS - Abschlüsse kontrastiert erheblich mit den Studierendenzahlen. An den UH waren 2010 über 131 000 Studierende eingeschrieben, an den FH dagegen nur 75 000 Studierende. Fast zwei Drittel der MAS - Abschlüsse vergaben die FH im Bereich Wirtschaft und Dienstleistungen und 15 Prozent in der Technik und der IT. Mit den Angeboten der UH dagegen werden breitere Berufsfelder bedient (vgl. dazu Weber 2012: S. S.23 ff).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie sich die Hochschulen in der WB organisiert haben, um in den letzten Jahren immer mehr Weiterbildungsangebote bereitzustellen und damit den externen Erwartungen in diesem Feld zu entsprechen. Diese Klärung wird in folgenden Schritten durchgeführt: Zunächst wird die Pfadabhängigkeit als theoretischer Referenzrahmen der nachfolgenden Analyse skizziert. Anschliessend werden die für die Organisation der Weiterbildung relevanten Kontextmerkmale dargestellt. Im dritten Schritt werden die für die drei Hochschultypen typischen Organisationsformen der WWB aufgezeigt. Abschliessend werden die Befunde unter Entwicklungsgesichtspunkten der Weiterbildung diskutiert.

Meine Überlegungen haben einen explorativen Charakter. Im erwähnten theoretischen Bezugsrahmen wird die Situation der WWB an den schweizerischen Hochschulen analysiert. Vermutlich können die beschriebenen Prozesse in der WWB jedoch auch in andern nationalen Kontexten beobachtet werden, weil sie organisationsbestimmt sind.

1. Organisationen - pfadabhängig betrachtet

Die Organisation der Hochschule und der WWB steht im Zentrum der folgenden Überlegungen. Offenbar besteht in der Hochschulforschung zur Frage, wie die Hochschulen als Organisationen zu benennen sind, kein Konsens. Einig ist man sich lediglich darin, dass die Hochschulen sich weder durch eine klare Identität, noch eine eindeutige Hierarchie und auch nicht durch bestimmte Rationalitäten auszeichnen (Kehm 2012). Bei den folgenden Überlegungen wird daher an zwei Konzepte angeknüpft, die für die gegebene Fragestellung angemessen erscheinen. Hochschulen sind lose gekoppelte Systeme im Sinne Weicks (1976). Darüber hinaus können gerade Organisationen der Weiterbildung, oder auch ganze Hochschulen als Organisationen mit durchdrungenen Hierarchien verstanden werden. Solche Organisationen sind in vielfältiger Weise - in funktionaler, finanzieller, programmatischer, personeller und struktureller Hinsicht - mit ihrer Umwelt verschränkt. Und es sind solche Verschränkungen, welche ein hierarchisches Durchgreifen in der Organisation durch das Management tendenziell erschweren (vgl. dazu Bleicklie et al. (2011) nach Kehm 2012: S. 20f.).

In diesem Beitrag wird das Konzept der Pfadabhängigkeit auf Organisationen angewendet. Es ermöglicht einen theoretischen Zugang zur Analyse und Erklärung von Ereignissen bzw. Ereignissequenzen, die mit vorangehenden Ereignissen zusammenhängen (Mahoney 2000: S. 507). In seinem theorievergleichenden Beitrag zeigt Beyer (2005), dass dieses Konzept in den Sozialwissenschaften mit unterschiedlichen theoretischen Akzentsetzungen genutzt wird. In der Variante des „historischen Institutionalismus“ ist es für die vorliegende Fragestellung mit ihrer historischen Dimension geeignet. Es wird angenommen, dass früher getroffene organisationale Entscheide in einer Bildungsorganisation sowie die entsprechenden eingebürgerten Orientierungen der Akteure später nachwirken. „Die Akteure orientieren ihr Handeln an dem eingeschlagenen Pfad und erwarten, dass auch die andern das tun“ (Werle 2007: S. 125). Das heisst, gewisse kollektive Überzeugungen und Praktiken wie bestimmte Fragen anzugehen sind, verfestigen sich bei Akteuren und ermöglichen eine pfadabhängige Entwicklung. Mahoney (2000: S. 517 f.) hat zudem herausgearbeitet, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit es zu einem Richtungswechsel in der Entwicklung kommt. Er unterscheidet dabei zwei Mechanismen, die institutionelle Reproduktion bzw. den Wandel erklären können. Eine machtbasierte Pfadabhängigkeit ist zu erwarten, wenn die „alten“ Akteure im Transformationsprozess eine führende Rolle wahrnehmen. Mit einem machtbewingten Wandel ist hingegen zu rechnen, wenn neue Akteure auftreten bzw. die Position etablierter Akteure geschwächt wird. Von einer funktionalen Erklärung der Pfadabhängigkeit kann gesprochen werden, wenn der Pfad für das Funktionieren eines Zusammenhanges notwendig ist. Beim Aufbrechen eines funktionierenden Zusammenhanges kann allenfalls eine Krise entstehen.

Empirisch richtet sich die Aufmerksamkeit in diesem Beitrag auf einzelne Aspekte der Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen, welche ihr Leistungspotential konstituieren. Im Vordergrund stehen ihre Positionierung an der jeweiligen Hochschule, die Funktionen, welche sie zu erfüllen haben, ihre Ressourcen sowie die dominierenden Orientierungen. Aus der Perspektive der Hochschulen ist somit jeweils zu fragen, ob bei der Organisation der Weiterbildung eine pfadabhängige Entwicklung bzw. ein Wandel beobachtbar ist und wodurch diese bestimmt werden. Damit steht die Frage im Vordergrund, wie die einzelnen Hochschulen die Organisation und ihre Funktionen für die WWB definieren.

Ein erster Blick auf die Organisation der Weiterbildung an schweizerischen Hochschulen lässt den Eindruck entstehen, dass diese, ihre Positionierung und ihre Funktionen, von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich aussehen. Die Organisation der WWB könnte somit leicht als „Spiel ohne Grenzen“ beschrieben werden. Demgegenüber soll unter der gewählten pfadabhängigen Perspektive die These plausibilisiert werden, dass die Hochschulen sich bei der Organisation ihrer Weiterbildung an bisher erfolgreichen Gestaltungs-

praktiken in diesem Feld orientieren und dass diese zwischen den Hochschultypen variieren. Damit ist gleichzeitig eine zweite Behauptung impliziert. Nicht Effizienz, nicht Effektivität und auch nicht Markterfolg sind für die Organisation der Weiterbildung massgebend, sondern die Beachtung der Regeln und der Machtverhältnisse, die sich bei einem früheren Organisationswandel an Hochschulen durchgesetzt haben. Gemäss dieser These wird die Organisation der Weiterbildung an den Hochschulen in einem machtbasierten Prozess pfadabhängig formiert, an allen Hochschulen in besonderer Weise.

2. Wissenschaftliche Weiterbildung in ihrem Kontext

Im Folgenden werden einige kontextuelle Rahmenbedingungen dargestellt, welche die organisationale Ausgestaltung der WWB ermöglichen und begrenzen.

Erstens ist auf einer Makroebene ein Blick auf die organisationalen Leitbilder zu werfen, welche im weiterbildungspolitischen Diskurs der letzten 50 Jahren in der Schweiz beobachtet werden können. Diese Leitbilder haben sich erheblich gewandelt. Im Laufe der Zeit tauchten immer wieder neue Vorstellungen auf, ohne dass die vorangehenden total verschwunden wären. Die Kontroversen über das bildungspolitisch Wünschbare sind nicht zu übersehen (vgl. dazu Weber 2010). Bis in die jüngste Zeit stand dabei jedoch immer die tauschwert- und berufsorientierte Weiterbildung im zentralen Focus. Zugespielt lässt sich sagen, dass in den 50er Jahren die Idee, Weiterbildung liesse sich als komplementäre Funktion gewissermassen ad hoc in den bestehenden Strukturen der Berufsorganisationen und der Unternehmungen organisieren dominierte. Auf diese Weise sollte Weiterbildung in den unterschiedlichen Subsystemen als System institutionalisiert werden. In den 70er Jahren hingegen wurde mit Blick auf die Umsetzung des strategischen bildungspolitischen Ziels Rekurrenz in erster Linie an den Umbau des ganzen Bildungssystems gedacht. Weiterbildung wäre demnach im Bildungswesen selber strukturell zu verankern. In den 90er Jahren wurde dagegen eine Lösung angestrebt, welche die Entwicklung der Weiterbildung als Bildungsstruktur eigener Art vorsieht. Weiterbildung wurde als quartärer Bildungssektor definiert, welcher das Bildungswesen strukturell ergänzt. Diese Vorstellung war relativ erfolgreich und löst aber immer wieder Kontroversen aus. Schliesslich werden in den 90er Jahren zudem ordnungspolitische Fragen immer bedeutsamer. Die Innovationsfähigkeit öffentlicher Bildungseinrichtungen wird bezweifelt und Weiterbildung wird nun auch als ökonomisches Gut entdeckt. Auf dem Weiterbildungsmarkt beanspruchen private Weiterbildungsanbieter „gleich lange Spiesse“ wie staatliche bzw. staatlich subventionierte.

Ging es in den 50er und 70er Jahren somit in erster Linie um die Versorgung möglichst vieler mit Weiterbildung, stehen seit den 90er Jahren auch die wirtschaftlichen Interessen der privaten Anbietenden im Vordergrund.

Die aktuelle Diskussion über die Schaffung eines Weiterbildungsgesetzes auf Bundesebene zeigt, dass es bezüglich der organisationalen Ausgestaltung der Weiterbildung weiterhin unterschiedliche Vorstellungen gibt. Die Protagonisten dieses Gesetzes wollen Weiterbildung aller Stufen übergeordnet regeln, und damit die Ausgestaltung der Weiterbildung als quartären Sektor eigener Art sicherstellen. Gegen ein solches Modell haben neben andern Gruppen auch die hochschulpolitischen Akteure entschieden Stellung genommen. Sie wollen weiterhin die hochschulische Weiterbildung im Rahmen des geltenden Hochschulrechts und der entsprechenden Verantwortlichkeiten entwickeln und steuern (CRUS 2012).

Zweitens begann sich mit den eingangs erwähnten Reformen in den 90er Jahren der schweizerische Hochschulraum neu zu formieren. Aus Sicht der verantwortlichen Akteure sollte dieser sich durch zwei bzw. drei Hochschultypen, die gleichwertig, aber andersartig sein sollen, konstituieren: den Universitäten, den Fachhochschulen (inkl. Kunsthochschulen) und den (kantonal finanzierten) Pädagogischen Hochschulen. Alle drei Hochschultypen betreiben Forschung, wenn auch mit einer unterschiedlichen Ausrichtung (vgl. Weber/Tremel et al 2012). FH, PH und UH weisen eine mehrfache Systemzugehörigkeit auf. Mit ihrer Ausbildungsfunktion sind die Universitäten ins Bildungssystem eingebunden und mit der Forschung verankern sie sich im Wissenschaftssystem. Trotz dieser doppelten Systemzugehörigkeit, aber dank ihrer relativ grossen Autonomie, erscheinen die Universitäten unter verschiedenen Gesichtspunkten als ziemlich geschlossene Systeme. Sie steuern sich nach weitgehend einheitlichen, wissenschaftsrelevanten und universalistischen Regeln. Ihre innere Organisation ist – auch in einer internationalen Perspektive – vergleichsweise einheitlich und basiert auf dem Strukturprinzip der Fächer, der Fachgruppen und ihrer Reproduktion (vgl. Meyer et al. 2007). Dabei gewinnen Disziplinen eine besondere Stabilität dank ihrer doppelten Institutionalisierung: In einer Makroperspektive konstituieren sie den strukturellen Rahmen für die Integration in die internationalen Arbeitsmärkte der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. In ihren Selbstbeschreibungen situieren sich die Universitäten daher als Organisationen im internationalen Wissenschaftssystem (vgl. dazu beispielsweise die Websites der Universitäten und der ETH). Darüber hinaus wird die Mikrostruktur jeder einzelnen Universität durch Disziplinen und ihre Organisation in Fakultäten oder Departementen bestimmt (vgl. Abbott 2002). Die Ausbildungsprofile sind in allen Fächern auf die Reproduktion der Disziplin, und in einigen Fächern zusätzlich auch auf die Reproduktion bestimmter Berufe (Rechtswissenschaften, Medizin, Theologie usw.) bezogen.

Mehr als UH können FH als offene Systeme zu charakterisiert werden, die mindestens dreifach in ihrer Umwelt verankert sind. Sie fassen nicht nur im Bildungs- und Wissenschaftssystem wie die Universitäten, sondern zusätzlich auch im Berufsbildungssystem und damit im System der Berufe. Daher müssen sie sehr vielfältige, oft widersprüchliche

Impulse aus ihren Umwelten aufnehmen und verarbeiten. Diese stammen aus der Berufswelt und ihren Organisationen, von der Wirtschaft, der öffentlichen Verwaltung, der Wissenschaft, von Vorgängerausbildungsinstitutionen wie auch von der kantonalen und der eidgenössischen Bildungspolitik. Diese komplexen Umweltbedingungen spiegeln sich im Innenraum der Fachhochschulen. So erfolgt die innere Organisation und Selbstregulierung der Fachhochschulen teilweise nach unterschiedlichen Regeln, je nach Fachbereich und Hochschule (vgl. Kiener et. al. 2012). Nicht zu übersehen ist, dass an allen Fachhochschulen die Ausbildung mit ihren Studiengängen das wichtigste organisatorische Strukturprinzip darstellt. Die Berufsbezogenheit der Curricula hat sich durchgesetzt, auch in der Weiterbildung. Damit schlägt sich der zentrale Auftrag der Fachhochschulen auch in ihrer Organisation nieder und bündelt die mit der Ausbildung verbundenen Aktivitäten.

FH und PH weisen grundsätzlich ähnliche Binnenstrukturen und Umwelten auf. Auch an PH bilden die Studiengänge in der Regel das dominierende Strukturprinzip. Berufsfeldbezogene Forschung unterstützt die Lehre und hat keinen Eigenwert. Die Umwelt der PH ist insgesamt weniger komplex als jene der FH: Kantonale Bildungsdirektionen, kantonale, politische Akteure, Gemeinden, die Lehrpersonen anstellen sowie Organisationen der Lehrpersonen können als wichtigste Stakeholder bezeichnet werden.

Drittens haben sich in der hochschulischen Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses in kurzer Zeit trotz unterschiedlicher Trägerschaften und Verantwortlichkeiten an den einzelnen Hochschultypen einheitliche Abschlüsse durchgesetzt. Obwohl die Voraussetzungen an den drei Hochschultypen unterschiedlich sind, werden von allen – basierend auf der ECTS – Währung – identische Titel abgegeben: Certificate of Advanced Studies (15 ECTS), Diploma of Advanced Studies (30 ECTS) und Master of Advanced Studies (60 ECTS). Alle Hochschulen sind ferner verpflichtet, die Weiterbildung über die Nachfrage zu finanzieren. Diese Vorgabe wird jedoch von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich umgesetzt, auch weil die Vorstellungen wie die Vollkosten zu definieren sind, variieren. Zudem sind Weiterbildungsprogramme oft verpflichtet, ihren Trägerhochschulen sogenannte Overheadabgaben abzuliefern. Ergo fällt der Grad der Kostendeckung der WWB von Hochschule zu Hochschule, oft auch von Programm zu Programm unterschiedlich aus.

Alle drei schweizerischen Konferenzen, in denen Leitungspersonen der Hochschulen der drei Typen repräsentiert sind, haben Empfehlungen zur Weiterbildung erlassen, nämlich die Konferenz der Rektoren der schweizerischen Universitäten (CRUS), die Konferenz der Fachhochschulen (KFH) und jene der Pädagogischen Hochschulen (COHEP). Diese Empfehlungen sind inhaltlich und bezüglich Detaillierung unterschiedlich von Konferenz zu Konferenz. Sie betreffen allgemein Fragen der Abschlüsse, der Umsetzung der ECTS in der Weiterbildung, der Kooperation mit andern Partnern, der

Anrechenbarkeit der Leistungen wie besonders auch solche der Qualität. Keine Konferenz äussert sich zur Frage, wie ihre Hochschulen die WWB konkret organisieren sollen (CRUS 2003, 2004, 2005), KFH (2006) und COHEP (2011). Offenbar wird der organisatorische Aufbau der WWB als autonomes Handlungsfeld der einzelnen Hochschulen betrachtet. Zwar wird das Leistungsprofil der WWB definiert, wie dieses organisational zu erreichen ist, wird den Hochschulen überlassen.

3. Pfadabhängige organisationale Ausdifferenzierung der WWB an den Hochschulen

Universitäten

Bis in die 90er Jahren des letzten Jahrhunderts waren die Universitäten in der Schweiz äusserst zurückhaltend im Feld der WWB tätig. Die Universitäten im französischsprachigen Raum mit ihrer regional etwas höheren Studierendenquote waren aktiver als jene in der Deutschschweiz. Hier hat nur die Universität St. Gallen mit ihrem volks- und betriebswirtschaftlichen Profil frühzeitig auf Weiterbildung gesetzt und mit der Weiterbildungsstufe eine entsprechende spezialisierte Struktur ausgebildet (vgl. Weber/Fischer 1992). Mit der universitären Weiterbildungsinitiative des Bundes Ende 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts begann jedoch gesamtschweizerische eine relativ schnelle Expansion und Programmdifferenzierung in der WWB. Der Bund stellte mit dem Instrument der Projektförderung Ressourcen für Infrastrukturen, das heisst sogenannte Koordinationsstellen an den Hochschulen, zur Verfügung. Diese wurden den Universitäten nach einem bestimmten Verteilungsschlüssel für sechs Jahre zugewiesen. Zusätzlich wurden auch Mittel für einzelne Programme der WWB bereitgestellt, welche im Wettbewerbsverfahren verteilt wurden. Der Erfolg dieser Förderung und die geglückten Expansion der WWB basierte somit wesentlich auf folgenden Voraussetzungen: Erstens waren die für eine bestimmte Zeitperiode bereitgestellten Mittel zweckgebunden, konnten von den Universitäten nur für die Weiterbildung verwendet werden. Zweitens wurden mit den mehr oder weniger kostendeckenden Studiengebühren neue Finanzierungsquellen für die Universitäten und besonders die WWB erschlossen. Damit kam es nicht zu einem Verteilungskampf um die ohnehin knappen Mittel in den Universitäten selber. Drittens wurde gleichzeitig der Gestaltungsspielraum der Weiterbildungsverantwortlichen mit der losen Koppelung von Weiterbildung und Grundausbildung erweitert. Einem Reformprozess in diesem Bereich konnte so ausgewichen werden. Innerhalb dieses Rahmens verstand sich schliesslich die WWB gemäss ihren Selbstbeschreibungen als Lehre eigener Art.

Mit der Institutionalisierung der WWB haben die Universitäten die hochschulpolitischen Erwartungen und Vorgaben verarbeitet. Universitätsintern vollzog sich dieser Prozess in der Logik der oben skizzierten universitären Organisation der Fakultäten und Fächer. Er führte an fast allen Universitäten (Ausnahmen: Universität Luzern und Universität Svizzera Italiana) zu einer punktuellen Ergänzung der bestehenden

Organisation und der Abläufe. Punktuell war die Ergänzung insofern, als neu geschaffene Koordinationsstellen teilweise fakultätsnah, teilweise universitätsleitungsnah eingerichtet wurden und ihnen lediglich unterstützende Funktionen zugeschrieben wurden. Die universitätsleitungsnahen Einheiten mit ihren bescheidenen Ressourcen (in der Regel zwischen zwischen 3 und 4 Stellen) sollen in erster Linie Anstösse für neue Angebote der WWB geben und koordinieren, allenfalls Bedarfsabklärungen vornehmen, das Marketing der Programme durchführen und die mit der Weiterbildung verbundenen administrativen und organisatorischen Prozesse managen (Reichert 2007). Sie führen selber keine abschlussbezogenen Weiterbildungsprogramme durch und sind - von Bedarfsabklärungen abgesehen - auch nicht forschend tätig. Die zentralen Koordinationsstellen der WWB sind teils in der Nähe der akademischen, teils in jener der administrativen Leitung der Universität positioniert. Allgemein ging man an allen UH davon aus, dass in den bestehenden Strukturen der Fakultäten das für WWB relevante Wissen und Können vorhanden ist. Fakultäten und Departemente sehen sich in der Lage, diese neue Aufgabe sachgerecht und kompetent wahrzunehmen. Deswegen betrachten sie sich auch als legitimierte und relevante Träger der Weiterbildungsprogramme. Dazu differenzieren sie auf der Ebene von Instituten oder Fakultäten spezialisierte oder teilweise spezialisierte Rollen oder organisatorische Einheiten aus. In der Folge variieren die Muster der Arbeitsteilung zwischen zentralen Einrichtungen und jenen der Fakultäten bzw. Institute je nach Weiterbildungsprogrammen, oft auch nach personellen Konstellationen. In der Sprache der zentralen Koordinationsstellen der WWB ist denn auch der Support der Weiterbildungsprogramme massgeschneidert, undogmatisch und sachbezogen. In diesen Aussagen spiegelt sich der sekundäre Charakter dieser Weiterbildungsstruktur.

Einiges spricht dafür, dass sich bei dieser Implementierung der WWB zwischen Hochschulverwaltung und akademischen Einheiten eine neue personelle und administrative Kultur zu entwickeln begonnen hat, die als „third space“ bezeichnet wird. Dieser basiert im Kern auf der Erbringung wissenschaftsgestützter Dienstleistungen. In Selbstbeschreibungen wird dieser Struktur eine besondere Leistungsstärke und Innovationskraft zugeschrieben (vgl. dazu Krohn 2010, Klug 2010). Unbestritten dürfte sein, dass die beschriebene Entwicklung und Ausdifferenzierung von Funktionen und Positionen wesentlich mit den veränderten Erwartungen an die Universitäten und neuen Mustern der Finanzierung (z.B. Projektfinanzierung) zusammenhängt. Die besondere Position und die unterstützende Funktion der zentralen Koordinationsstellen spiegelt sich schliesslich auch in der Ausstattung mit Ressourcen: Leitende und Mitarbeitende dieser Einrichtungen sind mit geringerem akademischen Kapital ausgestattet als Verantwortliche in Instituten und Departementen.

Die skizzierte Organisationsentwicklung der WWB ist an praktisch allen Universitäten beobachtbar. Allein die Uni-

versität Bern hat einen leichten modifizierten Sonderweg eingeschlagen. Ihre zentrale Koordinationsstelle für Weiterbildung führt eigenverantwortlich abschlussbezogene Weiterbildungsprogramme durch und ist auch in Forschung involviert. Diese besondere Entwicklung war in Bern vermutlich deswegen möglich, weil diese Universität bereits anfangs der 90er Jahre punktuell eine organisationale Sekundärstruktur ausgebildet hatte, die ausserhalb der Fakultäten fachübergreifend gesellschaftsrelevante Fragen in Forschung und Lehre bearbeitete, die Koordinationsstelle für Allgemeine Ökologie. Auf dieses Organisationsmodell konnten sich die Protagonisten der Weiterbildung bei der Organisation der WWB beziehen.

Insgesamt verlief der organisationsspezifische Strukturbildungsprozess in der WWB an den Universitäten pfadabhängig und war durch die herkömmliche Machtkonstellation und entsprechende Machtverhältnisse bestimmt. Dabei mussten die Protagonisten der WWB, die als neue Anspruchsträger auftraten, besonders den traditionellen, etablierten Interessen der Fakultäten Rechnung zu tragen. Diese definieren sich selber ausgeprägt über die Forschung. WWB ist für sie keine prioritäre Option. Bei diesen Gegebenheiten ermöglichten die Fakultäten in ihrem Bereich eine gewisse Ausdifferenzierung von Rollen im akademischen Mittelbau oder schufen spezialisierte organisationale Einheiten. Zudem gestatteten sie, eine komplementäre Strukturbildung durch die Schaffung von Koordinationsstellen auf der zentralen Ebene, allerdings ohne klares akademisches Profil. Auf diese Weise gelang es den Fakultäten, strukturkonform die verbindlichen externen gesellschaftlichen und politischen Erwartungen zu erfüllen, ohne sich intern reformieren zu müssen. Entsprechende Diskussionen mussten nicht geführt werden, Umverteilungsprozesse fanden nicht statt. Bestehende Programme in der grundständigen Ausbildung und die Praktiken in Lehre und Forschung konnten wie bis anhin weitergeführt und um Weiterbildung locker ergänzt werden. Die Organisation der WWB an den UH spiegelt somit klar eine machtbasierte Pfadabhängigkeit.

Pädagogische Hochschulen

Die Weiterbildung von Lehrpersonen, die an öffentlichen Schulen aus der Sicht der kantonalen Bildungsdirektionen als „Quasi innerbetriebliche Weiterbildung betrachtet werden kann, hat eine lange Tradition, die in diesem Feld ermöglichte stabile Praktiken zu entwickeln. Bis in den 60er Jahren wurde die Weiterbildung von Lehrpersonen weitgehend von ihren Berufsorganisationen und gemeinnützigen Trägern konzipiert und realisiert. Weiterbildung wurde dabei vorwiegend als Lernen aus der Praxis verstanden. Entsprechend wurden die Dozierenden aus der Lehrerschaft selber rekrutiert. Erziehungswissenschaftliche Grundlagen waren in diesem Bereich nicht sehr wichtig. Die WB - Veranstaltungen fanden sehr oft in den Ferien statt. Zwischen den 60er und 90er Jahren hingegen wurde in den meisten Kantonen die Weiterbildung von Lehrpersonen gewissermassen verstaatlicht. Aktoren der kantonalen Bildungsadministratio-

nen und der Bildungspolitik sahen in der Weiterbildung von Lehrpersonen ein wichtiges Instrument, um bildungspolitische Reformen voranzutreiben. In den Bildungsadministrationen entstanden professionelle Stellen, die entsprechende Veranstaltungen vorbereiteten, die Dozierenden didaktisch förderten und betreuten und die Veranstaltungen auch durchführten. Zeitgleich entstanden kantonale Anbietermonopole (Criblez 2000). Mit der Errichtung der PH in den 90er Jahren wurden die meisten Weiterbildungseinrichtungen aus den Bildungsdirektionen herausgelöst und an die PH übergeführt. Dabei wurde auch das Fachpersonal in der Regel weitgehend übernommen. An den PH entstanden nun spezialisierte, in der Organisation bestens sichtbare Einrichtungen für Weiterbildung von teils erheblicher Grösse. In einer Befragung von Mittelbauangehörigen der PH, bezeichnen 8 Prozent den Schwerpunkt ihrer Tätigkeit als Weiterbildung. In keinem andern Fachbereich wird ein entsprechend hoher Anteil genannt (Böckelmann/Erne et al. S. 45). Im der Lehrerbildung wird der Weiterbildung ein grosser Stellenwert zugeschrieben. Entsprechende Institute an den PH sind denn auch gut positioniert und treiben die Entwicklung dieses Arbeitsfeldes systematisch voran. Bis heute sind die kantonalen Monopole bestenfalls etwas aufgeweicht, verschwunden sind sie nicht (vgl. COHEP 2012). Damit verfügen die Anbieter über eine gewisse Nachfragesicherheit. Zudem führen die Institute weiterhin in Absprache mit den kantonalen Bildungsdirektionen bestimmte Programme durch. Beide Verknüpfungen erzeugen eine relativ grosse Stabilität.

Die Organisation der Weiterbildung von Lehrpersonen kann somit aus guten Gründen als Ergebnis eines pfadabhängigen Prozesses verstanden werden. Die Institutionalisierung der Weiterbildung an den PH erfolgte durch den Transfer und die Transformation schon lange bestehender Einrichtungen der Weiterbildung von Lehrpersonen. In diesen Einrichtungen haben sich bestimmte Praktiken der „richtigen Weiterbildung“ verfestigt. Weil die Weiterbildung im pädagogischen Feld eine starke Position innehat, gelang es in diesem Prozess, die Kontinuität der erwähnten Weiterbildungspraktiken sicherzustellen und gleichzeitig den Status der engagierten Fachpersonen in diesem Arbeitsbereich zu verbessern. Da sich zudem die PH selber stark auf die Ausbildung focussieren, verfügt auch die Weiterbildung über eine relativ uneingeschränkte Akzeptanz. Gleichzeitig erfreuen sich die Weiterbildungsorganisationen weiterhin einer gewissen Autonomie. Die funktionalen Beziehungen zu den Bildungsdirektionen wurden weitgehend beibehalten. Weiterhin beauftragen die Bildungsdirektionen „ihre PH“ mit entsprechenden Leistungsaufträgen zur Durchführung bestimmter Weiterbildungen.

Fachhochschulen

Bei den in den 90er Jahren errichteten Fachhochschulen handelt es sich um Fusionen, die aus bereits bestehenden Höherer Fachschulen neu formiert und teilweise auch fachlich erweitert wurden. Die Trägerstruktur ist komplex: Drei FH werden von einem Kanton getragen, die übrigen weisen zwischen

4 und 8 Kantone als Träger auf. Die Vielfalt dieser Schulen, ist nicht zu übersehen: Ihr fachliches Profil variiert enorm. Die in die FH integrierten Schulen bringen unterschiedliche Traditionen, eine unterschiedliche Geschichte und wohl auch unterschiedliche Praktiken in Lehre, Forschung und Weiterbildung mit. Bereits in den Vorgängereinrichtungen war die Weiterbildung meistens unternehmerisch orientiert. Diese Vorgeschichte ist nicht nur im Personal repräsentiert, das die meisten FH von den Vorgängereinrichtungen übernommen haben. Sie haben sich auch in den Kulturen, namentlich der Lehrkultur, in der Organisation und den Verfahren der Teilfachhochschulen verfestigt (Vgl. dazu Weber/Tremel et al. 2010b). Zugespitzt lässt sich sagen, dass die einzelnen FH heute als Infrastruktur bezeichnet werden können, die Forschung und Lehre an verschiedenen Teilschulen bzw. Fachbereichen ermöglichen. Diese Teilschulen sind jedoch mit teils unterschiedlichen Umwelten konfrontiert. Somit ist die organisationale Identität der einzelnen FH sicher bedeutend geringer als die einer einzelnen UH.

Angesichts dieser Gegebenheiten und der Tatsache, dass die Organisation der FH stark durch die Lehre und die Studiengänge mit einer entsprechenden berufsorientierten Lehrkultur bestimmt wird (vgl. Weber/Tremel et al. 2010b), überrascht es nicht, dass die WWB auf der Führungsebene der einzelnen FH personell klar und sichtbar positioniert ist. Einige FH versuchen zudem Weiterbildung als Dachmarke zu positionieren. Die Verantwortlichen auf dieser Ebene nehmen vor allem strategische Funktionen wahr und definieren die Rahmenbedingungen für die Weiterbildungsangebote der Departemente bzw. der Institute. Zu denken ist u.a. an die Finanzierung und die Kostenerfassung in diesem Bereich, an Formate und Abschlüsse sowie an Qualitätsanforderungen mit den jeweiligen Verantwortlichkeiten. Diese Vorgaben variieren von FH zu FH. Planung und Durchführung der konkreten Weiterbildungsangebote erfolgen auf der Ebene der Departemente, der organisationalen Nachfolgeeinrichtungen der früheren Schulen sowie einzelner Institute. Offenbar unterscheiden sich die konkreten Umwelten, auf die sich die Departemente und Institute mit ihren Weiterbildungsangeboten beziehen, von Departement zu Departement. In der Sozialen Arbeit gilt es andere Berufsverbände und Stakeholder in die Planung der Weiterbildungsangebote einzubeziehen als etwa in der Wirtschaft oder der Technik. Dazu kommt, dass die Weiterbildungsintensität von Departement zu Departement unterschiedlich gross ist. Besonders aktiv ist der Bereich Wirtschaft & Dienstleistungen. Das spiegelt sich auch darin, dass 7 Prozent der Mittelbauangehörigen der FH in Wirtschaft & Dienstleistungen ihren Arbeitsschwerpunkt in der WWB haben. Der entsprechende Prozentsatz in den Life Sciences & Chemie beträgt lediglich 1 Prozent (Böckelmann/Erne et al. 2013, S. 45f.).

Insgesamt zeigt es sich, dass an FH der Stellenwert der WWB deutlich wichtiger ist als an den UH, trotz aller Unterschiede zwischen den einzelnen Departementen. Mit Weiterbildung können sich FH profilieren. Innerhalb der FH dürfte auch

das Machtgefälle zwischen den Protagonisten der WWB und den andern Anspruchsgruppen geringer sein als an den UH. Dies dokumentiert u.a. die gute Sichtbarkeit der WWB als Organisation auf den verschiedenen Ebenen der FH. Der Personalbestand in diesem Bereich ist relativ gross. Die starke Position der Weiterbildung an den FH wurde nicht neu erworben, sondern in die FH eingebracht. Der „Weiterbildungselite“ der Vorgängereinrichtungen gelang es trotz des organisationalen Transformationsprozesses nicht nur die Stellung zu halten, sondern sogar zu verbessern. Namentlich brachten sie in die neuen FH ein Wissen, ein Können, eine Kultur und soziale Beziehungen ein, die für eine erfolgreiche WWB unverzichtbar sind. Besonders profitieren die FH von den Beziehungen mit Berufsverbänden und andern Stakeholdern. Darüber hinaus beherrschen die entsprechenden Fachleute das für gelingende Weiterbildung notwendige Wissen und Können. All dies spricht dafür, dass die Organisation der WWB an den FH das Ergebnis eines machtbasierten pfadabhängigen Prozesses ist, den die Weiterbildungsfachleute aus den Vorgängerinstitutionen wesentlich mitgestaltet haben. Ein Bruch in der Entwicklung der WWB ist trotz Transformation bis heute nicht zu beobachten.

4. Diskussion und Ausblick

Einige Evidenz spricht dafür, dass sich die Organisation der WWB an den schweizerischen Hochschulen in den vergangenen Jahren in einem machtbasierten, pfadabhängigen Prozess formiert hat. Dieser Prozess hat zu unterschiedlichen Organisationsformen der WWB an UH einerseits und FH und PH andererseits geführt. Zwar geben alle drei Hochschultypen identische Titel ab, der organisationale Rahmen, in dem die Weiterbildungsangebote erbracht werden, variiert. Diese Unterschiede können darauf zurückgeführt werden, dass innerhalb der Hochschulen die Institutionalisierung der WWB durch Gruppen mit unterschiedlichen Präferenzen und Orientierungen vorangetrieben wurden.

An den UH waren es die Fakultäten bzw. Fächer, die traditionell Forschung und internationale Orientierungen hoch besetzen. Trotz Bolognaform schreiben diese Gruppen der Lehre, soweit sich diese an den Anforderungen des äusseren Arbeitsmarktes orientiert, allgemein eine geringere Bedeutung zu als der Forschung. Weiterbildung wird auch nicht als besondere Herausforderung wahrgenommen. Sie stellt eher eine Unterform der Lehre dar. Diese Gruppen haben eine Organisation der Weiterbildung bevorzugt und durchgesetzt, welche die prioritären Funktionen in Forschung und Lehre an den UH nicht in Frage stellt. Formal wird WWB nach aussen zwar als eine der Kernaufgaben definiert (vgl. z.B. kantonale Universitätsgesetze). Damit werden auch externe Erwartungen erfüllt. Im Innern der Organisation wird dieses Feld jedoch eher stiefmütterlich behandelt. Die bestehenden Strukturen wurden nur punktuell ergänzt und der Professionalisierung wurden Grenzen gesetzt. Diese Organisationsform setzte sich durch, weil die neue Gruppe der Weiterbildungsfachleute an den UH weder über eine hinrei-

chende Machtbasis, noch über eine notwendige akademische Legitimation verfügte.

Ganz anders verlief der Prozess der Formierung der Organisation der WWB an den PH und den FH. Bei den FH und PH handelt es sich - wie erwähnt - wesentlich um transformierte und neu gestaltete Bildungseinrichtungen, die früher schon in der Aus- und Weiterbildung tätig waren. Diese Einrichtungen können auf eine lange Tradition der Lehrkultur zurückblicken, die immer ausgesprochen stark berufs- und nutzenorientiert war (Weber/Tremel et. al. 2010b). Bereits in den Vorgängereinrichtungen konnte sich Weiterbildung neben der Lehre ausdifferenzieren, organisational markant positionieren und sich als Arbeitsfeld professionalisieren. Dabei gelang es den PH im Bereich der Weiterbildung von Lehrpersonen stabile und berechenbare Beziehungen zur Nachfrage zu entwickeln. Diese wurden durch die stattliche Finanzierung der Weiterbildung und die kantonale Segmentierung des Weiterbildungsmarktes begünstigt. In ähnlicher Weise glückte es dem Fachbereich Wirtschaft & Dienstleistungen an den FH im hoch differenzierten Feld der kaufmännischen Berufe dauerhaft, mit einem breiten Angebot Fuss zu fassen. Dieser Erfolg ist auf den erfolgreichen Transfer des Organisationsmodells der Vorgängereinrichtungen mit den entsprechenden sozialen Ressourcen an die neuen FH und PH zurückzuführen. Auf Leitungsebene der FH und PH werden heute strategische Funktionen im Bereich der WWB wahrgenommen. Trägerschaft, Planung und Durchführung der Weiterbildungsprogramme sind an den PH in Instituten institutionalisiert und an den FH in Instituten oder Departementen. Anders als an den UH waren die Weiterbildungsfachleute an PH und FH in der Lage, ihre Vorstellungen von der Weiterbildung durchzusetzen. Ihre Ansprüche waren legitimiert, weil diese Gruppen über das für Weiterbildung notwendigen Wissen und Können verfügten. Sie konnten auch auf eine langjährige, erfolgreiche Praxis in diesem Feld hinweisen. Ausserdem begünstigten die hochschulpolitischen Rahmenbedingungen an diesen beiden Hochschultypen, nämlich berufsfeldorientierte Lehre und Weiterbildung zu betreiben, die Formierung der beschriebenen Organisation der WWB. Schliesslich war für die Betroffenen dieser Transformationsprozess attraktiv, weil die WWB in der vertikalen Struktur der Bildungsorganisationen höher platziert werden konnte.

Vieles spricht dafür, dass der Wandel der Organisation der WWB nicht abgeschlossen ist. Offen ist, ob sich an den UH die Weiterbildung künftig besser und sichtbarer positionieren und ihr wissenschaftliches Profil verstärken kann. Diese wäre eine Voraussetzung, um das Angebot gegenüber demjenigen der FH besser abzugrenzen. Die FH ihrerseits stehen in einer Konkurrenzsituation nicht nur mit den UH, sondern auch den Höheren Fachschulen. Alle Hochschulen sind herausgefordert, grundständige Ausbildung und Weiterbildung stärker aufeinander zu beziehen und die nicht übersehbaren Überschneidungen zwischen ihren Angeboten zu eliminieren.

Literatur

Abbott, Andrew (2002): The Disciplines and the Future. In: Brint, Steven (ed.): The Future of the City of Intellect. The Changing American University. Stanford: Stanford University press, S. 205-259.

Beyer, Jürgen (2005): Pfadabhängigkeit ist nicht gleich Pfadabhängigkeit! Wider den impliziten Konservatismus eines gängigen Konzepts. Zeitschrift für Soziologie (34) 1 (5-21).

Böckelmann, Christine/Erne, Cordula/Kölliker, Alexandra/Zölch, Martina (2013): Die Ergebnisse der repräsentativen Studie zur Situation des Mittelbaus 2011. In: Böckelmann, Christine/Erne, Cordula/Kölliker, Alexandra/Zölch, Martina (Hrsg.), Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Eine Situationsanalyse. München/Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 17 - 120.

COHEP (2011): Empfehlung der COHEP-Kommission Weiterbildung +Dienstleistungen, Bern.

Criblez, Lucien (2000): Zwischen Selbst- und Verwaltungssteuerung. In: GdWZ 3, S.149 - 152.

CRUS (2012): Vernehmlassung der CRUS zum Vorentwurf für ein Bundesgesetz über Weiterbildung, Bern.

CRUS (2005): Empfehlung für die Anwendung von ECTS in der universitären Weiterbildung, Bern.

CRUS (2004): Empfehlungen für die Bezeichnung der Abschlüsse der universitären Weiterbildung, Bern.

CRUS (2003): Gliederung und Abschlüsse in der universitären Weiterbildung: Harmonisierungsgrundsätze im Rahmen der Bolognareform, Bern.

Kehm, Barbara M. (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? - Neue Theorien zur „Organisation Hochschule“. In: Wikesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (Hrsg.), Hochschule als Organisation, Wiesbaden: Springer VS, S. 17-26.

Kiener, Urs/Benninghoff, Martin et. al. (2012): Forschung an den Fachhochschulen 2012: Beschreibungen, Analysen, Folgerungen, zu Händen der Eidg. EFHK und des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie BBT. Winterthur

Klug, T. (2010): Professionelle Kompetenz für das Qualitätsmanagement in der Wissenschaft. In: ZFHE Jg.5./nr.4, S.82 - 93.

Krohn, M. (2010): Third Space - dritte Chance für den akademischen Nachwuchs. In: ZFHE Jg.5./nr.4, S. 63 - 69.

Mahoney, James (2000): Path Dependence in Historical Sociology. *Theory and Society* 29 (507-548).

Meyer, John W. / Ramirez, Francisco O. (2005): Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Meyer, John W. (Hrsg.): *Weltkultur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 212-234.

Reichert, Sybille (2007): *Universitäre Weiterbildung in der Schweiz: Bestandsaufnahme und Perspektiven im europäischen Vergleich*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung

Weber, Karl (2012): Die Öffnung der Hochschulweiterbildung für Leute ohne Hochschulabschluss, in: Zimmermann, Therese. E./Fischer, Andreas (Hrg.), *Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung, ZOOM, ZUW Universität Bern*, S.19-32.

Weber, Karl/ Tremel, Patricia /Balthasar, Andreas (2010a): Die Fachhochschulen in der Schweiz: Pfadabhängigkeit und Profilbildung. In: *Swiss Political Science Review* 16(4), S. 687-713.

Weber, Karl /Tremel Patricia et al. (2010b): *Programmatik und Entwicklung der Fachhochschulen in der Schweiz. Gleichwertig, aber andersartig?* Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung. Universität Bern.

Weber, Karl (2010): Weiterbildungspolitische Diskurs im Wandel. In: *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* 5/2010, S. 38-40.

Weber, Karl/Fischer, Andreas (1992): Die universitäre Weiterbildungsinitiative der Schweizerischen Regierung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung H4*, S.441-465.

Weick, K.E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: *Administrative Science Quarterly*, 21, S.1-19.

Werle, Raymund (2007): Pfadabhängigkeit. In Benz, Arthur et al. (Hrsg.) *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (119-131).

Autor

Prof. Dr. Karl Weber
weber@kwb.unibe.ch

Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen

Wege zur Fachkräftesicherung

STEFFEN ROGGE

Deutschland steht vor der Herausforderung die Nachfrage nach Fachkräften auch in den kommenden Jahren decken zu können, um den zukünftigen wirtschaftlichen Erfolg im Land weiter zu sichern. Noch ist der zu erwartende Mangel an Fachkräften nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit noch nicht flächendeckend spürbar. Dennoch gilt es aktuell Wege zu finden, wie dieses Defizit an Fachkräften mit gezielten Maßnahmen spürbar verringert werden kann. Das Projekt „Offene Hochschule Harz: Programmentwicklung, Anrechnungsberatung, Netzwerkbildung“ ist von bundesweit 26 innovativen Einzel- und Verbundprojekten das einzige in Sachsen-Anhalt, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Zuge des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert wird, um dieser Herausforderung zu begegnen.

Ziel des Projektes ist das Schaffen von Voraussetzungen zur nachhaltigen Einrichtung von berufsbegleitenden Studiengängen und anderen akademischen Weiterbildungsangeboten, bei denen auch Interessierte ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung, beispielsweise ohne Abitur oder Fachabitur, Berücksichtigung finden können. Die Entwicklung einer systematischen Anrechnungspraxis von bereits erworbenen Kompetenzen der Studierenden/Teilnehmer/-innen, die sowohl in Hochschulen, anderen Bildungseinrichtungen oder im Rahmen der beruflichen Tätigkeit erworben wurden, steht im Mittelpunkt des Projektes. Der dritte Schwerpunkt liegt in der Entwicklung von Modellen zur Bildung von Netzwerken mit Partnern wie Bildungseinrichtungen, Unternehmen und Institutionen sowie von tragfähigen Geschäftsmodellen. Im Projekt wird die Programmentwicklung an der Schnittstelle zwischen den Anforderungen der Unternehmen, den Experten aus den Fachbereichen sowie den zuständigen Genehmigungsinstanzen der Hochschule koordiniert. Eine wichtige Rolle spielt die Gewinnung von Dozenten, die neben der fachlichen Eignung auch über didaktische Kompetenzen verfügen, um auf die Bedarfe Berufstätiger eingehen zu können.

Angewendet werden soll dies auf die Bereiche der Energie- und Wasserwirtschaft, des Ingenieurstudiums für Techniker sowie der Wirtschaftsförderung - auf Erfolg versprechende Anwendungsgebiete also, die von den Fachbereichen der Hochschule Harz in Zusammenarbeit mit Partnerinstitutionen identifiziert wurden. Für Unternehmen der Energie- und Versorgungswirtschaft steht die Entwicklung eines

passgenauen Weiterbildungsprogramms für Mitarbeiter und Führungskräfte im Vordergrund. Die Basis bildet dabei eine umfassende Bedarfsanalyse, die in Zusammenarbeit mit den Partnerunternehmen, wie beispielsweise den Halberstadtwerke GmbH und der Thüga AG, durchgeführt wurde. Das Filtern von Ausbildungsschwerpunkten und die anschließende Umsetzung des Weiterbildungsprogramms innerhalb eines an die Bedürfnisse der Mitarbeiter und Unternehmen angepassten Zeitmodells, war Ziel dieser Bedarfsanalyse.

Im Ergebnis werden in den Bereichen Strom, Gas, Fernwärme und Wasser/Abwasser jeweils bereichsübergreifend juristisches, ökonomisches, technisches und ökologisches Wissen vermittelt. Parallel erwerben die Studierenden soziale, kommunikative und unternehmerische Kompetenzen und vertiefen fachbezogenes Englisch als Fremdsprache. Das Weiterbildungsprogramm startet im Januar 2014. Da es sich um eine Erprobung des entwickelten Konzeptes handelt, ist die Teilnahme für Mitarbeiter/-innen von Unternehmen der Energie- und Versorgungswirtschaft kostenfrei.

Dagegen liegt der Fokus beim Aufbau eines Ingenieurstudiums für Techniker auf der Schaffung einer Schnittstelle zwischen Technikerschulen und der Hochschule Harz, um staatlich geprüften Technikern den Weg zu einem Hochschulabschluss zu öffnen. In Kooperation mit diesen Technikerschulen werden passgenaue Curricula für berufsbegleitende Studiengänge entwickelt, die auf den Schwerpunkten der Ausbildung aufbauen und diese vertiefen. Bereits in den Technikerschulen vermittelte Kompetenzen können auf das Hochschulstudium angerechnet werden. Gleichzeitig ist im Rahmen dieser Kooperation die Abstimmung zwischen Hochschule und Partnerschule in Bezug auf vor dem Studium zu vermittelnden Kompetenzen möglich. Der Aufbau von Netzwerken und Partnerschaften ermöglicht individuelle Anerkennungsprüfungen mit dem Ziel, diese in pauschale Anerkennungen von Kompetenzen im Rahmen von Kooperationsverträgen münden zu lassen.

Im dritten Programmpunkt sollen isolierte Module, Kurse oder Veranstaltungen, zusammenhängende Zertifikatskurse sowie ein berufsbegleitender Masterstudiengang „Wirtschaftsförderung“ entwickelt werden. Im Bereich der Wirtschaftsförderung sind in der Praxis drei wesentliche Berufsgruppen beschäftigt: Geographinnen/en und Raumwissenschaftler/-innen, Wirtschaftswissenschaftler/

-innen sowie Verwaltungs- und Sozialwissenschaftler/-innen. Bei der Gestaltung des Angebots wird insbesondere die zu erwartende unterschiedliche fachliche Herkunft der Studierenden berücksichtigt. Aufgrund der Heterogenität der Teilnehmer/-innen wird hierbei ein sehr flexibles Studien- und Anerkennungsmodell notwendig, das im Rahmen des Projektes „Offene Hochschule Harz“ entstehen soll. Die inhaltliche und strukturelle Entwicklung des Studiengangs geschieht in enger Zusammenarbeit mit der Zielgruppe. So finden im Herbst 2013 Workshops zur Fort- und Weiterbildungskonzeption mit Vertretern aus Regional- und Wirtschaftsförderungsgesellschaften aus ganz Deutschland am Fachbereich Verwaltungswissenschaften statt. Im Ergebnis werden konkrete Hinweise und Erkenntnisse vor allem zur inhaltlichen Ausgestaltung der Module erwartet.

Kompetenzen anerkennen, nachhaltig entwickeln

Bei der Entwicklung der Formate wird explizit auch die Anrechnung außerhochschulisch sowie beruflich erworbener Kompetenzen auf einzelne Module der Studiengänge berücksichtigt. So wird eine professionelle Anlaufstelle zur Unterstützung der Programmentwickler und -verantwortlichen geschaffen, die auch in Fragen des Hochschulzugangs ohne eine „klassische“ Hochschulzugangsberechtigung kompetent unterstützt. Es hat sich in der Vergangenheit gezeigt, dass die an der Hochschule Harz entwickelten und angewendeten Verfahren zwar tragfähig sind, es für die Programmentwickler und -verantwortlichen aber oft schwer ist, sich in Details dieser Verfahren einzuarbeiten und sie anzuwenden. So sollen im Einzelfall auch Berufstätige bei schwierigen Detailfragen im Zusammenhang mit Hochschulzugang, Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen sowie sinnvollen Qualifizierungswegen beraten werden können.

Die Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass es nicht ausreicht, nur attraktive Programme für die identifizierten Zielgruppen zu entwickeln; sie müssen von vornherein mit einem tragfähigen Vermarktungskonzept verbunden sein, das Kooperationspartner wie andere Hochschulen, Berufsakademien, Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien, Fachschulen, Industrie- und Handelskammern etc. einschließt. Diese haben auf der einen Seite ein großes Interesse daran, ihren Absolventen attraktive Anschlussangebote zu bieten. Auf der anderen Seite wollen sie von der Kooperation profitieren, was bei der Konzeption der Geschäftsmodelle von vornherein zu beachten ist. Dieses Tätigkeitsfeld erfordert somit eine besondere Expertise, die dann auf die verschiedenen zu entwickelnden und bestehenden Angebote anzuwenden ist.

Die Hochschule Harz hat bereits gute Erfahrungen mit der „Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen“ gesammelt. Im Rahmen des Projektes der Bund-Länder-Kommission „Anrechnung von Qualifikationen aus der beruflichen Bildung“ wurden Verfahren zum Hochschulzu-

gang und zur Anerkennung von Qualifikationen entwickelt, die heute an der Hochschule Harz umfangreich und erfolgreich eingesetzt werden.

Praktische Erfahrungen wurden insbesondere im berufs begleitenden Bachelorstudiengang Betriebswirtschaftslehre im Bereich der individuellen und pauschalen Anerkennung mit Kooperationspartnern wie beispielsweise der VWA Göttingen und der VWA Braunschweig gesammelt. Auch im berufsbegleitenden Masterstudiengang Betriebswirtschaftslehre (MBA) wurde das in diesem Projekt entwickelte Verfahren erfolgreich angewendet.

Fazit

Ziel ist es, Menschen Weiterbildung und Hochschulabschlüsse zu ermöglichen, die aus verschiedenen Gründen (Berufstätigkeit, Familienarbeit) kein Vollzeitstudium aufnehmen können. Die beschriebenen Konzepte ermöglichen es, das Ziel des lebenslangen Lernens zu verfolgen, ohne die Berufstätigkeit aufzugeben oder wichtige gesellschaftliche Aufgaben vernachlässigen zu müssen. Personen, die auf Grund von Familienarbeit ihr Studium oder ihre Weiterbildung unterbrechen oder aufgeben mussten, können bereits erworbene Kompetenzen anrechnen lassen, sofern sie Teil des angestrebten Abschlusses sind. Die Entwicklung von Studien- und Weiterbildungsangeboten in enger Verzahnung mit der Wirtschaft ist dabei unumgänglich. Gleichzeitig können die Hochschulen durch Verbesserung der Durchlässigkeit beruflicher und akademischer Bildung einen neuen attraktiven Markt erschließen. Die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen als Teil der akademischen Ausbildung steht hier im Mittelpunkt, wobei gerade an dieser Stelle mit besonderer Sorgfalt gearbeitet werden muss. Zum Teil bestehen innerhalb der Hochschule Vorbehalte gegenüber der Anerkennung außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen, die vor allem auf der Befürchtung gründen, dadurch das eigene Ausbildungsniveau mittelfristig abzusenken. Jedoch zeigen hier Erfahrungen mit schon existenten berufsbegleitenden Studiengängen an der Hochschule Harz ein anderes Bild. Die Kommunikation mit den Studierenden im Rahmen der Lehrveranstaltungen ist auf Grund der Praxiserfahrungen häufig deutlich intensiver, wodurch sehr gute Lernerfolge möglich werden.

Autor

Steffen Rogge, Dipl. Kfm. (FH)
srogge@hs-harz.de

Aufbau der Wissenschaftlichen Weiterbildung an der Westsächsischen Hochschule Zwickau

Weiterbildung als Strukturaufgabe

CLAUDIA KOEPERNIK

Durch die Einrichtung eines neuen Prorektorats für Weiterbildung und Internationales verstärkt die Westsächsische Hochschule Zwickau (WHZ) seit 2011 ihr Engagement in der Weiterbildung und verfolgt in diesem Zusammenhang das Ziel, die Weiterbildung stärker im Profil der Hochschule zu verankern. Der Aufbau der dafür notwendigen Weiterbildungsstrukturen wird vor allem durch zwei Projekte vorangetrieben. Durch das Projekt „Studienerfolg durch Kompetenz - Kompetenzentwicklung für Studierende und Lehrende als Basis für Studienerfolg“ (ab 09/2011) wird die interne Weiterbildung im Bereich der Hochschuldidaktik etabliert. Das Projekt „Offene Hochschule Zwickau. Flexibel studieren: Alternativen bieten - Chancen nutzen“ (ab 01/2012) verfolgt neben der Konzeption von nachfrageorientierten Weiterbildungs- und Zertifikatsangeboten die strukturelle Sicherung der Weiterbildung. Das Projekt „Offene Hochschule Zwickau“ wird bis Ende 2014 aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds finanziert. Das Projekt setzt sich aus drei Handlungsfeldern zusammen. Diese sind Studienzugang und Anrechnung, Flexible Studienformen und Weiterbildung als Strukturaufgabe. Die Konzeption, der Aufbau und die Etablierung eines hochschulinternen Weiterbildungszentrums/einer hochschulinternen Weiterbildungsstelle und Strategien für den Aufbau einer privatwirtschaftlichen Weiterbildungsorganisation bilden neben der Entwicklung von bedarfsgerechten Weiterbildungsangeboten die Arbeitsschwerpunkte des Handlungsfeldes. Im Folgenden sollen erste Ergebnisse des Strukturaufbaus für Weiterbildung vorgestellt werden.

In einer Bedarfsanalysestudie wurden die Rahmenbedingungen für den Auf- und Ausbau der Weiterbildung an der WHZ erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Weiterbildung der WHZ stärker als dritte Säule neben Lehre und Forschung sichtbar werden muss. Neben der Schaffung eines differenzierteren und auf die Bedarfe der sächsischen Wirtschaft abgestellten Angebots soll dies durch die Etablierung geeigneter Organisationsstrukturen erfolgen. Diese Strukturen bilden die Grundlage für den Auf- und Ausbau von akademischen Weiterbildungsangeboten mit unterschiedlichen Formaten von Tagesveranstaltungen bis hin zu weiterbildenden Studiengängen. Nach den bisherigen Analysen wird ein Modell einer hochschulinternen Serviceeinrichtung/Servicestelle in

Verknüpfung mit einer ergänzenden privatwirtschaftlichen Organisationsstruktur favorisiert.

Unter Leitung der Prorektorin für Weiterbildung und Internationales wurde ein Arbeitskreis mit Vertretern/-innen aller Fakultäten und relevanter zentraler Einrichtungen und Dezernate eingerichtet. Im Rahmen dieses Arbeitskreises werden derzeit mögliche Organisationsformen und Aufgaben der zu entstehenden Einrichtungen geprüft.

Die strukturelle Verankerung der Weiterbildung erfolgt in zwei Schritten: Für die hochschulinterne Organisationsstruktur wird eine zentrale Einrichtung favorisiert. Aufgaben dieser hochschulinternen Organisationsstruktur wären die Organisation und Konzeption von Weiterbildungsveranstaltungen unterschiedlicher Formate (Vorträge, Seminare, Zertifikatsangebote, Reihen) für verschiedene Zielgruppen: Studierende, wissenschaftliches und nichtwissenschaftliches Personal, Lehrende und Professor/-innen. Sie soll die bereits bestehenden Weiterbildungsangebote an der WHZ profilieren, bündeln und erweitern, aber auch Unterstützung bei Organisation und Umsetzung von Weiterbildungsangeboten der Hochschule und ihrer Wissenschaftler/-innen selbst leisten. Weiterhin soll sie die unterschiedlichen Anbieter einschließlich der Fakultäten bei der Erarbeitung bedarfsgerechter Weiterbildungsangebote beraten und Kontakte zur regionalen Wirtschaft pflegen. Sie bildet weiterhin die Anlaufstelle für Anfragen aus der Wirtschaft und leitet diese an die Ansprechpersonen in den Fakultäten weiter. Außerdem nimmt sie die Funktion einer Schnittstelle der Hochschule zu ihrer privatwirtschaftlichen Ausgründung für Weiterbildung ein.

Die privatwirtschaftliche Organisationsstruktur vertritt den Anspruch der WHZ als Anbieter von akademischer Weiterbildung nach außen und ergänzt das Profil der Hochschule. Sie zeigt in besonderem Maße die vorhandenen Kompetenzen der Hochschule auf, in Kooperation mit den spezialisierten Unternehmen der Wirtschaft Innovation mit Tradition flexibel zu verbinden. Zielgruppe dieser Angebote sind vor allem Fachkräfte aus Unternehmen. Unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen der Bewirtschaftung der sächsischen Hochschulen wird diese Struktur auch genutzt, um für Weiterbildungsveranstaltungen kostendeckende Gebühren

einzunehmen, finanzielle Anreize für Dozenten/-innen der Hochschule zu schaffen und um marktübliche Honorare an externe Dozenten/-innen bezahlen zu können. Derzeit wird hierfür die Organisationsform einer GmbH bevorzugt. Über eine Kooperationsvereinbarung sollen die Zusammenarbeit und die gegenseitige Anerkennung von Zertifikaten zwischen der Hochschule und der Ausgründung geregelt werden.

Die Konzeption von nachfrageorientierten Weiterbildungsformaten und Zertifikatsveranstaltungen kann nur abgestimmt auf die Bedarfe der Wirtschaft erfolgen. Dabei sind das Profil und die Expertise der Hochschule zu beachten.

Neben der Konzeption und Durchführung von Weiterbildungen innerhalb der Hochschule (für Studierende, Mitarbeiter/-innen und Hochschuldidaktik für Lehrende) sollen Zertifikatsangebote konzipiert werden, die auf bestehenden (Master-) Studienmodulen basieren, womit Beschäftigte und Führungskräfte in Unternehmen angesprochen werden sollen. Die Konzeption und Organisation von weiteren weiterbildenden Studiengängen und auch grundständigen berufsbegleitenden Fernstudiengängen wird angestrebt. In einem ersten Schritt sollen Angebote für Gebärdensprachdolmetscher/-innen, den Gesundheits- und Pflegebereich und die regionale Automobilzulieferindustrie in Form von Produktkliniken erprobt werden.

Bei einer Produktklinik handelt es sich um ein Verfahren zur Bewertung und Weiterentwicklung von Angeboten durch die Adressaten/-innen. Dabei werden der Bildungsbedarf und die Erwartungen der jeweiligen Zielgruppe erhoben, in dem die Zielgruppe und dazu gehörende Vertreter/-innen von Firmen und Berufsverbänden von Beginn an durch Befragungen in den Planungs- und anschließend Evaluationsprozess mit einbezogen werden.

Weitere zu entwickelnde Angebote bewegen sich innerhalb der drei Lehrcluster der Hochschule: Wirtschaft, Technik und Lebensqualität und werden auf Anfrage von Unternehmen entwickelt und durch weitere Angebote aus den Fakultäten/von Lehrenden der Hochschule ergänzt.

Der Prozess des Ausbaus und der Konsolidierung hochschulinterner Strukturen für Weiterbildung an der WHZ, gestaltet sich in Anbetracht von Stellenstreichungen, Lehr(über-)belastung und festgefahrener Meinungen einiger etablierter Wissenschaftler/-innen der „Nichtnotwendigkeit“ solcher Einrichtungen bisweilen schwierig. Ziel der initiierten Arbeitsgruppe ist es, einen Konsens zu finden, wie die Weiterbildung an der WHZ gestaltet werden könnte, ohne in Verantwortungsbereiche der einzelnen Fakultäten einzugreifen. Auch müssen hochschul-, steuer-, gesellschafts- und arbeitsrechtliche Fragen geklärt werden – Etappenziel 2013 ist es, die Konzepte für die Organisationsstrukturen in den Senat einzubringen.

Weitere Ergebnisse zum Projekt und zum Aufbau der Weiterbildung an der WHZ können unter: <http://www.fh-zwickau.de/offene-hochschule> und <http://www.fh-zwickau.de/weiterbildung> eingesehen werden.

Autorin

Claudia Koepernik M.A.

Claudia.Koepernik@fh-zwickau.de

Berufsbegleitend ins Berufsschullehramt?

Zur methodisch-didaktischen Gestaltung eines berufsbegleitenden Studienformats im Rahmen des Projekts „Nachfrage- und adressatenorientierte wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Erfurt“ (NOW)

MARION WADEWITZ
ALEXANDER SCHNARR
NADINE MERTZ
HANNES SCHRAMM

Bereits seit einigen Jahren ist für den Bereich der berufsbildenden Schulen deutschlandweit ein Mangel an wissenschaftlich, d.h. an Hochschulen und Universitäten ausgebildeten Lehrkräften festzustellen (vgl. Postl et al. 2005; Rothe 2006; Becker et al. 2012), der sich für das Bundesland Thüringen noch einmal in besonderer Weise äußert: während vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) zwar ein Überhang an Lehrkräften für den berufsbildenden Bereich angenommen wird, belegt eine Hochrechnung des Thüringer Landtags aus dem Jahr 2007, dass zukünftig aufgrund der Altersstruktur der im Schuldienst tätigen Lehrkräfte in diesem Bereich mit einer hohen Anzahl an Pensionierungen zu rechnen ist. Gleichzeitig wird es perspektivisch an Nachwuchskräften mangeln (vgl. Thüringer Landtag 2007):

40-49 Jahre:	1060 Personen
50-59 Jahre:	1431 Personen
60-65 Jahre:	746 Personen
29-39 Jahre:	191 Personen

Tab.1: Altersstruktur der Lehrerschaft an berufsbildenden Schulen in Thüringen, Basis: Schuljahr 2005/2006, hochgerechnet auf 2011/2012; entnommen aus: ebd., 2007)

Darüber hinaus ist für Thüringen festzuhalten, dass die Ausbildung zukünftiger Berufsschullehrkräfte, die derzeit in den Fachrichtungen Metalltechnik, Bautechnik, Elektrotechnik sowie Wirtschaft- und Verwaltung realisierbar ist, für die technischen Fachrichtungen lediglich in Kooperation von jeweils zwei Universitäten umgesetzt werden kann¹. Während

die berufsfachliche Ausbildung in Bachelor-Studiengängen entweder an der Technischen Universität Ilmenau (Elektrotechnik, Metalltechnik) oder der Bauhaus Universität Weimar (Bautechnik) durchlaufen wird, erfolgt die bildungswissenschaftliche sowie fachdidaktische Ausbildung in einem Masterstudiengang an der Universität Erfurt. Allerdings ist die Anzahl derjenigen Studierenden, die nach dem Studium eines polyvalenten Bachelor-Programms an einer der beiden beteiligten Partnerhochschulen, welches auch eine Beschäftigung oder eine Vertiefung im ingenieurwissenschaftlichen Bereich ermöglicht, in das Masterprogramm an der Universität Erfurt wechseln, äußerst gering und bei Weitem nicht ausreichend, um den zu erwartenden, zukünftigen Lehrkräftebedarf zu decken. Daher ist es sowohl für das Land, als auch für die Universität Erfurt erforderlich, in der Ausbildung von Lehrkräften für den Einsatz in berufsbildenden Schulen neue Wege zu beschreiten. Neben verschiedenen anderen Ansätzen, wie Sondermaßnahmen und berufspädagogischen Weiterbildungen, stellt das Projekt „Nachfrage- und adressatenorientierte wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Erfurt“ einen möglichen Zugang zu neuen Zielgruppen und einen innovativen Ansatz in der Ausbildung zukünftiger Berufsschullehrkräfte dar.

Das Vorhaben, welches im Rahmen der BMBF-Initiative „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (vgl. BMBF 2013) für einen Zeitraum von insgesamt 42 Monaten gefördert wird, verfolgt dabei zwei Zielstellungen. Zum einen soll „auf der Basis eines Master-Regelstudienganges ein berufsbegleitender Studiengang für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (MaL)² ausgebaut sowie ein darauf basierendes Zertifikatsangebot für Teilmodule entwickelt werden.

¹ Die Ausbildung in der Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung“ erfolgt vollständig an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

² Angeboten werden im Rahmen des Projektes die oben bereits genannten technischen Fachrichtungen in Kombination mit den Zweitfächern Mathematik und Sozialkunde.

Damit ermöglicht werden soll [als zweite Zielstellung, d.V.] der Zugang neuer Zielgruppen zu universitären Angeboten.“ (Universität Erfurt 2013, Hervorhebungen im Original) Insbesondere der letztgenannte Punkt soll dazu beitragen, eine nachhaltige ‚Weiterbildungskultur‘ an der Universität Erfurt zu etablieren. Als neue Zielgruppen angesprochen werden sollen insbesondere Berufstätige (Ausbilder/Praxislehrer, Berufsschullehrer, Bildungsmanager und Lernbegleiter), Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer/-innen, Studienabbrecher/-innen und arbeitslose Akademiker/-innen.

Einer der Schwerpunkte im Rahmen der Projektarbeit³ bestand in der Entwicklung eines methodisch-didaktischen Konzeptes als ‚Meta-Rahmen‘, welches den besonderen Charakteristika und Bedürfnissen der avisierten Zielgruppen Rechnung trägt und geeignet ist, sich die im Masterstudien-gang vermittelten Kenntnisse und Kompetenzen berufsbe-gleitend anzueignen.

Aus didaktischer Perspektive gilt es dabei, sich auf Studien-formate und -materialien für ein Klientel zu konzentrieren, welches sich u.a. hinsichtlich der Studienmotivation und der für ein erfolgreiches Studium benötigten Rahmenbedingun-gen deutlich von so genannten ‚traditionellen Studierenden‘ unterscheidet. Zu nennen ist hier unter anderem die Mög-lichkeit, sich selbstständig neue Kenntnisse zeit- und ortsun-abhängig nach Feierabend oder am Wochenende aneignen zu können, eine möglichst geringe Anzahl an Präsenzterminen sowie die Gelegenheit, eigene (berufliche Vor-)Erfahrungen in das Studienprogramm einbringen zu können.

Als Ankerpunkte für die Entwicklung des methodisch-di-daktischen Gesamtkonzeptes dienten im Rahmen der Pro-jektaktivitäten theoretische und empirische Arbeiten aus den Bereichen der Erwachsenenbildung, der allgemeinen Erzie-hungswissenschaft und der Hochschuldidaktik (vgl. exem-plarisch Faulstich 2006; Hansen 2007; Koring 1999; Metzger 2010; Obolenski/Meyer 2003). Als eine das gesamte Projekt überspannende Perspektive auf Lehr- und Lernformate auf konzeptioneller Ebene dient die Kompetenzorientierung, die insbesondere auch in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern eine entscheidende Rolle spielt. Die Kultusminister-konferenz hat hier in den „Standards für die Lehrerbildung“ (vgl. KMK 2004) didaktisch-methodische Umsetzungsvor-schläge veröffentlicht, an denen sich auch die im Rahmen des Projektes NOW zu entwickelnden Formate orientieren.

Um den berufsbegleitend Studierenden die Möglichkeit zu geben, neben fachlichem Wissen auch Techniken und Me-thoden des wissenschaftlichen Arbeitens zu erlernen, flie-ßen Ansätze des forschenden Lernens in die Curriculum- und Veranstaltungsentwicklung ein. Insgesamt geht es dabei darum, fachwissenschaftliche Inhalte und die Fähigkeit des wissenschaftlichen Arbeitens integriert und, wie von der KMK gefordert, gegenstands- bzw. fallbezogen zu vermitteln.

Anzumerken ist, dass hierfür eine Vielzahl an Definitionen, Ausgestaltungs- und Umsetzungsvorschlägen identifiziert werden kann. Das Projekt NOW orientiert sich an der folgen- den Definition von Reiber und Tremp, die eine **Haltung** for- schenden Lernens in den Mittelpunkt stellt, inhaltlich eine hohe Passung zu den Anforderungen der Zielgruppe und dem Projektanliegen aufweist und die Entwicklung berufsbeglei- tender Lehr- und Lernformate im Rahmen von NOW maß- geblich mitbestimmt:

„Forschendes Lernen meint die Einführung in die Wissen- schaft im Medium wissenschaftlicher Reflexion und Ar- beitsformen. Gelernt wird Forschungshandwerk ebenso wie diszipliniertes Wissen. Eingeübt wird eine Haltung, welche wissenschaftliches Tun auszeichnet: etwas wissen wollen, mit kritischer Distanz einen Sachverhalt und eigene Anschauun- gen infrage stellen. Forschendes Lernen lässt sich dadurch charakterisieren, dass das akademische Fach nicht als fer- tiges und festes Lehrgebäude behandelt, nicht als statischer Besitz bestimmter Kenntnisse präsentiert, sondern durch Fragen erarbeitet wird, auf die die Forschung Antworten sucht.“ (Reiber / Tremp, 2007, 3, Hervorhebungen durch d.V.).

Darüber hinaus ist es wünschenswert, wenngleich im Rah- men eines prinzipiell bildungswissenschaftlich ausgerich- teten Studienprogramms nicht immer realisierbar, die bisherigen praktischen Erfahrungen der Lernenden in die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen einzubeziehen. Eine Möglichkeit dafür bietet die Arbeitsprozessorientierung: ‚Arbeitsprozessorientiertes Lernen‘ ist ein Gestaltungsprin- zip für Curricula und findet bisher in verschiedenen Bil- dungsbereichen Anwendung. Der Begriff ‚Arbeitsprozess‘ be- zeichnet dabei ganz generell ein zweckgerichtetes, planvolles Handeln, welches die Veränderung eines Anfangszustandes in einen gewünschten Endzustand zum Ziel hat. Im betriebli- chen Kontext sind an einem Arbeitsprozess Personen, Gegen- stände und Vorgänge beteiligt, wie aus der nebenstehenden schematischen Darstellung exemplarisch deutlich wird:

Arbeitsprozessorientiertes Lernen in Reinform bedeutet, die zu lernenden Inhalte (und im Idealfall den Lernprozess selbst) an realen Arbeitsprozessen auszurichten. Das rele- vante Wissen sowie die entsprechenden Kenntnisse und Fertigkeiten sollen (hier bezogen auf den universitären Kontext) also nicht ausschließlich wissenschaftlich-abs- trakt, sondern eher gegenstandsbezogen vermittelt werden. Da die oben erwähnten Zielgruppen in der Regel bereits über (einschlägige) berufliche Vorerfahrungen verfügen, stellt der Ansatz des arbeitsprozessorientierten Lernens eine weitere Möglichkeit dar, das bereits vorhandene Wis- sen und die entwickelten Kompetenzen zu vertiefen, wis- senschaftsbasiert zu reflektieren und auszubauen.

Die Ansätze des forschenden und arbeitsprozessorientierten Lernens als Ausgangspunkte und grundlegende Orientie-

³ Für weitere Arbeitsschwerpunkte des Projektes vgl. <http://www.uni-erfurt.de/now>.

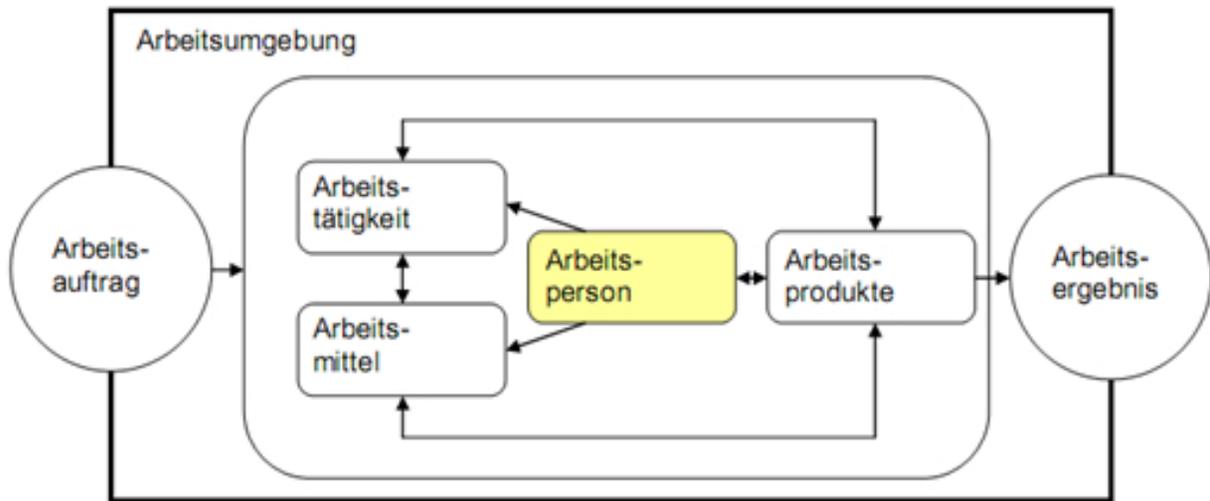


Abb.1: Struktur eines Arbeitsprozesses (entnommen aus Becker 2008, 9; in Anlehnung an Pangalos/Knutzen 2000, 110)

Die Gestaltung von Lehr- und Lernmöglichkeiten zu nutzen, bedingt selbstverständlich auch, dass sich gegenüber den sonst überwiegend üblichen Formaten wie Vorlesung und Seminar die Rolle der Lehrenden vom reinen Fachexperten und ‚Inputgeber‘ hin zum ‚Lernprozessbegleiter‘ ändert, der z.B. durch themenerschließende Fragen oder anhand berufspraktischer Phänomene zu einer Auseinandersetzung mit den fachwissenschaftlichen Zusammenhängen anregt. Neben der Vermittlung fachlicher Inhalte stehen dementsprechend stärker deren Diskussion und die Einbettung in den bisherigen Erfahrungskontext der berufsbegleitend Studierenden im Fokus. Den Lehrenden kommt stärker die Aufgabe zu, selbstgesteuertes Lernen und den Prozess des Kompetenzerwerbs anzuleiten und zu flankieren, was gleichzeitig Möglichkeiten eröffnet, die zeitliche und inhaltliche Organisation der universitären Lehrveranstaltungen zielgruppen- und bedarfsgerecht zu ändern.

Dies wurde im Zuge der Entwicklung neuer Angebotsformen im Rahmen der Projektarbeit bereits anhand einer Lehrveranstaltung im Bereich Sozialkunde mit grundständig Studierenden erfolgreich erprobt, indem ein wöchentlich stattfindendes Seminar im Wintersemester 2012/2013 als Blockseminar in der in Tabelle dargestellten Struktur angeboten wurde.

Aus Sicht der zukünftigen Zielgruppe berufsbegleitend Studierender bietet die Form des Blockseminars eine Reihe von Vorteilen: Bei gleichbleibender Präsenzzeit reduziert sich die Anzahl der Präsenztermine. Gleichzeitig verringern sich die üblichen Begleitkosten, wie Fahrtkosten zum Veranstaltungsort oder die notwendig werdende Reduzierung der Arbeitszeit. Über Blockseminare ist es darüber hinaus möglich, Studieninhalte sowohl traditionellen als auch berufsbegleitend Studierenden in einer Veranstaltung anzubieten. Für beide Studierendengruppen ergeben sich so Austauschmöglichkeiten und zusätzliche Lernerfahrungen. Auch für die Lehrenden bietet die Blockstruktur Anreize, indem sie außerhalb der Blocktermine an Flexibilität gewinnen. Aus Sicht der grundständig Studierenden, die an der Erprobung des in Tabelle 2 dargestellten Ablaufs teilnahmen, verlief die Lehrveranstaltung im Vergleich zum grundständigen Format zufriedenstellend, wie eine anschließende Evaluation des Seminars zeigte:

	Was?	Dauer?
1	Seminareinführung	2x2 Stunden
2	Selbstständiges Textstudium inklusive Verfassen von 4 Abstracts (Aufarbeiten der Kernthesen der Texte)	4 Wochen
3	Kurzreferate zu den gelesenen Texten	6 Stunden
4	Gruppenarbeitsphase (Bearbeiten selbstgewählter Fragestellungen auf Grundlage der gelesenen Texte)	8 Wochen
5	Präsentation der Ergebnisse	2x8 Stunden

Tab.2: Ablauf einer in Blockform umgewandelten, grundständigen Lehrveranstaltung (eigene Darstellung)

Neben der zeitlichen und inhaltlichen (Re-)Organisation der im berufsbegleitenden Format anzubietenden

Neben der zeitlichen und inhaltlichen (Re-)Organisation der im berufsbegleitenden Format anzubietenden

Lehrveranstaltungen besteht ein weiterer Arbeitsschwerpunkt im Projekt zum gegenwärtigen Zeitpunkt darin, klassische Formate, wie beispielsweise die Vorlesung, in ein

Neben der zeitlichen und inhaltlichen (Re-)Organisation von Lehrveranstaltungen für berufsbegleitend Studierende und der Aufbereitung von Vorlesungen als Lehr-/Lernvideos stellt

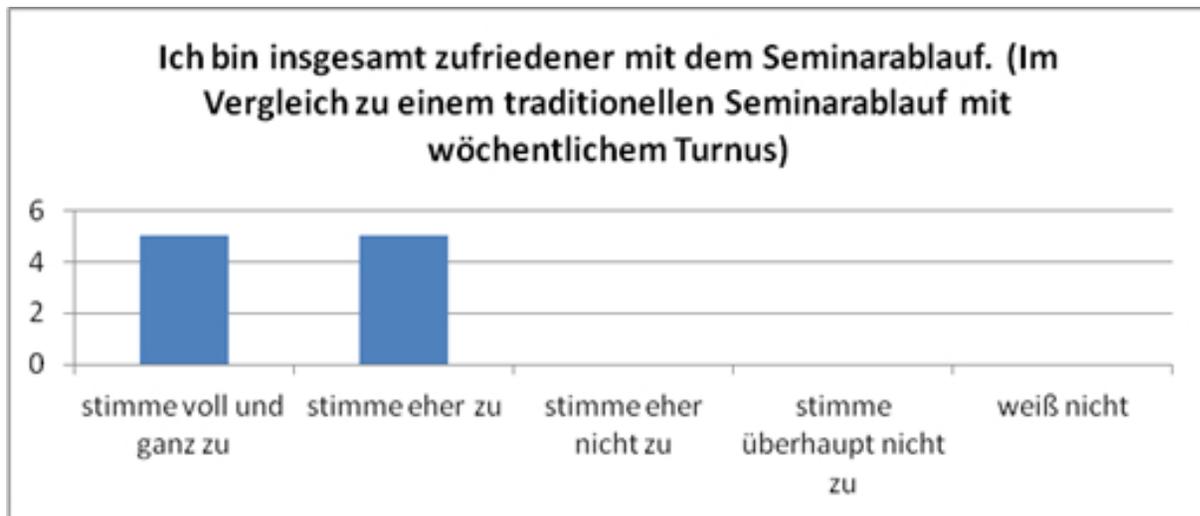


Abb.2: Befragungsergebnis zur Blockveranstaltung (eigene Darstellung)

innovatives, online-basiertes Studienformat zu überführen und als Lernvideo aufzubereiten. Dabei gelten eine Reihe von Prämissen: Neben den reinen Lerninhalten einer Vorlesung ist anzunehmen, dass für die Studierenden eine Vorlesung immer auch ein audio-visuelles Erlebnis ist. Weiterhin ist anzunehmen, dass diese Wahrnehmung einer Vorlesung als Gesamt ereignis zur erfolgreichen Rezeption der Lerninhalte beiträgt.

Dementsprechend müssen sowohl das gesprochene Wort, als auch die verwendeten Vorlesungsmaterialien erfasst werden. An den Hochschulen ist es mittlerweile zum Standard geworden, Präsenzvorlesungen mit PowerPoint-Präsentationen zu begleiten. Es erscheint daher sinnvoll, auch diese Begleitmaterialien direkt in das Lernvideo zu integrieren.

Traditionelle Vorlesungen an Hochschulen haben eine Dauer von 90 Minuten. Einer der Vorteile von Lernvideos ist die Wiederholbarkeit der Inhalte und das gezielte Aufarbeiten von beim ersten Anschauen nicht verstandenen Elementen. Um den Studierenden diesen Zugang zum Lernvideo zu erleichtern, sollte es so strukturiert sein, dass die Studierenden gezielt auf Einzelinhalte zugreifen können. Mit der zunehmenden Verbreitung mobiler internetfähiger Endgeräte kann ein zusätzlicher Grad an Flexibilität für berufsbegleitend Studierende des Weiteren durch das Anbieten von Lernvideos in Form browsergestützter Streaming-Angebote erreicht werden. Die Studierenden können so unabhängig von Ort, Zeit und Quelldatenträgern (CD, USB-Stick, etc.) online auf Lerninhalte zugreifen.

die Konzeption und Produktion von ergänzenden (Selbst-) Studienmaterialien einen weiteren Projektschwerpunkt dar. Hierfür wurde ein Leitfaden zur einheitlichen und didaktisch sinnvollen Gestaltung von schriftlichen Studienmaterialien (Lehrtexten) erarbeitet, der dazu dienen soll, einen fakultätsübergreifenden, gemeinsamen Qualitätsstandard zu erreichen, da bei der Entwicklung von Studienmaterialien alle Akteure der Weiterbildung von einem gemeinsamen Verständnis ausgehen sollten. Hierfür wurden zunächst eine Recherche zu vorhandenen Lehrskripten durchgeführt und didaktische Empfehlungen für die Gestaltung von Lehrtexten erarbeitet. Im Anschluss wurde auf Basis dieser Empfehlungen ein Beispielskript aus dem Bereich Mathematik für die Anwendung im Projektkontext erstellt. Schließlich entstand durch die Verknüpfung der theoretischen Grundlagen und des mathematischen Beispielskripts ein anwendungsorientierter Leitfaden, der sich sowohl an DozentInnen richtet, die in der Lehre für berufsbegleitend Studierende eingesetzt sind, als auch an weitere Interessenten am Thema ‚Weiterbildung‘. Inhaltlich gibt der Leitfaden Auskunft zu den Vorteilen schriftlicher Lernmittel, zu Vorstellungen über die Zielgruppe mit entsprechenden Lernbedingungen und Zielen, zur Funktion von Lehrtexten im Rahmen der Weiterbildung, zu konkreten Handlungsschritten zur Erstellung von Lehrtexten und ihrem Aufbau sowie zur Umsetzung der Dimensionen der Textgestaltung (Verständlichkeit, Stimulans, Leserlichkeit) anhand eines konkreten Beispielskripts⁴. Er ist dabei konkret anwendungsorientiert angelegt, um DozentInnen, die berufsbegleitend Studierende betreuen und für diese Studienmaterialien entwickeln möchten, konkrete Gestaltungshinweise zu geben, da ein Lehrtext diejenigen

⁴ Der Leitfaden ist unter http://www.uni-erfurt.de/fileadmin/user-docs/NOW/130909_DidaktischeHinweisezur_Gestaltung_von_LM.pdf verfügbar.

Funktionen übernehmen muss, die normalerweise der Lehrperson im Präsenzstudium zukommen (Motivation der Teilnehmenden, Anleitung zur Bearbeitung des Stoffes etc.).

Die Produktion von Lehr-/Lernvideos, ergänzenden, exemplarischen Studienmaterialien und entsprechenden Leitfäden im Rahmen der Konzeptionierung eines berufs begleitenden Studienformats dient insgesamt nicht nur den zukünftigen Studierenden, sondern soll als eine von mehreren Maßnahmen auch dazu beitragen, den Hochschullehrenden an der Universität Erfurt den Einstieg in die Lehre in berufs begleitenden Programmen insgesamt zu erleichtern. Im Sinne der Beförderung einer nachhaltigen ‚Weiterbildungskultur‘ an der Universität (als zweitem Projektziel) dienen die angesprochenen Materialien somit als Gestaltungshilfen für Lehrangebote an nicht-traditionell Studierende insgesamt und über den Projektkontext hinaus.

Weitere Maßnahmen zur Erreichung dieses Projektziels beinhalten die Erarbeitung von Entscheidungshilfen für die Hochschulleitung zur Etablierung des lebenslangen Lernens an der gesamten Universität, die Durchführung von Bedarfsanalysen, die Erarbeitung von Checklisten zur Anrechnung bereits erworbener Kenntnisse und Qualifikationen potentiell Studierender sowie die Dokumentation und Kommunikation von Best-Practice-Beispielen in der eigenen Universität sowie an anderen Hochschulen und Universitäten deutschlandweit.

Im Rahmen der Projektarbeit besteht der nächste Schritt darin, im Wintersemester 2013/2014 bereits entwickelte weitere, für berufs begleitend Studierende geeignete Lernformate zu erproben und sowohl formativ, als auch summativ zu evaluieren. Die Evaluationsergebnisse fließen in die weitere Konzeption und inhaltliche Gestaltung des berufs begleitenden Studienprogramms ein; die Aufnahme einer ersten berufs begleitenden Studierendenkohorte ist dann für das Sommersemester 2014 vorgesehen. Parallel zur Entwicklung des gesamten Studienprogramms wird die Konzeption von Zertifikatsangeboten aus dem fachlichen Studienangebot weiter verfolgt.

Literatur

Becker, M. (2008): Ausrichtung des beruflichen Lernens an Geschäfts- und Arbeitsprozessen als didaktisch-methodische Herausforderung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* - online (14). Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/becker_bwpat14.pdf (22.08.2012).

Becker, M./Spöttl, G./Vollmer, T. (Hg.) (2012): *Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen*. W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.

BMBF (2013): *Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Online: <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/startseite> (24-09-2013).

Faulstich, P. (Hrsg.) (2006): *Öffentliche Wissenschaft: neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: transcript-Verlag.

Hansen, S. (2007): *Bedarfsgerechte Lehr-Lernarrangements. Zielgruppen- und ressourcenorientierte Planung von Inhalten, Methoden und Medien*. Lohmar und Köln: Josef Eul Verlag.

KMK (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (23.11.2012).

Koring, B. (1999): *Überlegungen zur didaktischen Struktur internetbasierter*

Lernens in der Erwachsenenbildung. Online: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/fiab/pdf/jahrbuch/j17a2.pdf> (20.02.2012).

Metzger, M. (2010): *Förderung selbstbestimmter Lernprozesse durch forschendes Lernen*. In: *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung/2010: Weiterbildung älterer Menschen im demografischen Wandel - Internationale Perspektiven und Lernwege*.

Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.) (2003): *Forschendes Lernen: Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Postl, D./Matthäus, S./Schneider, M. (2005): *Direkteinsteiger als Lehrer an beruflichen Schulen - Notmaßnahme oder Qualifizierungschance?* In: *lernen & lehren Elektrotechnik-Informatik und Metalltechnik*, Heft 79, 20. Jahrgang, S. 108 - mit Verweis auf Bader, R. /Schröder, B.: *Personalmachwuchs an berufsbildenden Schulen. Differenziert steigende Studiennachfrage, aber Mangel bleibt*. In: *Die berufsbildende Schule* 54 (2002)

Reiber, K./Trempp, P. (2007). Eulen nach Athen! Forschendes Lernen als Bildungsprinzip. In Neues Handbuch Hochschullehre (2. Aufl., A 3.6, S. 1-14). Berlin: Raabe.

Rothe, G. (2006): Lehrerbildung für gewerblich-technische Berufe im europäischen Vergleich. Vorschläge für eine Umstrukturierung der Studiengänge samt Konsequenzen für das Berufsbildungssystem, Universitätsverlag Karlsruhe.

Thüringer Landtag 2007: Thüringer Landtag - 4. Wahlperiode. Drucksache 4/2990 zu Drucksache 4/2565. 30.04.2007. Antwort des Thüringer Kultusministeriums auf die Große Anfrage der Fraktion der CDU - Drucksache 4/2565 - Bildungsverantwortung für Kindergärten und Schulen Online: <http://www.parldok.thueringen.de/parldok/> (15-03-2013)

Universität Erfurt (2013): Projektbeschreibung. Online: <http://www.uni-erfurt.de/now/projektbeschreibung/> (24-09-2013).

Autoren

Marion Wadewitz, Dipl. Ing.
marion.wadewitz@uni-erfurt.de

Alexander Schnarr M.Sc./M.A.
alexander.schnarr@uni-erfurt.de

Nadine Mertz M.A.
nadine.mertz@uni-erfurt.de

Hannes Schramm M.A.
hannes.schramm@uni-erfurt.de

Planungshilfen für Weiterbildende Studien

HELMUT VOGT

Die folgenden stichwortartigen Überlegungen sollen für die Planung von Weiterbildungsstudien nützlich sein. Es werden die Bereiche/Themenfelder/Fragestellungen kurz angerissen, zu denen üblicherweise in einer Konzeption für ein Weiterbildungsstudium Aussagen zu finden sind. Die gewählte Reihenfolge der Stichworte stellt nicht unbedingt eine logische Abfolge dar. So kann es z. B. auch sinnvoll sein, den Namen erst nach einer Bedarfsanalyse endgültig festzulegen. Zwischen einer Reihe der im Folgenden aufgeführten Überschriften gibt es Implikationszusammenhänge, z. B. zwischen der Zielgruppe und den Studienformaten oder den Teilnahmevoraussetzungen und dem Abschluss. Das kann bei der Beantwortung der Fragen in einem konkreten Zusammenhang zu dort jeweils sinnvollen Zusammenfassungen führen.

Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Über Ergänzungen und Hinweise jeder Art freut sich der Autor.

Benennung

Wie soll das Weiterbildungsstudium heißen? Bei der Namensgebung ist abzuwägen zwischen Vermarktungsinteresse und wissenschaftlicher Redlichkeit. Einzubeziehen ist die Frage nach einer sinnvollen Abkürzung bzw. sogar nach einem Akronym. Wichtig ist, dass der Name in einer direkten Beziehung zum Inhalt steht.

Inhaltliche Schwerpunkte

Welche Themengebiete/Teilbereiche/Methoden/Fertigkeiten sollen Gegenstand der Lehrveranstaltungen sein? Die inhaltlichen Schwerpunkte sollten in eine Ordnung (Taxonomie, Hierarchie) gebracht werden, so dass z. B. eine sinnvolle oder gar unabdingbare Abfolge von Themen erkennbar wird.

Kompetenzen/intendierte Lernergebnisse

Über welche kognitiven, affektiven und psychomotorischen Befähigungen sollen die Teilnehmenden am Ende verfügen? Dabei ist auch zu beschreiben, welches die Indikatoren sind, anhand derer festgestellt werden kann, ob die Kompetenzen bei den Absolventen vorliegen. Schließlich ist zu fragen, wie mit vorgängigen Kompetenzen (formalen, nicht formalen und informellen) umgegangen werden soll (Anrechnung).

Zielgruppen/Adressatenkreis

Welche Personengruppe soll angesprochen werden? Von welcher Personengruppe oder welchen Personengruppen kann angenommen werden, dass die zu vermittelnden Kompetenzen nicht vorliegen, gleichwohl aber für die Bewältigung des (beruflichen) Alltags mindestens hilfreich, vielleicht sogar notwendig sind? Die Zielgruppe muss sehr sorgfältig beschrieben werden. Sie darf nicht zu eng gefasst werden, weil dann unter Umständen nicht genügend Teilnehmende gefunden werden. Sie darf allerdings auch nicht zu weit definiert werden. Eine zu weite Definition führt zu einem unklaren Profil und verwässert die Anknüpfungspunkte für potenzielle Studierende.

Bedarfsanalyse/Marktanalyse

Welche Untersuchungsergebnisse, (Sekundär-)Analysen, Gutachten o. ä. berechtigen zu der Annahme, dass für das zu entwickelnde Angebot ein Markt/eine Nachfrage vorhanden ist? Wie groß wird die Zielgruppe eingeschätzt? Welches ist/soll der Einzugsbereich sein? Der Weiterbildungsbedarf muss sehr sorgfältig analysiert werden. Es muss auch eine Antwort gefunden werden auf die Frage, wie groß die Zielgruppe im Einzugsbereich des Studienangebotes vermutlich ist. Bei der Beantwortung der Frage nach dem Einzugsbereich kommen die Region, größere Gebiete (Bundesländer), das deutsche Sprachgebiet oder auch der europäische oder der internationale Raum in Frage. Das ist im Zusammenhang mit den Studienformaten und auch der Unterrichtssprache zu sehen. Umfang und Tiefe der Bedarfs-/Marktanalyse werden in starkem Maße von den dafür zur Verfügung stehenden Ressourcen bestimmt. Gängige Methoden reichen von der Internetrecherche zu vergleichbaren Angeboten anderer Hochschulen und auch nichthochschulischer Träger über eigene Erhebungen bis hin zu mehr oder weniger aufwändigen Marktforschungen, die auch als Auftrag nach außen vergeben werden können.

Didaktik/Methodik

Mit welchen Vermittlungsformen, welchen Lehrmethoden, welchen Lehr- und Lernmitteln und an welchen Lernorten soll der Lehrstoff übermittelt bzw. die Kompetenzen erzielt werden? Dabei kann es für unterschiedliche Gegenstandsbereiche durchaus auch unterschiedliche didaktische Lösungen geben. An dieser Stelle ist auch die Frage zu beantworten, ob apersonale Vermittlungsformen (E-Learning, Fernstudium)

zum Einsatz kommen sollen, für welche Zwecke eine Lernplattform Verwendung finden kann und ob an unterschiedlichen Lernorten gelernt werden soll. Schließlich spielen an dieser Stelle noch zwei profilbildende Aspekte eine bedeutsame Rolle: Wie wird der Forschungsbezug hergestellt und wie wird der Transfer in die Praxis der Studierenden/Teilnehmenden gefördert?

Studienformat

In welchen Organisationsformen soll das Studium angeboten werden? In Frage kommen Präsenzstudium, Selbststudium, angeleitetes Selbststudium, E-learning, Blended Learning, Fernstudium, praktische Studienphasen oder eine Kombination aus den verschiedenen Formen. Beim Präsenzstudium ist außerdem eine Antwort auf die Veranstaltungsform (Wochenendseminare, Blockseminare, Bildungsurlaubswochen) zu finden, und zwar möglichst unter Berücksichtigung der Bedingungen der Zielgruppe/n. An dieser Stelle ist auch zu beantworten, ob das Studium in Form einzelner Module angeboten werden kann/soll und ob die Module auch einzeln belegbar sind, ohne dass ein Studienabschluss angestrebt wird.

Studienumfang

Wie umfangreich - ausgedrückt in Unterrichtsstunden - bezogen auf die Präsenzanteile, die Selbststudienanteile, die E-Learning-Anteile usw., soll das Studium sein, über welchen Zeitraum (Semesterzahl) soll es sich im Fall einer Regelstudienleistung erstrecken, wie hoch ist das Gesamtpensum (Workload) in Zeitstunden und in Leistungspunkten nach dem ECTS?

Abschluss/Zertifikat

Wie soll gemessen werden, ob die Kompetenzen, die zu vermitteln waren, auch tatsächlich erreicht worden sind? Welche Prüfungsformate sollen zum Einsatz kommen? Wie sollen die Leistungen bewertet werden? Wer soll prüfen? Welche Form des Abschlusses (Teilnahmebescheinigung, Zertifikat, Bachelor/Master) soll vergeben werden? Die Beantwortung der letzten Frage steht in Beziehung zur Formatfrage, zum Umfang des Angebots und zu den Zielgruppen, die angesprochen werden.

Teilnahmevoraussetzungen

Welche Voraussetzungen (Formalqualifikationen, Persönlichkeitsmerkmale, beruflicher Hintergrund, berufliche und/oder persönliche Erfahrungen) müssen die Teilnehmenden mitbringen? Wie sollen die Teilnahmevoraussetzungen nachgewiesen werden? Reichen Unterlagen und/oder Selbsteinschätzungen oder sind Testverfahren notwendig?

Werbung/Öffentlichkeitsarbeit

Wie kann die Zielgruppe erreicht werden? Gibt es spezielle Publikationsorgane? Sind Vereinigungen/Verbände vorhanden, bei denen Zielgruppenangehörige organisiert sind? Können diese als Kooperationspartner gewonnen werden? Gibt es für die Zielgruppen spezielle Kanäle der Öffentlichkeitsarbeit/Werbung? Umfang und Tiefe von Öffentlichkeitsarbeit, Marketing und Werbung werden in starkem Maße von den dafür zur Verfügung stehenden Ressourcen bestimmt.

Kooperation

Macht eine Kooperation mit Vereinigungen/Verbänden/Unternehmen/Institutionen oder mit anderen Hochschulen Sinn? Was kann dadurch erreicht werden? Kooperationen können sehr hilfreich sein, deshalb sollte man sehr sorgfältig prüfen, ob und welche Partner in Frage kommen, welche Aufgaben von den Partnern zu übernehmen wären und welchen Vorteil die Partner und man selbst durch die Kooperation hätte.

Gruppengröße

Wie groß sollte die Lerngruppe unter didaktischen, studienorganisatorischen oder finanziellen Gesichtspunkten sein? Wenn nach dem Kohortenprinzip gearbeitet werden soll, wird es auf diese Frage eine andere Antwort geben als wenn Module angeboten werden sollen, die auch einzeln belegt werden können. Für alle Aspekte sollte eine maximale und eine minimale Studierendenzahl definiert werden.

Die maximale Gruppengröße ist in der Regel durch didaktische, und/oder Ausstattungs- bzw. Unterrichtsraum Aspekte definiert. Die Festsetzung der minimalen Gruppengröße erfolgt häufig unter finanziellen Gesichtspunkten (wie viele zahlende Studierende werden benötigt, damit das Angebot sich rechnet?)

Lehrpersonen

Wie viele und welche Lehrpersonen in der veranstaltenden Einrichtung/Fakultät gibt es, die für Lehraufgaben in dem Weiterbildungsstudium aufgrund ihrer Qualifikationen in Frage kommen? Auf welche Lehrpersonen, die nicht Mitglieder der Universität sind, muss/kann zurückgegriffen werden? Unter welchen Bedingungen sind die internen und externen Lehrpersonen zur Mitwirkung bereit?

Rolle der Fakultät/des Fachbereichs

In welcher Weise soll das Weiterbildende Studium an die fachlich zuständige Fakultät angebinden werden? Studium und Lehre, auch weiterbildendes Studium und weiterbildende Lehre, sind nach den Hochschulgesetzen Angelegenheit der Fakultäten. Es ist deshalb unabdingbar, dass mindestens eine Fakultät das Angebot in ihr Angebotsspektrum aufnimmt und im Bedarfsfall auch die Gewährleistung dafür

übernimmt, dass die eingeschriebenen Studierenden das Studium ordnungsgemäß absolvieren können.

Struktur- und Entwicklungsplanung

Wie passt das zu planende Weiterbildende Studium in die Struktur- und Entwicklungsplanung der Hochschule bzw. der federführenden Fakultät? Für die Akzeptanz im eigenen Haus kann es von entscheidender Bedeutung sein, dass ein Zusammenhang zur angestrebten Weiterentwicklung von Profil und Organisation der eigenen Hochschule erkennbar wird.

Koordinierung

Welche Einrichtung übernimmt die Koordinierung während der Entwicklungsphase des weiterbildenden Studiums, welche Einrichtung während der Realisierungsphase? In Frage kommen dafür die verantwortliche Fakultät, eine zentrale Einrichtung der anbietenden Hochschule, eine An-Institution, externe Dienstleister oder auch kombinierte Lösungen. In jedem Fall ist eine vertragliche Fixierung der Aufgabenverteilung sinnvoll.

Entwicklung

Wer beteiligt sich in welcher Weise an der Entwicklung des weiterbildenden Studiums? Wo liegt die Federführung? Welche Einrichtungen/Organisationen sollten einbezogen werden? Idealerweise stehen für die Entwicklung nicht nur Experten für die wissenschaftlichen Inhalte zur Verfügung, sondern auch solche für die didaktischen, methodischen und erwachsenenpädagogischen Fragestellungen, ggf. auch Repräsentanten der bezogenen Praxis.

Finanzierung

Wie soll die Entwicklungsphase des Weiterbildungsstudiums, wie die Realisierungsphase finanziert werden? Gibt es für die Entwicklung Projektmittel/Drittmittel? Im Falle der Finanzierung der Realisierungsphase durch Teilnahmeentgelte: Ist mit finanzieller Unterstützung der Teilnehmenden von Arbeitgebern oder von anderer Seite (z. B. Bildungsprämie) zu rechnen? Welche Bedingungen müssen dafür erfüllt werden? Fällt das Angebot unter das EU-rechtliche Beihilfeverbot und welche Auswirkungen hat das auf die Preisgestaltung? Nach EU-Recht sind Beihilfen aus staatlichen Mitteln untersagt, wenn sie zu Wettbewerbsverzerrungen führen würden. Es ist deshalb zu klären, ob es sich um ein staatlich-hoheitliches Angebot oder um ein wettbewerbliches handelt.

Entgelte/Gebühren

In welchem Verfahren sollen die Entgelte/Gebühren festgesetzt werden, die von den Studierenden/Teilnehmenden zu entrichten sind? Gibt es dafür länder- oder hochschulspezifische Regelungen, die zu beachten sind? Hat der Veranstalter

Spielräume, um bei der Preisgestaltung wirtschaftliche Gesichtspunkte zu beachten (Einstiegsgebühren, Kostenübernahme = ausschließlich Individuen oder <auch> Firmen/Organisationen, Rabatte usw.)? In vielen (Bundes-)Ländern sind die Hochschulen verpflichtet, kostendeckende Entgelte zu fordern. Das kann in strikter Anwendung zu Entgelthöhen führen, die hemmend wirken.

Qualitätssicherung/Evaluation

Wie soll die Qualität des Studienangebots gesichert werden? Ist es möglich und sinnvoll, eine Akkreditierung anzustreben oder sollten bei der Qualitätssicherung eigene Wege gegangen werden? Wenn man eigene Wege geht, ist darauf zu achten, dass der Zusammenhang zu den Qualitätssicherungssystemen der eigenen Hochschule nicht verloren geht. Auch über Fragen der Evaluation des Studiums sollte man sich bereits im Zuge der Planung Gedanken machen und bestenfalls ein Evaluationskonzept entwickeln.

Autor

Helmut Vogt
helmut.vogt@uni-hamburg.de

Konferenz der Europäischen Initiative „International Association of Elder Professionals – Zusammen in Europa. e.V.“

29. - 31. August 2013 in Klagenfurt

Anlässe, Gründungsidee, erster Kongress in Klagenfurt

2009 publizierte Peter Faulstich mit drei anderen Autorinnen und Autoren die „Hamburger Perspektiven. Möglichkeiten der Partizipation Älterer am Wissenschaftsprozess.“ Im Jahr darauf fand auf der Grundlage dieses Papiers an der Universität Hamburg eine Konferenz unter dem Titel „Lebensbegleitendes Lernen, Lehren und Forschen für aktives Altern“ statt. Diese Konferenz war vorwiegend an den Chancen und Bedürfnissen der älteren Studierenden orientiert und wurde von der „European Federation of Elder Students“ (EFOS) ideell unterstützt. Dieses Hamburger Treffen regte einige Hochschullehrer und Experten an, über die eigene Rolle nach dem Ausscheiden aus den aktiven Berufsfunktionen nachzudenken. Sie trafen sich in den Folgemonaten mit anderen Interessierten in Goslar und München und entwickelten die Idee der International Association of Elder Professionals (IAEP). Im Jahr darauf – 2011 – verfassten sie ein Ideenpapier unter der programmatischen Überschrift: *Nemo solus satis sapit*. (Niemand ist weise allein). Darin wird die Idee von einem europäischen Netzwerk von interdisziplinären Foren älterer ‚Professionals‘ entwickelt, die sich mit den grundlegenden Fragen des Zusammenlebens in unserer Gesellschaft befassen. 2012 konstituierten sie sich als Verein und im August 2013 veranstalteten sie unter der Frage „Europa wohin?“ ihren ersten öffentlichen Kongress in Klagenfurt. Über dieses Treffen soll im Folgenden berichtet werden.

Europa wohin? - Treffen von europäischen Experten und Expertinnen in Klagenfurt

Man traf sich in den letzten Augusttagen 2013 an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, nahezu sechzig ‚Elder Professionals‘ aus den Bereichen Universität und Wirtschaft, um über Chancen und Hindernisse des europäischen Einigungsprozesses zu sprechen. Hierzu eingeladen hatte der Soziologe Paul Kellermann, Leiter des Studium Liberale in Klagenfurt und Vorstandsmitglied der IAEP.

Drei Tage lang diskutierten die zumeist aus dem aktiven Beruf ausgeschiedenen Experten und Expertinnen über Kernprobleme Europas. Was hält die Europäer zusammen: die

Kultur oder der Euro? Ist ein europäischer Bundesstaat sinnvoller als ein Netz kooperierender Nationalstaaten? Hat jeder Mensch ein Grundrecht auf ein bedingungsloses Grundeinkommen? Gesprochen wurde über Fragen der kulturellen Vielfalt, des Ethnozentrismus, der Einwanderung (Peter Heine, Berlin; Heinrich Neisser, Innsbruck), über Sinn und Probleme der gemeinsamen Währung (Wolfgang Eichhorn, Karlsruhe; Friedhelm Hengsbach, Frankfurt). Alles scheint mit einander verwoben zu sein. Überall und immer wieder stellen sich die fundamentalen Fragen: Was sind die Werte Europas, was ist die Idee, was ist Ideologie? (Hans Lenk, Karlsruhe; Manfred Prisching, Graz).

Das Treffen war eine Premiere

Von der IAEP ein Jahr lang vorbereitet, sollte es die Probe aufs Exempel liefern, dass es Älteren möglich ist, in Europa einen öffentlichen Reflexionsraum für Europa anzuregen. Ohne äußeren Entscheidungsdruck und ohne die im Alter unwichtig gewordenen Karriereambitionen konnte gesprochen werden: über die „Management-Fehler“, die erforderliche Weiterentwicklung und die Zukunft Europas (Klaus Firlei, Salzburg, und Othmar Karas, Wien/Brüssel/Straßburg), über die Irrtümer der vorherrschenden ökonomischen Lehrmeinungen (Dietrich Kropfberger, Klagenfurt), über das Wirtschafts- und Sozialmodell (Hermann Strasser, Duisburg) und über die erwerbslosen Jugendlichen in Südeuropa. Warum sollte sich nicht die Fülle der Aufgaben und Probleme, die in der EU zu behandeln anstehen, in Arbeitsmöglichkeiten für die Jugendlichen umwandeln lassen (Roland Posner, Berlin)? Wäre es nicht hilfreich, den Jugendlichen ein bedingungsloses Grundeinkommen als festes Fundament zu geben, auf dem sie ihre Existenz aufbauen können? Hat nicht eigentlich jeder Mensch in der auf Geld aufbauenden Gesellschaft ein Recht auf ein solches Grundeinkommen als Menschenrecht (Götz Werner, Karlsruhe)? Eine ausführlichere Diskussion richtete sich ebenso auf die Veränderungen der europäischen Universitäten (Margret Bülow, Hamburg; Gerhild Framhein, Konstanz; Gerd Köhler, Frankfurt; Karl Weber, Bern). Zudem schilderten einige Gründungsmitglieder der IAEP ihre Motive, diese Vereinigung zu betreiben, und ihre persönlichen Antworten auf die Leitfrage der Veranstaltung „Europa wohin?“.

Zu diesem Treffen aufgerufen

hatte die 2012 entstandene „International Association of Elder Professionals. – Zusammen in Europa e.V.“ (Vorsitzender Bernd Bank), Berlin, ein Zusammenschluss von emeritierten Hochschullehrern und -lehrerinnen sowie älteren Berufsexperten und -expertinnen vorwiegend aus den deutschsprachigen Ländern Mitteleuropas, die ihre Aufgabe darin sehen, an vielen Orten in Europa offene Reflexionsräume für Europa entstehen zu lassen. Sie kamen aus den Niederlanden, Österreich, der Schweiz und Deutschland nach Klagenfurt, um über all das zu diskutieren, was gegenwärtig Europa bewegt, – und wurden willkommen geheißen vom Vorsitzenden des Universitätsrates Robert Rebhahn, der die Offenheit der Universität für eine so ambitionierte Vereinigung betonte.

Dass das Entstehen einer solchen Vereinigung bei Politikern auf Interesse trifft, zeigten problemorientierte verständnisvolle Grußworte des Kärntner Landeshauptmanns Dr. Peter Kaiser sowie die sehr engagierte Diskussionsbeteiligung des Vizepräsidenten des Europaparlamentes Othmar Karas. Es gibt offenbar einen Bedarf an öffentlichem Reflexionsraum, in dem ohne dem Druck der alltäglichen Entscheidungszwänge und ohne Festlegung durch Vorentscheidungen nachgedacht werden kann, wo Aussagen wie: „Wir haben keine Alternative“, „Es gibt nur den einen Weg“ kritisch in Frage gestellt werden können. Viele Ältere haben Kapazität und Kompetenz, über realisierbare Alternativen nachzudenken. Ihre Stärke ist nicht die der Durchsetzungsfähigkeit, sondern die des Denkvermögens, der Erfahrung und der Urteilsfähigkeit. Was sie den Jüngeren anbieten können, ist eine Reflexionspartnerschaft, verbunden mit kulturellem Gedächtnis und Mitverantwortung.

So war an die Alpen-Adria-Universität Klagenfurt eine bunte Mischung von Disziplinen und Berufsrichtungen gekommen: Philosophen, Mathematiker, Sozialwissenschaftler, Unternehmer, Handwerksmeister, Geographen, Ökonomen, Kulturwissenschaftler. Um den Versuchungen der alters- und berufsbedingten Geschwätzigkeit einen Riegel vorzuschieben, hatte der Organisator des Treffens Paul Kellermann (Klagenfurt) den Teilnehmern einen Polylog mit strengen Regeln verordnet: Jedes Thema sollte aus zweierlei Perspektive ausgeleuchtet werden. Die Redezeit für ein Impulsreferat sollte auf höchstens 15 Minuten begrenzt sein. Schwerpunktthemen sollten in Form von Podiumsdiskussionen behandelt werden. Die Diskussion sollte breiten Raum erhalten. Dass das so gestaltete Polylog gelang, war daran abzulesen, dass die Teilnehmerzahl auch nach dem zwölfstündigen Marathon des zweiten Tages nicht geringer geworden war.

Die Vision der IAEP

Im Gründungstext der IAEP heißt es: „Unsere Vision einer internationalen Vereinigung von älteren Akademikern und ‚Professionals‘ ist die Vorstellung eines europäischen Netzwerkes von lokalen interdisziplinären Kolloquien zur Formulierung der zentralen Fragen, die heute zu beantworten sind. Wir wollen lokale, regionale und überregionale Veranstaltungen stimulieren, die Defizite beschreiben und analysieren, mit denen wir heute konfrontiert sind, etwa:

- Defizite unseres demokratischen Systems: Warum fühlen sich die Bürger der demokratischen Staaten so ohnmächtig, die sie selbst betreffenden irrationalen oder ungerechten Verhältnisse zu ändern?
- Defizite im Umgang mit unseren Ressourcen: Was lässt sich tun gegen die offenkundige Vergeudung der natürlichen und geistigen Ressourcen in unseren Gesellschaften?
- Defizite in Bezug auf soziale Gerechtigkeit: Wie lässt sich der Gefahr zunehmender Desintegration begegnen, die durch ungleiche Zugänge zu Lebenschancen in unseren Gesellschaften entsteht?
- Defizite beim Schutz der Privatsphäre: Wie lässt sich die für die persönliche Entfaltung erforderliche Privatsphäre vor den immer tiefer greifenden Kontrollmöglichkeiten anonymer Systeme schützen?
- Defizite unseres Denkens: Wie lässt sich Gedankenfreiheit unter den Bedingungen von Systemzwängen zurückgewinnen? Wie lässt sich dem Verlust der Fähigkeit, in Zusammenhängen zu denken, entgegenwirken? Wie lässt sich bei immer weiter reichender Fragmentarisierung des Wissens die Kommunikation zwischen den Disziplinen an den Universitäten fördern?“

Worauf es in diesen zu schaffenden Reflexionsräumen ankommt, ist die Rückgewinnung der Urteilsfähigkeit, die mit den vielen „alternativlosen“ Entscheidungen und ideologisch, parteipolitisch, religiös verhärteten Einstellungen verloren zu gehen droht. Solche Festlegungen gibt es in jeder Berufssparte und jeder Wissenschaftsdisziplin. Darum wird ein geistiger Raum benötigt, in dem das Zusammenspiel der Experten jeder Fachrichtung und Sparte geisttötende Festlegungen aufbrechen und Beweglichkeit wieder herstellen kann.

Ergebnis

Das Ergebnis der Klagenfurter Konferenz sind keine Manifeste, sondern wichtige Texte der Impulsgeber und -geberinnen (nachzulesen unter www.elder-professionals.eu) sowie

das Faktum des Treffens selbst: die Eröffnung von Reflexionsräumen für Europa. Die IAEP sieht ihre Aufgabe für die nähere Zukunft darin, das Entstehen einer Vielzahl solcher Räume an verschiedenen Orten in die Wege zu leiten und dabei weitere Länder jenseits der bisherigen Spaltung Europas einzubeziehen. Zum nächsten größeren Kongress haben sich die Teilnehmer für 2015 in Hamburg verabredet.

Dr. Daniel Meynen
daniel.meynen@t-online.de

„Studieren ohne Abitur“

Tagung am 12. und 13. September 2013 an der Universität Hamburg

Am 12. und 13. September fand an der Universität Hamburg die Tagung „Studieren ohne Abitur - Studium und Berufsverlauf nicht-traditioneller Studierender“ statt. Ausgangspunkt der Tagung war die Tatsache, dass die Anzahl der so genannten nicht-traditionellen Studierenden in Folge des KMK-Beschlusses von 2009 zuletzt auf 2,3% (2011) angestiegen ist. Trotz dieser Entwicklung existieren über die Gruppe der Studierenden ohne Abitur bisher noch sehr wenige empirische Erkenntnisse. Deshalb kamen auf der Tagung Forscher/-innen und Nachwuchswissenschaftler/-innen zusammen, um gemeinsam aktuelle Forschungsfragen und -ergebnisse auszutauschen und zu diskutieren. Die Themenschwerpunkte lagen auf der Definition und Zusammensetzung der Gruppe der „nicht-traditionellen Studierenden“, ihren Motiven zur Studienaufnahme, auf der Studienfachwahl sowie auf dem Studienverlauf und -erfolg. Zudem sollten Konsequenzen für die Zielgruppe in Bezug auf den weiteren Berufsverlauf und die beruflich-soziale Mobilität eine Rolle spielen. Dieser Beitrag gibt einen Einblick in ausgewählte neue Diskussionspunkte und Erkenntnisse zum Thema.

Zunächst sind wichtige Erkenntnissen im Hinblick auf die Entwicklung des Anteils Studierender ohne Abitur an deutschen Hochschulen zu nennen. Bei der Präsentation der aktuellen Zahlen sprach Sindy Doung vom CHE von einem „Boom auf niedrigem Niveau“, da der Anteil von Studienanfänger/-innen ohne Abitur von 0,59% (1997) auf 2,3% (2011) angestiegen ist. In diesem Zusammenhang wurde auch deutlich, dass die Spreizung zwischen den Bundesländern dabei sehr hoch ist. So weisen Nordrhein-Westfalen mit 4,7% (unter Berücksichtigung der dort statistisch erfassten Studierender der Fernuniversität Hagen), Mecklenburg-Vorpommern mit 3,7% und Berlin mit 3,3% einen wesentlich höheren Anteil als beispielsweise Sachsen mit etwa 0,7% oder Bayern mit etwa 1,2% auf. Eine wichtige Erfahrung bei der Erstellung von Statistiken war, dass der Anteil der nicht-traditionellen Studierenden teilweise schwer zu erfassen ist. Hochschulen bzw. einzelne Mitarbeiter gehen mit den Daten unterschiedlich um, sodass die Zuordnung zu den verschiedenen Arten der Hochschulzugangsberechtigungen oft nicht eindeutig ist. Dadurch existiert ein grundlegendes Problem der Erfassung Studierender ohne Abitur und es bestehen Probleme bei der Vergleichbarkeit zwischen einzelnen Hochschulen. In der Diskussion wurde zudem darauf hingewiesen, dass auch die Studierenden selbst oft unsicher seien, welcher Art der Hochschulzugangsberechtigung sie sich zuordnen müssen und so insgesamt ein leicht verzerrtes Bild entstehen kann.

Auf die Entwicklung der Zahlen Bezug nehmend, stellte Walburga Freitag vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) in ihrem Beitrag die These auf, dass Gatekeeping-Prozesse an Hochschulen einen entscheidenden Effekt auf den dritten Bildungsweg haben. Bei der Analyse der neusten Zahlen wird deutlich, dass die Anzahl Studierender auf dem dritten Bildungsweg zwar in den letzten Jahren leicht angestiegen ist, der höchste Anteil jedoch an Privat- und Fernhochschulen studiert. Frau Freitag führte aus, dass die Zahlen bisher nicht stärker angestiegen seien, weil besonders staatliche Universitäten Gatekeeping-Prozesse aufgrund knapper Studienplätze betreiben. Zu Gatekeeping-Prozessen gehören zum Beispiel Eignungsfeststellungsverfahren, Zulassungsverfahren, Informations- und Beratungsangebote oder gesetzliche Regelungen. Normativ sei der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte zwar umgesetzt, die Quotenregelungen an den einzelnen Universitäten bleiben aber hinter den Erwartungen zurück. Als Konsequenz dieser Prozesse befürchtet Frau Freitag, dass Hochschulzugangsberechtigungen an Universitäten zunehmend an Bedeutung verlieren könnten, weil es stattdessen eine immer höhere Regeldichte durch Zulassungsverfahren geben wird. Darüber hinaus entstehe eine Kluft zwischen öffentlichen (knappen) und privaten (nicht knappen, aber kostenpflichtigen) Studienangeboten zwischen Hochschulen oder auch innerhalb von Hochschulen. Für die Individuen sei durch den Gegensatz von politischen Versprechen und den bestehenden Schließungsprozessen mit Übergangsmisserfolgen zu rechnen.

In der Gesamtbetrachtung der einzelnen Vorträge zu bisherigen Forschungsergebnissen wurden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden vorgestellt. Zunächst zeigen einige vergleichende Untersuchungen, dass nicht-traditionelle Studierende keine entscheidenden Unterschiede hinsichtlich „Studierfähigkeit“ und „Studienerfolg“ im Vergleich zur Gruppe der traditionellen Studierenden aufweisen. So stehen nicht-traditionelle Studierende den traditionellen Studierenden in Bezug auf ihre Studienleistungen in nichts nach. Auch hinsichtlich des weiteren Berufsverlaufes ließen die aktuellen Forschungsergebnisse auf keine bedeutenden Unterschiede schließen.

Demgegenüber sind Unterschiede besonders in der Art des Studierens und den äußeren Rahmenbedingungen des Studiums zu erkennen. Studierende ohne Abitur beginnen im Vergleich zu Studienanfänger/-innen insgesamt (44% zu

33%) eher ein Studium in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, seltener dagegen eines in den Ingenieurwissenschaften (16% zu 28%). Nicht-traditionelle Studierende studieren außerdem zielstrebig und sind sich ihrer Studienwahl sicherer als traditionelle Studierende. Sie geben aber auch an, durch Rückkehrmöglichkeiten in den alten Beruf mit einem Studium kein großes Risiko einzugehen. Darüber hinaus studieren nicht-traditionelle Studierende unter anderen zeitlichen Rahmenbedingungen. Sie sind zum Beispiel auch weiterhin berufstätig und/oder haben Familienpflichten, während sie dabei trotzdem nicht wesentlich weniger Zeit für ihr Studium aufbringen als traditionelle Studierende. Zudem lassen vorläufige Ergebnisse aus der NEPS-Studienanfänger/-innen-Befragung darauf schließen, dass nicht-traditionelle Studierende zwar insgesamt einen höheren Leistungsdruck empfinden, aber auch mehr Spaß am Studium haben. Sie fühlen sich außerdem seltener als Studierende anderer Gruppen gut oder sehr gut auf die Leistungsanforderungen des Studiums vorbereitet, haben jedoch auch höhere Leistungsanforderungen an sich selbst. Gleichzeitig sind sie am häufigsten positiv überrascht von ihren Studienleistungen.

Auch Studien, die ausschließlich nicht-traditionelle Studierende untersuchten, lieferten einige neue Erkenntnisse zur Studienmotivation, zur Studienentscheidung und zum individuellen Nutzen des Studiums. Die Studienmotive nicht-traditioneller Studierender konzentrieren sich vor allem auf den beruflichen Aufstieg, auf die Erhaltung der Arbeitsplatzsicherheit, ein höheres Einkommen, aber auch auf den Wunsch eines Berufswechsels. Die Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden sind eng an ihre persönlichen Berufs- und Lebenserfahrungen und Bedürfnisse geknüpft, sie erfolgen a) bewusst und gezielt auf ein Berufsbild hin oder b) als „Fluchtstrategie“ weg vom alten Beruf. Der monetäre individuelle Nutzen für nicht-traditionelle Studierende lag nach dem Studium berufsbezogen vor allem bei einer Einkommenssteigerung und einer gestiegenen Arbeitsplatzsicherheit. Bei den nicht-monetären Faktoren haben sich im Vergleich zu dem Zeitraum vor Aufnahme des Studiums der Anspruch der Tätigkeit, die Autonomie und die Arbeitsmarktflexibilität deutlich verbessert. Auf die Persönlichkeit bezogen ergaben sich nicht-monetäre Erträge besonders aus einer Horizont- und Wissenserweiterung sowie in Form einer Steigerung des Selbstbewusstseins.

Insgesamt machte die Tagung deutlich, dass bisher keine einheitliche Definition der Zielgruppe existiert. Neben den vier Bezeichnungen „Studieren ohne Abitur“, „Nicht-traditionelle Studierende“, „beruflich qualifizierte Studierende“ und „Dritter Bildungsweg“ variiert auch die Zuschreibung der verschiedenen Zielgruppen zu diesen Oberbegriffen. Die Frage, ob Studierende mit Fachabitur eingeschlossen oder alle Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung zur Zielgruppe gezählt werden, wird in jeder Studie bzw. entsprechend dem eigenen Begriffsverständnis individuell entschieden. Dies erschwert den Vergleich verschiedener

Untersuchungsergebnisse. Offen bleibt, ob sich die Wissenschaft in Zukunft auf eine einheitliche Begriffsdefinition festlegen kann.

Zuletzt ist zu konstatieren, dass sich der Kreis der Forscher/-innen und Nachwuchswissenschaftler/-innen vergrößert hat und insgesamt deutlich mehr Studien zum Thema „Studieren ohne Abitur“ existieren, die bisher vor allem einen entscheidenden Beitrag zur Grundlagenforschung leisten. Nicht nur Forscher/-innen, sondern auch einige Anwesende der Tagung machten deutlich, dass sie in ihren Arbeitszusammenhängen immer wieder wahrnehmen, dass die Möglichkeit des Studiums ohne Abitur bisher wenig bekannt ist. Vor allem die Mitarbeiter/-innen der Studienberatungen sehen außerdem noch großen Bedarf hinsichtlich der Entwicklung von Beratungs- und Begleitangeboten für die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden. Wenn diese und andere Hindernisse beseitigt sind und die Forschungsergebnisse zukünftig die Zielgruppe(n) und ihre Studienbedingungen noch detaillierter beschreiben, können gegebenenfalls Aussagen darüber getroffen werden, warum der Anteil nicht-traditioneller Studierender an deutschen Hochschulen bisher auf einem so niedrigen Niveau geblieben ist bzw. Erkenntnisse dabei helfen, eben diesen Anteil in Zukunft zu erhöhen.

Jessica Heibült M.A.
jheibuel@zap.uni-bremen.de

„Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung“

Bericht zur Sektionstagung Erwachsenenbildung der DGfE vom 19. - 21. September 2013 in Magdeburg

Auch in diesem Jahr trafen sich die Mitglieder der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE und interessierte Wissenschaftler/-innen wie Praktiker/-innen zu ihrer Jahrestagung – dieses Mal an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OvGU). Olaf Dörnervom Lehrstuhl Erwachsenen- und Medienbildung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät lud als Gastgeber in die Ottostadt Magdeburg ein.

In zwei Tagen des intensiven fachlichen Austausches widmete sich die scientific community der Erwachsenenbildung mit „Programmen, Themen und Inhalten der Erwachsenenbildung“. Warum sich die Sektion mit dieser Thematik beschäftigt, zeigt ein Auszug aus der Ankündigung zur Tagung: *„Unserem Eindruck nach lassen sich in den letzten Jahren vermehrt besorgte Stimmen vernehmen, die nicht nur den Verlust von Inhaltlichkeit bzw. Materialität in der Erwachsenenbildung befürchten, sondern auch deren Legitimation durch wissenschaftliche Debatten und Diskurse gefährdet sehen. Skeptiker meinen, dass die Dialektik von formaler und materialer Bildung nicht nur aufgekündigt wird, sondern auch die Gefahr willkürlicher, unverbindlicher oder ständig wechselnder inhaltlicher Füllung – beispielsweise unter ökonomischen Kriterien wie Verwendbarkeit, Effizienz oder Kostenkalkulierung – steigt“.*

Die Tagung begann mit einem Einführungsvortrag „Kulturelle Erneuerung und dialogisches Prinzip - Franz Rosenzweig und das Frankfurter Jüdische Lehrhaus“ gehalten von Micha Brumlik. Den Kern der Tagung bildete der Austausch in den fünf parallel laufenden Arbeitsgruppen (AG). AG 1 beschäftigte sich mit „Zeitdiagnosen und Gesellschaft“ (Moderation: Sabine Schmidt-Lauff). In der AG 2 konzentrierte man sich auf das „Potenzial von Programmanalysen“ (Moderation: Aiga von Hippel) während in der AG 3 über „Inhalte und Institutionen“ diskutiert wurde (Moderation: Michael Göhlich). Das Leitthema der AG 4 war „Programme und Professionalisierung“ (Moderation: Dieter Nittel) und von AG 5 „Transformation von Themen“ (Moderation: Monika Kil). In allen Arbeitsgruppen wurden bis zu fünf unterschiedliche Referate gehalten, die jeweils sehr interessante Perspektiven auf den Themenschwerpunkt boten.

In den Arbeitsgruppen stand ausreichend Zeit für Nachfragen, Diskussionen und Anregungen zur Verfügung, was zu einer sehr angenehmen Arbeitsatmosphäre beitrug.

Die Tagung war insbesondere für den Diskurs der wissenschaftlichen Weiterbildung interessant, da in der Arbeitsgruppe „Inhalte und Institutionen“ drei Beiträge im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung standen. Damit zeigt sich einmal mehr, dass die Hochschulweiterbildung sich mit ähnlichen Fragestellungen beschäftigt wie die Erwachsenenbildung. So wurden bspw. folgende Fragen diskutiert: Wie kommt es zu den Themen? Und wenn Themen generiert werden, wie werden diese in Inhalte überführt?

Ein von Peter Brandt (DIE) moderierter Gesprächskreis zu „Publish or Perish? Wissenschaftlich publizieren in peer-reviewten Zeitschriften der Erwachsenenbildung“ ließ die Teilnehmer/-innen mit Vertreter/-innen der Zeitschriften REPORT, dem HBV und dem pädagogischen Blick über zukünftige Publikationsstrategien und den damit verbundenen Herausforderungen diskutieren. Zudem konnte sich über einige ausgewählte Projekt- und Forschungsarbeiten auf einer Posterpräsentation informiert werden. Ekkehard Nuissl schloss die Tagung mit seinem erfahrungsbasierten Vortrag zu „Programm und Programmatik: Erfahrungen. Ein (Ein-)Blick in die Erwachsenenbildung“. Neben der Wichtigkeit von Programmen in der Erwachsenenbildung und deren Funktionen, wurden Bildungsprogramme und deren Wandel bis hin zu inhaltlichen Linien, Adressaten und Programmkonstituenten dargestellt.

Das Besondere an diesem Tagungsort war 1. das 20-jährige Jubiläum der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg als Zusammenschluss der Technischen Universität, der Medizinischen Akademie und der Pädagogischen Hochschule im Jahr 1993; 2. das 20-jährige Bestehen des Studiengangs Erwachsenenbildung und des Programms Studieren ab 50 an der Universität Magdeburg – Olaf Freymark als Mitarbeiter des Arbeitsbereiches Wissenschaftliche Weiterbildung hat beides maßgeblich etabliert und auch an der Organisation der Sektionstagung mitgewirkt; und 3. dass selbst die Stadtführer/-innen des Rahmenprogramms AbsolventInnen der erwachsenenbildnerischen Angebote der Universität waren. Magdeburg ist demnach in der Erwachsenenbildung nicht nur Thema, sondern Programm!

Maria Kondratjuk M.Sc.
maria.kondratjuk@ovgu.de

Aktuelle Veröffentlichungen zum Themenfeld “Hochschule und Weiterbildung”

Ein Service der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)
(Halbjahresauszug - Juni bis November 2013)

AGENTUR FÜR ERWACHSENEN- UND WEITERBILDUNG (2013):

Beruflich qualifiziert studieren - Herausforderung für Hochschulen: Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen.

Bielefeld: Bertelsmann

AMOS, KARIN/ SCHMID, JOSEF/SCHRADER, JOSEF/THIEL, ANSGAR (2013):

Kultur - Ökonomie - Globalisierung: eine Erkundung von Rekalibrierungsprozessen in der Bildungspolitik.

Baden-Baden: Nomos

BARANY, THOMAS (2013):

Erwachsenenbildung und universitäre Weiterbildung: Herausforderungen, Ansprüche und Divergenzen.

In: von Felden, Heide/Hof, Christiane/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 178-190

CENDON, EVA/ GRASSL, ROSWITHA/PELLERT, ADA (2013):

Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung.

Münster: Waxmann

DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCH DIENST (2013):

Die internationale Hochschule - Strategien anderer Länder.

Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

DUNWORTH, MOIRA (2012):

What a difference a day makes: the positive outcomes of early face-to-face opportunities to establish a student identity in distance learning students new to higher education.

In: Journal of adult and continuing education, 18 (2), S. 3-20

EGETENMEYER, REGINA (2013):

Erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung durch Auslandssemester.

In: von Felden, Heide/Hof, Christiane/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 91-102.

ERNSTSON, SVEN/MEYER, CHRISTINE (2013):

Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung.

Wiesbaden: Springer VS.

FINDSEN, BRIAN (2012):

Engagement of older adults in higher education: international perspectives from New Zealand and Scotland.

In: Adult learner, S. 13-26.

FLEMING, JOSEPHINE (2013):

The expanded developmental periphery: framing the institutional role of university continuing education units.

In: International journal of lifelong education, 32 (3), S. 335-352.

JOHNSTON, BILL/ANDERSON, TONY/MCDONALD, ALEXANDRA (2012):

Improving pre-entry access to university: towards a model of transformational alignment.

In: Adult learner, S. 82-95.

KAMANDO, AMINA/DOYLE, LESLEY (2013):

Universities and community-based research in development countries: community voice and educational provision in rural Tanzania.

In: Journal of adult and continuing education, 19 (1), S. 17-38.

KRAWIETZ, JOHANNA/RAITHELHUBER, EBERHARD/ROMAN, NAVINA (2013):

Übergänge in der Hochschule.

In: Schröer, Wolfgang et al. (Hrsg): Handbuch Übergänge. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 651-687.

LOHR, KARIN/PEETZ, THORSTEN/ HILBRICH, ROMY (2013):

Bildungsarbeit im Umbruch: zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Universitäten und in der Weiterbildung.

Berlin: edition sigma.

MÜLLER, ROMINA/OTTO, CHRISTIAN (2013):

Zur Weiterbildung an die Hochschule? Barrieren für die Aufnahme eines weiterbildenden Studiums.

In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 20 (4), S. 41-44.

PELLERT, ADA/BRANDT, PETER (2013):

„Die DUW ist kein Flop!\": DIE-Interview zur Zukunft der Deutschen Universität für Weiterbildung nach Verkauf an Steinbeis; Interviewer: Peter Brandt.

In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 20.

PIAZZA, ROBERTA (2013):

Towards the construction of a personal professional pathway: an experimental project for the recognition of non-formal and informal learning in the university of Catania.

In: Journal of adult and continuing education, 19 (1), S. 101-124.

STANISTREET, PAUL (2013):

The engaged institution.

In: Adults Learning, 24 (4), S. 36-40.

TSCHERK, VERENA (2013):

Die Professionalisierung der Hochschullehre: Möglichkeiten der Kompetenzmessung bei akademisch Lehrenden.

Hamburg: Diplomica Verlag.

Buchbesprechungen

E-Portfolios in der universitären Weiterbildung

Himpsl-Gutermann, K. (2012): E-Portfolios in der universitären Weiterbildung. Studierende im Spannungsfeld von Reflexivem Lernen und Digital Career Identity. Boizenburg ISBN 978-3-86488-014-8, 30,90 €, 316 S.

Seit nunmehr über einem Jahrzehnt gibt es im deutschsprachigen Raum eine intensive – wenngleich sehr heterogene – Diskussion über den Einsatz von Portfolios in Bildungsprozessen. Befördert wurde und wird diese Diskussion zum einen durch erziehungswissenschaftliche Überlegungen, die bspw. das Potenzial von Portfolios als alternative Formen der Leistungsbewertung in Schulen in den Vordergrund stellen und darin eine mögliche Triebfeder einer neuen Lernkultur sehen. Ein zweiter wesentlicher Faktor für die Portfoliodiskussion stellen neue technologische Möglichkeiten dar, die den Einsatz von elektronischen Portfolios u.a. mit allen Optionen des Web 2.0 erleichtern. Dieses Moment spielt vor allem beim Einsatz von Portfolios im universitären Kontext eine prominente Rolle.

Während die Diskussion um den Einsatz von Portfolios in allgemeinbildenden Schulen unter anderem durch Arbeit von Thomas Häcker und Felix Winter theoretisch sehr fundiert ist, gilt dies für die Diskussion um E-Portfolios nur eingeschränkt. Hier überwiegen vielfältige praktische Ansätze und Studien über unterschiedliche Einsatzkonzepte. Der Diskurs ist bisweilen technologisch dominiert, so dass bildungswissenschaftliche Reflexionen und theoretische Beiträge – mit Ausnahme einiger Beitrag aus Österreich – in der Minderzahl bleiben.

In diesem Diskurs ist die Veröffentlichung von Klaus Himpsl-Gutermann zu kontextualisieren, der sich einerseits mit den zuletzt genannten E-Portfolios befasst, zugleich aber bildungswissenschaftliche Diskussionen bspw. von Häcker aufnimmt. Die Publikation, die zugleich seine Dissertation darstellt, basiert auf einem Projekt zur Einführung eines E-Portfolios in einem berufs begleitenden Master-Studiengang „eEducation“. Aus diesem Gegenstand leitet sich die Forschungsfrage der Untersuchung ab: „Wie soll ein elektronisches Portfolio gestaltet sein und implementiert werden, um Studierende eines berufs begleitenden Weiterbildungsangebotes bei der Erreichung der Studienziele zu unterstützen?“ (S. 27). Damit wird explizit die Perspektive der Studierenden – und nicht der Lehrenden – ins Zentrum gestellt.

In der Publikation erfolgt eine sehr transparente Darstellung des Forschungsprozesses, der als Aktionsforschung angelegt war. Für die genauere Analyse wurden zudem Interviews mit

Alumni des Studiengangs durchgeführt, die auf Grundlage des Ansatzes der Grounded Theory ausgewertet wurden. Als wesentliches Ergebnis arbeitet Klaus Himpsl heraus, dass sich die Prioritäten der Studierenden bei der Nutzung des E-Portfolios im Laufe des Studiums verändern. Verdeutlicht wird dies in einem 4-Phasen-Modell, das die Phasen „sich orientieren“, „sich positionieren“, „sich identifizieren“ und „sich präsentieren“ unterscheidet.

Auf die grundlegende Studie schließen einige vertiefende Analysen unter dem Stichwort „Metareflexion“ an. Hier werden einerseits Fragen zur Taxonomie in E-Portfolios und andererseits die Reflexion im Rahmen der Portfolioarbeit theoretisch weitergehend diskutiert. Vor dem Hintergrund der Untersuchung werden abschließend zwei weitere Modelle vorgestellt, die einerseits den Prozess der Einführung von Portfolioarbeit und andererseits eine Struktur für ein E-Portfolio vorschlagen.

In der insgesamt sehr um Nachvollziehbarkeit bemühten Darstellung irritieren einige Details, die den Zugang für den Lesenden erschweren:

Die Gesamtstruktur der 10 Kapitel umfassenden Arbeit ist etwas mühsam zu erschließen. So sind etwa einige der Kapitel englisch und andere deutsch betitelt. Sie erscheinen zudem auf den ersten Blick redundant – Kap. 2 heißt etwa „Context Definition“, Kap. 4 aber „Kontext und Vorbereitung des E-Portfolios-Einsatzes“. Ähnliches findet sich am Ende des Bandes.

Der Verfasser reflektiert intensiv viele seiner Überlegungen zu einzelnen Schritten bei der Entwicklung, Implementation und Analyse der Portfolioarbeit, so dass einerseits eine hohe Transparenz entsteht. Andererseits erinnert der Sprachduktus dadurch zeitweise mehr an ein Portfolio als an die Textsorte Dissertation.

Etwas unzureichend diskutiert erscheint die Übertragbarkeit der Erkenntnisse und der daraus entwickelten Modelle, stellt doch der untersuchte Studiengang sowohl hinsichtlich der Form (berufsbegleitend) als auch des Inhalts (eEducation) einen Sonderfall dar, der bei den Studierenden eine erhöhte Affinität zu neuen Medien vermuten lässt.

Insgesamt liefert der Band trotz einiger Sperrigkeit einen wertvollen Beitrag zur weiteren Fundierung der Diskussionen um E-Portfolios. Er ist durch die Bereitstellung der unterschiedlichen Modelle zum einen für damit befasste Wissenschaftler, aber auch für all diejenigen interessant, die mit der Konzeptionierung von E-Portfolios im hochschulischen

Kontext - sei es in der grundständigen Lehre oder in der wissenschaftlichen Weiterbildung - befasst sind.

Prof. Dr. Uwe Elsholz
uwe.elsholz@fernuni-hagen.de

Lehren an der VHS. Ein Leitfaden für Kursleitende

Nuissl, Ekkehard; Siebert, Horst: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2013. 187 Seiten, 19,90 Euro.
ISBN: 978-3-7639-5169-7

Wenn zwei Lehrende sich ein Leben lang - zumindest ein Berufsleben lang - mit lebenslangem Lernen befasst haben, dann die beiden Autoren des vorliegenden Werkes „Lehren an der VHS“.

Horst Siebert wirkte fast vier Jahrzehnte am Institut für Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover; Ekkehard Nuissl leitete viele Jahre die Geschicke des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Beide Autoren haben sich immer wieder auch mit der Bedeutung der Volkshochschulen für die Erwachsenenbildung befasst.

Bei der Vielzahl der Publikationen, die beide Autoren bisher veröffentlicht haben, ist es nicht verwunderlich, dass manches, was man in dem neuen Werk zu lesen bekommt, schon bekannt vorkommt. Immerhin haben beide Autoren mehrere Werke mit ähnlichem Schwerpunkt (mit)verfasst. Für das vorliegende Buch gibt es denn auch einige Vorgängerwerke, die besonders bei Personen, die eher mit keiner pädagogischen Aus- oder Vorbildung in die Erwachsenenbildung gingen, eine gewisse Popularität gefunden haben. Etwa der von Horst Siebert mitverfasste „Dozentenleitfaden“, vor allem aber das von Ekkehard Nuissl mitverfasste Buch „Kursleitung an Volkshochschulen“, das wohl, wie gleich im Vorwort erwähnt, die Grundlage für die vorliegende Neukonzeptionierung war.

Hat man es hier also nur mit einer aufgehübschten Kompilation bisheriger Veröffentlichungen der beiden Autoren zu tun oder haben sich Siebert und Nuissl tatsächlich die Frage neu gestellt, was jemand, der unter heutigen Bedingungen an einer Volkshochschule lehren will, an praxiserprobten Hinweisen braucht?

Eine Einleitung, die die Genese dieses Buches klären könnte, fehlt. Nach einer knappen Vorbemerkung geht es gleich mit einer Einführung in die Institution Volkshochschule los (Kap. 1).

Der Text ist gut verständlich und auf der Höhe der Zeit und bringt immer wieder Beispiele aus der Praxis. In dieser Form wendet er sich dann den folgenden Kapiteln zu, die sich den Fragen widmen, die sich vermutlich jede/r schlussfolgernd

stellen würde, die/der vor der Aufgabe steht, an einer Volkshochschule zu lehren. Das Selbstverständnis der Lehrenden (Kap. 2), die in den meisten Fällen als Honorarkräfte tätig und nicht einmal bei den Volkshochschulen angestellt sind, obwohl sie deren erste Repräsentanten bei den Teilnehmenden sind (S. 19-20), wird zu Beginn thematisiert. Fragen zur Motivation und zu den erforderlichen Kompetenzen werden hier angesprochen, also warum und wie man Kursleitende/r (eine durch die Volkshochschulen selbst geprägte Bezeichnung) wird.

Dem Feld der Lehre widmen sich die folgenden vier Kapitel. Kapitel 3 behandelt zunächst das Lehren und Lernen vornehmlich aus lernpsychologischer Perspektive und vermittelt kurz gefasste Grundlagen zu einer lerntheoretischen Annäherung. Daran schließen sich Fragen zur Didaktik (Kap. 4) zur Methodik (Kap. 5) und zur Arbeit mit Zielgruppen (Kap. 6) an. Der Text bleibt hier konsequent auf das Wesentliche konzentriert, driftet weder in die Beliebigkeit ab, noch verliert er sich in unüberschaubaren Theoriegebäuden. Für den Praktiker hilfreich sind sinnvoll eingesetzte Checklisten (z.B. zur Kursplanung, S. 91) und aussagekräftige grafische Darstellungen (z.B. zur Sitzordnung, S. 110-111).

Auf die Evaluation und ihre zunehmende Bedeutung geht das siebte Kapitel ein, abschließend werden im achten Kapitel Voraussetzungen und Regelungen der Kursleitertätigkeit dargestellt, einschließlich einer Skizzierung zu Bewerbung, Vergütung, Versicherung und weiterer Rahmenbedingungen an Volkshochschulen. Wer noch etwas tiefer einsteigen möchte, findet am Ende jeden Kapitels weiterführende Literaturhinweise.

Ein Glossar mit den wichtigsten Begriffen rundet den Text ab.

Mit dem vorliegenden Buch haben die oben angesprochenen vorhergehenden Werke eine zeitgemäße Aufwertung erfahren. Die profunde theoretische Expertise, die beide Autoren, nicht zuletzt aufgrund ihrer jahrzehntelangen Erfahrung, einbringen, ist hier keineswegs nur in einer bloßen Kompilation aneinander gereiht worden, sondern verständlich, praxistauglich und aktuell neu formuliert worden.

Das Buch kann all denen empfohlen werden, die an einer Volkshochschule lehren wollen.

Thomas Bertram, Dipl.-Päd.
Thomas.bertram@zew.uni-hannover.de

Aus der Fachgesellschaft

Swissuni 2013: von schädlichen Gesetzesartikeln, nützlichen Qualitätsstandards und engagierten Auseinandersetzungen

Swissuni - Verein universitäre Weiterbildung Schweiz ist die Organisation, die in der Schweiz die universitäre Weiterbildung repräsentativ vertritt (vgl. www.swissuni.ch). Mitglieder sind die Weiterbildungsstellen aller universitären Hochschulen der Deutschschweiz, der Romandie und des Tessins. Als ständige Gäste sind die Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) sowie die Universitäten Freiburg im Breisgau und Liechtenstein mit dabei. Swissuni wurde 2002 als Nachfolgeorganisation der seit 1991 aktiven Arbeitsgruppe Weiterbildungsstellen der Schweizerischen Hochschulkonferenz gegründet. Folgende Themen standen für Swissuni 2013 im Zentrum:

- Weiterbildungsgesetz:** Nachdem Swissuni sich schon an der Erarbeitung des neuen Bundesgesetzes über die Weiterbildung beteiligt hatte, liegt nun der Entwurf des Bundesrates vor, der im Parlament ab Herbst 2013 behandelt wird. Unsere zentralen Anliegen sind nicht aufgenommen worden. Das Gesetz definiert die Weiterbildung als die «nicht-formale Bildung». Da unsere Studiengänge MAS, DAS und CAS «formale Bildung» sind und über das Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz geregelt werden, sollte die Hochschulweiterbildung nach Ansicht der Hochschulen vom Geltungsbereich des Gesetzes ausgenommen werden. Der vorgeschlagene Artikel zum Wettbewerb beeinträchtigt die Handlungsmöglichkeiten der (staatlichen) Hochschulen massiv. Swissuni beteiligt sich zusammen mit den Rektorenkonferenzen der Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen am Meinungsbildungsprozess im Parlament und kämpft für die Anliegen der wissenschaftlichen Weiterbildung.
- Qualität:** Swissuni hat zusammen mit dem schweizerischen Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung (OAQ) Empfehlungen für die Qualitätsentwicklung in der universitären Weiterbildung erarbeitet und daraus ergänzende Qualitätsstandards für die Akkreditierung von Weiterbildungsstudiengängen vorgeschlagen. Diese sind nun von der Schweizerischen Universitätskonferenz (SUK) genehmigt worden. Zudem beteiligt sich Swissuni an einer Arbeitsgruppe der CRUS zur Umsetzung der Qualitätsvorgaben des neuen Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes ab 2015.
- Positionierung:** Immer wieder werden Fragen der Positionierung und Profilierung diskutiert. In diesem Jahr ging es um die Zuordnung der universitären Weiterbildung zur formalen oder nicht-formalen Bildung sowie um das Verhältnis von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen.
- Didaktik der universitären Weiterbildung:** Swissuni wählte Didaktik als Schwerpunktthema, mit dem sie sich an ihrer Jahrestagung vertieft auseinandersetzte. Da die Jahrestagung in Bern stattfand, passte das gut zur gleich anschliessenden Herbsttagung der Universität Bern, die sich ebenfalls diesem Thema widmete.
- Kooperationen:** Neben dem Netzwerk mit informellen Kontakten (z. B. DGWF, EUCEN) spielen für Swissuni auch institutionelle Kooperationen eine zunehmend wichtige Rolle. Nachdem 2011 mit der Universität Freiburg i. Br. eine entsprechende Vereinbarung unterzeichnet wurde, konnte in diesem Jahr die Zusammenarbeit mit der Universität Liechtenstein vertraglich geregelt werden. Nach wie vor besteht zudem die Absicht, den Kontakt mit den Koordinationsgremien der Weiterbildung der Fachhochschulen und der Pädagogischen Hochschulen zu vertiefen.

Diese Themen werden Swissuni voraussichtlich auch im folgenden Jahr beschäftigen. Insbesondere die Fragen zur Positionierung sind noch keineswegs abschliessend beantwortet. Hier wird es in nächster Zeit im Zusammenhang mit der Erarbeitung eines umfassenden Nationalen Qualifikationsrahmens noch einigen Einsatz zu leisten geben.

Andreas Fischer
andreas.fischer@zuw.unibe.ch

Ein Einblick in das österreichische Netzwerk AUCEN - Austrian University Continuing Education and Staff Development Network

Im Rahmen von AUCEN¹, dem ersten Netzwerk für universitäre Weiterbildung und universitäre Personalentwicklung in Österreich, haben sich österreichische Universitäten in Hinblick auf diese beiden Schwerpunktbereiche untereinander vernetzt. AUCEN ist ein vor allem durch Expertinnen und Experten der österreichischen Universitäten getragenes, sehr aktives Netzwerk, das in den vergangenen Jahren wesentlich zur Bewusstseinsbildung beigetragen hat. AUCEN agiert als Plattform, die sich mit der Gestaltung von notwendigen Veränderungsprozessen im Bereich der Weiterbildung und Personalentwicklung an österreichischen Universitäten auseinandersetzt. Im vorliegenden Beitrag soll insbesondere auf die Rolle von AUCEN - in Hinblick auf die universitäre Weiterbildung - eingegangen werden.

Kurzer historischer Abriss

Die Entwicklung von AUCEN kann auf eine über 17-jährige Geschichte zurückblicken. 1996 gab es erste Überlegungen des damaligen Vizerektors der Universität für Bodenkultur Wien, sich mit anderen Universitäten zu den Themen Personalentwicklung und Weiterbildung auszutauschen. Diese Überlegungen standen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Implementierung des Universitäts-Organisationsgesetzes 1993, wo zum einen in § 1 Abs. 3 Weiterbildung als Aufgabe der Universitäten verankert wurde und andererseits, durch die Teilrechtsfähigkeit der Universitäten, auch Kurse zur wissenschaftlichen Weiterbildung gegen Entgelt durchgeführt werden konnten (UOG 93 § 3 Abs. 1 Lit. 5). 1998 wurden diese Round Table-Treffen in ein informelles Netzwerk namens AUCEN überführt, welches in den kommenden Jahren mit Unterstützung des österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft aufgebaut wurde. Ab 2001 differenzierten sich „universitäre Weiterbildung“ und „universitäre Personalentwicklung“ als eigenständige Fachbereiche innerhalb von AUCEN aus. In den folgenden Jahren entwickelte sich AUCEN, sowohl inhaltlich als auch strukturell, stetig weiter.

Im Oktober 2005 wurde AUCEN dann formal als österreichischer Verein im Sinne des Vereinsgesetzes 2002 registriert und implementiert. 2011 feierte AUCEN im Rahmen des 30. AUCEN-Meetings mit zahlreichen Gastvorträgen sein

15-jähriges Bestehen. Das österreichische Ministerium, welches für die Universitäten zuständig ist, hält im Universitätsbericht 2011 (vgl. S. 22) fest, dass sich AUCEN als Plattform für den Erfahrungs- und Informationsaustausch zu allen Fragen der universitären Weiterbildung etabliert hat.

AUCEN und seine Struktur

Die Aufgaben und Befugnisse von AUCEN ergeben sich aus den Vereinsstatuten und aus dem Vereinsgesetz. AUCEN wird als nicht-gewinnorientierter Verein geführt, der sich vor allem aus den Mitgliedsbeiträgen der österreichischen Universitäten finanziert. Als Mitglied von AUCEN kann jede in Österreich nach dem Universitätsgesetz 2002 errichtete Universität sowie die Donau-Universität Krems aufgenommen werden. Diese Voraussetzungen erfüllten 2013 in Österreich 23 Universitäten, davon sind 20 Universitäten auch ordentliches Mitglied bei AUCEN. Diese große Anzahl an institutionellen Mitgliedern zeigt auch das Interesse, auf welches AUCEN in Österreich stößt.

Nach außen wird AUCEN vor allem durch den Vorstand repräsentiert, der sich aus sechs facheinschlägigen Expertinnen/Experten aus dem Bereich Weiterbildung und Personalentwicklung zusammensetzt. Die Funktionsperiode des Vorstandes beträgt zwei Jahre und dieser wird von der Plenarversammlung, an der jeweils zwei Delegierte der Mitgliedsuniversitäten teilnehmen, gewählt. Ergänzend dazu unterstützen zwei gewählte Rechnungsprüfer/-innen die Finanzgebarung des Vereins. Eine offizielle Geschäftsstelle unterstützt alle strategischen und operativen Agenden von AUCEN. Seit 2012 sind sowohl die Sprecherfunktion als auch die Leitung der Geschäftsstelle an der Universität Wien angesiedelt.

AUCEN versteht sich als stark mitgliederbasiertes Netzwerk und deshalb stehen u.a. die beiden jährlichen AUCEN-Meetings im Vordergrund, die an einer der österreichischen Universitäten stattfinden. Angestrebt wird bei AUCEN vor allem ein kooperatives Netzwerk, indem - neben den Fachpersonen für Weiterbildung und Personalentwicklung - auch die zuständigen Rektoratsmitglieder miteingebunden sind.

¹ www.aucen.ac.at

Ziele von AUCEN im Überblick

Die zentralen Aufgaben von AUCEN liegen in der Förderung von Weiterbildung und Personalentwicklung an österreichischen Universitäten, dies insbesondere vor dem Hintergrund der Förderung des universitären Lebensbegleitenden Lernens als Herausforderung wissensbasierter Gesellschaften (vgl. AUCEN Mission Statement 2006²).

Gemäß dem Mission Statement können für AUCEN vor allem folgende Ziele auf drei Ebenen abgeleitet werden. AUCEN fördert Weiterbildung und Personalentwicklung an den österreichischen Universitäten:

- a. auf der Ebene der Bildungspolitik durch Mitwirkung und Lobbying auf nationaler und europäischer Ebene, um adäquate Rahmenbedingungen für Universitäten in diesen Bereichen herzustellen,
- b. auf der Ebene der Organisationen – durch Vernetzung und Professionalisierung der an den Universitäten fach einschlägig tätigen Mitarbeiter/-innen und Verantwortlichen sowie
- c. auf der inhaltlichen Ebene – durch Qualitätsentwicklung in Weiterbildung und Personalentwicklung.

AUCEN agiert somit als Plattform für die beiden Bereiche Weiterbildung und Personalentwicklung und unterstützt die Auseinandersetzung mit den notwendigen Veränderungsprozessen in den oben ausgeführten Ebenen.

Auf internationaler Netzwerk-Ebene arbeitet AUCEN mit EUCEN (European University Continuing Education Network) und der DGWF (Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium) zusammen.

AUCEN und universitäre Weiterbildung

Die Arbeitsthemen der universitären Weiterbildung sind einerseits vom Bedarf der einzelnen Mitglieder geleitet. Zum anderen spielen auch nationale und internationale bildungspolitische Entwicklungen eine Rolle. In den vergangenen Jahren gab es vor allem eine thematische Konzentration auf die strategische und organisatorische Verankerung von Einrichtungen im Bereich der Weiterbildung an Universitäten. Die Förderung von Aktivitäten, Projekten und Strategien im Bereich Lifelong Learning gehören zum Selbstverständnis des Netzwerkes.

AUCEN betont, gemäß dem gesetzlichen Auftrag der österreichischen Universitäten, universitäre Weiterbildung als dritte Kernaufgabe der österreichischen Universitäten neben Forschung und Lehre. AUCEN versteht darunter, dass berufsbezogene und persönlichkeitsbildende Maßnahmen in unterschiedlichen Angebotsformaten beinhaltet sind.

Im Sinne des Lifelong Learning richtet sich universitäre Weiterbildung an verschiedene Zielgruppen (mit einem besonderen Fokus auf die Zielgruppe der Hochschulabsolventinnen/absolventen). Bei der Gestaltung der Angebote der universitären Weiterbildung sind die wissenschaftlichen und forschungsbasierten Ansätze mit den Anforderungen der Praxis zu kombinieren. Abgeleitet vom AUCEN-Leitbild ist – im Kontext der Veränderungen des Bereiches universitäre Weiterbildung – vor allem auf die veränderten Situationen der Universitäten (u.a. ausgelöst durch Bologna und der Autonomie der österreichischen Universitäten) und deren Konsequenzen (u.a. veränderte Studienstruktur, steigende Studierendenzahlen, angespannte budgetäre Finanzsituation etc.) einzugehen.

AUCEN hat sich in den letzten Jahren in unterschiedlichen Arbeitsgruppen vertiefend mit einzelnen Thematiken auseinandergesetzt. Auf nationaler (österreichischer) Ebene waren dies vorrangig vor allem Fragen von Struktur und Organisation universitärer Weiterbildung sowie Themen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Vor allem im Bereich der Qualitätsentwicklung hat AUCEN – im Rahmen eines nationalen Projektes der österreichischen Qualitätsagentur AQA (nunmehr AQ Austria) zur Qualität der Weiterbildung an Hochschulen (vgl. AQA 2012) – einen wichtigen Beitrag geleistet. Dieses Projekt war deshalb für AUCEN von besonderem Interesse, da AUCEN auf die Entwicklung und Sicherung von Qualitätsstandards in der universitären Weiterbildung besonderes Augenmerk legt. Vor allem war dieses Projekt eine Möglichkeit für AUCEN, die Forderung nach Transparenz der universitären Weiterbildungsangebote, sichtbar zu machen. AUCEN hat in einer eigenen Stellungnahme die grundsätzlichen Ergebnisse, vor allem hinsichtlich der Forderungen zur Gestaltung und Anerkennung von universitärer Weiterbildung, unterstützt.

AUCEN und LLL

Seit der Länderstudie Österreich (vgl. Pellert/Cendon 2007) hat sich die Landschaft der universitären Weiterbildung auf unterschiedlichen Ebenen verändert: an mehreren Universitäten hat eine Professionalisierung hinsichtlich der organisatorischen Struktur (z.B. durch eigene Weiterbildungszentren) stattgefunden, die gleichzeitig signalisiert, dass das Thema Weiterbildung stärker institutionell verankert ist. Andererseits haben bildungspolitische Entwicklungen auf europäischer Ebene dazu beigetragen, dass sich Universitäten mit universitärer Weiterbildung auseinanderzusetzen mussten. Wesentlich zu den universitätsinternen und übergreifenden Debatten und Diskussionen hat die 2008 erstmals kommunizierte European Charter on Lifelong Learning (vgl. EUA 2008) beigetragen. Die österreichischen Universitäten sind mit den in der Charter formulierten „Verpflichtungen“ unterschiedlich umgegangen und einige haben die Forderungen in dem eigenen Leitbild berücksichtigt. In den Leistungs-

² Veröffentlicht unter www.aucen.ac.at

vereinbarungen der österreichischen Universitäten mit dem zuständigen Ministerium wurden die Umsetzung bzw. Überlegungen zur Charter explizit zu einem Thema gemacht. AUCEN hat versucht, von innen heraus, die Grundgedanken der Charter so aufzubereiten und zu verbreiten, dass Lifelong Learning (LLL) als integrativer Bestandteil einer Universität wahrgenommen wird.

In diesem Zusammenhang ist es AUCEN ein Anliegen auf eine klare Differenzierung der Begriffe Lifelong Learning und universitäre Weiterbildung hinzuweisen. In der Wahrnehmung (sowohl innerhalb als auch außerhalb der Universitäten) scheint oftmals weiterhin eine synonyme Gleichstellung von Weiterbildung und Lifelong Learning zu herrschen. AUCEN sieht aber universitäre Weiterbildung als einen wesentlichen Baustein in einer Lifelong Learning Strategie einer Universität.

Herausforderungen für AUCEN im Kontext der Weiterbildung

Aufbauend auf den Erfahrungen - vor allem hinsichtlich des zunehmenden Stellenwertes der universitären Weiterbildung am nationalen und internationalen Weiterbildungsmarkt - hat AUCEN zum Ziel, Initiativen und Projekte zu implementieren, die auch universitätsintern Anreize bieten, um das Verständnis von Weiterbildung als Kernaufgabe einer Universität zu vertiefen.

Unter Berücksichtigung der Grundprinzipien und Kernthemen von AUCEN (siehe Ziele), wird in den kommenden zwei Jahren auch auf folgende Themen konzentriert: Die Internationalisierung (hinsichtlich der Teilnehmer/-innen und Lehrenden) in der universitären Weiterbildung hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Deshalb wird AUCEN ein erstes Pilotprojekt mit einzelnen Universitäten starten, wo die Bündelung von Synergien im Außenauftritt (z.B. in Hinblick auf die Teilnahme an internationalen Messen) angestrebt werden soll. Ziel ist es, international den universitären Weiterbildungsstandort Österreich noch sichtbarer und attraktiver zu machen. Das Thema Qualitätsmanagement, mit einem besonderen Fokus auf die Anforderungen im Bereich der Weiterbildungslehre, wird AUCEN auch weiterhin behandeln. Ergänzend dazu wird sich AUCEN auch mit Grundsatzanliegen der universitären Weiterbildung beschäftigen, wie der Anerkennung von Abschlüssen (v.a. auf Master-Ebene) sowie der Gleichstellung von Weiterbildungsstudierenden und „Regelstudierenden“.

In Hinblick auf die universitäre Weiterbildung wird AUCEN besonders auf die Veränderungen in der europäischen Bildungspolitik achten und sich bei nationalen Projekten, wie beispielsweise der Erarbeitung des nationalen Qualifikationsrahmens (NQR), aktiv einbringen.

Neben dem Kern von AUCEN, dem intensiven Austausch zwischen den Mitgliedern, soll AUCEN auch weiterhin als Sprachrohr und Ansprechpartner für die Themen Weiterbildung und Lifelong Learning dienen. Es ist ein Ziel von AUCEN, die Aktivitäten der Weiterbildung noch stärker in der Vordergrund zu rücken und Möglichkeiten aufzeigen, wie moderne Universitäten gestaltet werden können und Lifelong Learning ermöglicht wird. Die Vernetzung innerhalb Europas mit anderen Universitäten und Vereinigungen sowie die Durchführung grenzüberschreitender Projekte ist ein weiteres Vorhaben von AUCEN für die nächsten beiden Jahre.

Literatur

AQA (Hrsg.) (2012): Qualitätsentwicklung der Weiterbildung an Hochschulen. Facultas: Wien.

Abzurufen unter <http://www.aqa.ac.at/download.651.publikation-qualit-tsentwicklung-weiterbildung-2012.pdf>. [5.09.2013]

BMWF (Hrsg) (2011): Universitätsbericht 2011. Eigenverlag: Wien. Abzurufen unter http://www.bmwf.gv.at/startseite/mini_menu/service/publikationen/wissenschaft/universitaetswesen/hochschul_und_universitaetsberichte/ [1.09.2013]

Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten (UOG 1993). Die gesamte Rechtsvorschrift ist abzurufen unter <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009909&FassungVom=2003-09-30> [20.11.2013]

European University Association (2008): European Universities' Charter on Lifelong Learning. Abzurufen unter http://www.eua.eu/News/08-10-24/Europe_s_universities_launch_charter_for_lifelong_learning.aspx [20.11.2013]

Pellert, Ada/Cendon, Eva (2007): Länderstudie Österreich. In: Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster: Waxmann, S. 273-312.

Mag. Elke Gornik

aucen@univie.ac.at; elke.gornik@univie.ac.at

Priv.-Doz. Dr. Nino Tomaschek

nino.tomaschek@univie.ac.at

Oldenburger Erklärung zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer

der BAG WiWA in der DGWF

Der demografische Wandel wird in den kommenden Jahren die europäischen Gesellschaften wesentlich prägen und sie vor Gestaltungsaufgaben stellen, die mit vielfältigen Lernprozessen verbunden sind. Es ist jetzt schon zu beobachten, dass mit der Veränderung des Altersaufbaus der Bevölkerung auch der Anteil aktiver und bildungsinteressierter älterer Menschen wächst. Daher ist eine Weiterentwicklung von Strukturen notwendig, die Bildung und Lernen in allen, besonders auch in späten Lebensphasen, ermöglichen und fördern.

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) setzt sich für lebenslanges Lernen ein und unterstützt als bundesweites Forum von über 50 deutschen Hochschulen besonders den Bestand und die Weiterentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für ältere Menschen.

Als Netzwerk bündelt die BAG WiWA Wissen und Erfahrungen, die auf langjähriger Forschungstätigkeit sowie institutioneller Arbeit auf nationaler und internationaler Ebene basieren, und treibt auf dieser Grundlage die Weiterentwicklung von Theorie und Praxis der wissenschaftlichen Bildung im Alter voran. Die Studienangebote an Hochschulen sind in ihrem Wissenschafts- und Forschungsbezug vielfältig und setzen sich innovativ mit dem Brückenschlag zwischen Wissenschaft und Gesellschaft auseinander. Die bisherige Entwicklung ist durch ein großes Engagement der Akteure gekennzeichnet. Für einen nachhaltigen Erfolg bedarf es aber auch einer gesteigerten öffentlichen Wahrnehmung der Bildungsarbeit mit Älteren in ihren Potentialen sowie einer angemessenen Unterstützung durch alle gesellschaftlichen Gruppen.

Daher stellt die BAG WiWA die folgenden Forderungen auf:

1. Die BAG WiWA beruft sich auf aktuelle Forschungsergebnisse und Best-Practice-Beispiele, die unmissverständlich aufzeigen, dass das Lernen im Alter entscheidend dazu beiträgt, aktive gesellschaftliche Teilhabe sicherzustellen und einen zukunftsorientierten Dialog der Generationen zu ermöglichen. Auch zum Erhalt von Gesundheit, Selbstständigkeit und Lebensqualität älterer Menschen tragen Bildung und Lernen entscheidend bei. Die BAG WiWA fordert daher von allen Beteiligten:

Lassen Sie das gesicherte Wissen um die positive Wirkung des Lernens im Alter zu einem entwicklungstreibenden Bestandteil der gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskurse werden.

2. Die BAG WiWA stellt fest, dass trotz der demographischen Entwicklung, die ein neues Rollenverständnis des Alters erfordert, die Bildungsbedürfnisse und -potentiale älterer Menschen marginalisiert werden und im Bildungsbereich eine Separierung der Altersgruppen vorherrscht. Sie ruft daher die Entscheidungsträger aus Politik und Wissenschaft auf:

Treten Sie dafür ein, dass ältere Menschen im Bildungsbereich stärker in den Blick geraten, und fördern Sie dazu den Ausbau von Bildungsangeboten für Ältere sowie Konzepte intergenerationellen Lernens.

3. Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung verstehen sich als Mittler zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Indem sie in ihren Programmen für lebenslanges Lernen Wissenschaft mit Lebens- und Berufserfahrung verknüpfen, erschließen sie die spezifischen Bildungspotentiale und die gesellschaftliche Produktivität der älteren Generation. Die BAG WiWA sieht hier besonders die Hochschulen in der gesellschaftlichen Verantwortung. Von den Hochschulen fordert die BAG WiWA:

Stärken Sie die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung, institutionell wie auch strukturell. Unterstützen Sie sie in ihrem Bemühen, die Wissenschaftsbeteiligung Älterer sicherzustellen, auszubauen und durch Forschung zu begleiten.

- Die BAG WiWA weiß, dass es nicht nur geeigneter Konzepte und Programme bedarf; diese müssen vielmehr auch finanziell abgesichert sein. Die BAG WiWA appelliert daher an die Vertreterinnen und Vertreter aus Bund, Ländern und Kommunen:

Stellen Sie finanzielle Mittel bereit, die das lebenslange Lernen und insbesondere die wissenschaftliche Weiterbildung fördern. Dazu sind ressort-

übergreifende Lösungsansätze und die öffentliche Unterstützung durch Förderprogramme unerlässlich.

4. Das „*Memorandum über lebenslanges Lernen*“ der Europäischen Kommission ist bisher nur äußerst unbefriedigend umgesetzt. Dabei ist das Ziel einer für alle zugänglichen und an den Bedürfnissen und Erfordernissen der Adressatinnen und Adressaten ausgerichteten lebenslangen Bildung weiterhin erstrebenswert. Die BAG WiWA fordert alle zuständigen Akteure im Bildungs-, Kultur- und Sozialbereich auf:

Engagieren Sie sich mit uns gemeinsam für die Verbreitung, Gestaltung und Weiterentwicklung von Bildungsangeboten, die die Inklusion aller Lebensalter und gesellschaftlichen Gruppen anstreben und für ältere Menschen während und nach der beruflichen bzw. familiären Tätigkeit attraktive Lernchancen bieten. Lassen Sie uns dieses Ziel entschlossen und mit gemeinsamer Verantwortung weiter verfolgen.

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) ist eine Sektion der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF). Sie setzt sich zusammen aus Einrichtungen, die an Hochschulen oder in enger Kooperation mit Hochschulen für die Entwicklung und Organisation wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für ältere Erwachsene zuständig sind.

Kontakt

Dipl.-Päd. Silvia Dabo-Cruz
 Vorsitzende des Sprecher/-innen/rates
 Universität des 3. Lebensalters an der Goethe-Universität
 Senkenberganlage 31,
 60325 Frankfurt am Main,
 Tel.069/798-28865
 dabo-cruz@em.uni-frankfurt.de

www.bagwiwa.de
www.dgwf.net

Pressemitteilung

Mehr Transparenz und Vernetzung im dualen Studium

Der Wissenschaftsrat systematisiert einen attraktiven Studienbereich und gibt Empfehlungen für seine Weiterentwicklung.

Pressemitteilung 31 | 2013 des Wissenschaftsrats

Kann man jeden Studiengang „dual“ nennen, der Theorie und Praxis verbindet? Über die Definition dieses rasant gewachsenen Studienformates herrschte bislang Uneinigkeit. In einem Positionspapier hat nun der Wissenschaftsrat eine Sortierung des dualen Studienangebotes vorgenommen und Empfehlungen zur Entwicklung des Segments ausgesprochen.

„Die Systematisierung der verschiedenen dualen Studienangebote dient der Qualitätssicherung, indem bestimmte Mindestanforderungen an dieses Format erstmals klar benannt werden“, sagt Professor Wolfgang Marquardt, Vorsitzender des Wissenschaftsrates. Im Kern stehe dabei die Verzahnung der Lernorte (Hochschule und Betrieb) sowie der wissenschaftliche Anspruch des Studiums. Ziel der dualen Studiengänge ist eine Doppelqualifizierung der Absolventinnen und Absolventen durch die Verbindung von wissenschafts- und praxisnahen Ausbildungsanteilen. Fortbildungskurse und berufs begleitende Studiengänge haben für die Fachkräftequifizierung und für den Weiterbildungsbedarf einen hohen Nutzen, werden vom Wissenschaftsrat aber nicht als dual bezeichnet. Mit Hilfe von sechs Dimensionen kann die Eignung der unterschiedlichen Modelle für die Bedarfe von Anbietern und Nutzern zukünftig übersichtlich dargestellt werden.

Die Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums richten sich nicht nur an die akademischen Anbieter wie Hochschulen und Berufsakademien, sondern auch an die Praxispartner, zu denen von Großunternehmen über Mittelständler bis hin zu sozialen Einrichtungen ganz verschiedene Kooperationspartner für die Praxisanteile des Studiums zählen. Ihnen schlägt der Wissenschaftsrat vor, sich verstärkt mit den Hochschulen oder Berufsakademien über die Gestaltung des Studiums in gemeinsamen Gremien auszutauschen. Vorteilhaft für Hochschulen, Studierende und

Praxispartner könnte aus Sicht des Gremiums außerdem eine stärkere Internationalisierung des Studienbereichs sein.

Empfohlen wird des Weiteren, das Fächerangebot der dualen Studiengänge über den „klassischen“ wirtschaftlich-technischen Bereich hinaus auszuweiten. „Insbesondere im Gesundheits- und Sozialwesen hat sich das duale Studium als geeignetes Instrument zur Schaffung neuer Qualifizierungs- und Aufstiegsperspektiven erwiesen und bietet Wachstumspotenzial“, erläutert Marquardt. Auch in anderen Berufs- und Fachbereichen eröffnen duale Studienformate langfristig interessante Chancen: In den Geisteswissenschaften könnten beispielsweise duale Studiengänge im Bereich Journalismus/Medien dem oft beklagten mangelnden Praxisbezug während des Studiums entgegenzutreten und prekäre Absolventenpraktika ersetzen. Auch in den unterrepräsentierten Naturwissenschaften sind neue Berufsbilder mit einer praxisorientierten Qualifikation, etwa in der chemischen Industrie, denkbar.

Perspektivisch stellt das duale Studium aus Sicht des Wissenschaftsrates vor allem eine Chance für den Differenzierungsprozess der deutschen Hochschullandschaft dar: Es bietet ein attraktives Profilmerkmal für multiple Vernetzung von Forschung und Anwendung, akademischem und praktischem Wissen sowie unterschiedlicher Einrichtungen, die von ihrem engen Austausch profitieren. Dabei bietet das duale Studium „besondere Chancen für die Fachhochschulen, dieses expandierende Feld zu entwickeln und ein hochattraktives Profilmerkmal auszuprägen“, so Marquardt.

Hinweis: Das Positionspapier „Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums“ (Drs. 3479-13) wird im Netz als Volltext (<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf>) veröffentlicht, es kann aber auch bei der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates per E-Mail (post@wissenschaftsrat.de) angefordert werden.

Termine

2013

02. bis 03. Dezember 2013

“Kompetenzorientierung in der Weiterbildung. Erfahrungen, Positionen und Herausforderungen”

16. DIE-Forum Weiterbildung, Bonn

06. Dezember 2013

“Kooperation inner- und außerhalb des Systems des lebenslangen Lernens”

Tagung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main in Kooperation mit der Ludwig-Maximilians-Universität München und dem Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e.V. (BV-Päd.)

2014

04. bis 06. Februar 2014

22. LEARNTEC zum Thema “Zukunft Lernen” in Karlsruhe

20. bis 21. Februar 2014

“Normalstudent ade? - Studierende der ersten Generation, Berufserfahrene und Lebenslanges Lernen fordern die Hochschulen heraus”

Hochschulpolitisches Forum in Berlin

26. bis 28. Februar 2014

BAG WiWa Frühjahrstagung in Leipzig

15. bis 16. Mai 2014

AG-F Frühjahrstagung in Bamberg

22. bis 23. Mai 2014

AG-E Frühjahrstagung in Konstanz

23. bis 24. Mai 2014

Forschungswerkstatt der AG-Forschung in Bielefeld

11. bis 13. Juni 2014

“LLL Universities & the European Policies on Social Investment”

46. EUCEN-Konferenz zum Thema in Warschau

24. bis 26. September 2014

DGWF-Jahrestagung in Hamburg

29. bis 30. Oktober 2014

wbv-Fachtagung im Rahmen des 150-jährigen Firmenjubiläums des wbv in Bielefeld

Neue Mitglieder

Herzlich begrüßen wir an dieser Stelle die nachfolgenden

Institutionen, die neu in die DGWF eingetreten sind:

- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)
- Fachhochschule Düsseldorf
- Zentrum für Weiterbildung der Hochschule Emden/Leer (ZfW)

Ebenso herzlich begrüßen wir folgendes neues

Mitglied:

- Frau Alexandra Jürgens

Nachruf

Heinz-Hermann Schepp und Gerd Doerry – Gedenken an zwei Initiatoren der Wiss. WB

Im Verlauf des letzten Monats hat die DGWF mit Trauer vom Tode zweier emeritierter Universitätsprofessoren erfahren müssen, die schon vor der Gründung ihrer Vorgängerorganisation (AUE) als Erziehungswissenschaftler tatkräftige Mitstreiter für ein Engagement der Universitäten in der „extramuralen“ Erwachsenenbildung gewesen sind: **Dr. Heinz-Hermann Schepp**, Ordinarius an der Universität Göttingen, starb nach langer schwerer Krankheit am 31. August 2013 im Alter von 88 Jahren; **Dr. Gerd Doerry**, Ordinarius an der Freien Universität Berlin, starb infolge eines plötzlichen Sturzes am 14. September 2013 mit 84 Jahren.

Beide Wissenschaftler waren nach Kriegsende im Verlauf ihres Studiums bei längeren Gastaufenthalten in den USA mit modernen Formen der Bildung und Erziehung konfrontiert, die ihnen Impulse vermittelten zur Mitwirkung an einer demokratischen Erneuerung Deutschlands, vor allem in der Jugendarbeit und Erwachsenenbildung: **H.H. Schepp** leistete diesen Beitrag zunächst als Leiter des Jugendhofs Steinkimmen, in der Arbeit mit internationalen Gruppen, dann in Studien der Philosophie, der Soziologie, Politik und Bildungsgeschichte und schließlich im Rahmen seiner Lehrtätigkeit an der Universität Hamburg sowie an der PH und der Universität Göttingen.

Schepps zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen – von „Offener Jugendarbeit“ über Schul- und Sozialgeschichte bis hin zur Politischen Bildung, in ihrer Vielfalt kaum überschaubar – bereicherten als Denkanstöße die pädagogischen Diskussionen, auch im Prozess der Entwicklung des Aufgabenverständnisses von Universität und Erwachsenenbildung selbst. Schon 1968/69 erarbeitete er einen bundesweiten Überblick über differenzierte Studienmöglichkeiten für Erwachsenenbildner, der als „Schepp-Synopse“ alsbald als eine viel beachtete Grundlage der Diskussion über die Entwicklung neuer Diplom- und Zusatzstudiengänge für Pädagogen galt. Ebenso unterstützte **Schepp** nachhaltig die Gründung des AUE, dem er jahrzehntelang als Mitglied angehörte – wie ebenso die Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Stets galt er als ein kompetenter und verlässlicher Anreger, Kritiker und Berater, der pädagogisches Verständnis mit Autorität und konsequentem Führungsstil zu verbinden wusste.

In den Lehr- und Forschungsarbeiten von **G. Doerry** standen dagegen die individuellen Probleme des Lehrens und

Lernens im Vordergrund: In intensiver Reflexion konzentrierte er sich auf deren Bedeutung im lebenslangen Prozess der persönlichen Selbstfindung, für eine verständnisvolle mitmenschliche Kommunikation und – vor allem – als Hilfe zur Selbstgestaltung effektiver Lernprozesse in Gruppen. In seinen Studien widmete er sich intensiv der Philosophie, der Psychologie und dem Erwerb von Kenntnissen fremder Sprachen und Kulturen. In seinem praktischen Engagement in der Jugendarbeit und Erwachsenenbildung widmete er sich der besonderen Rolle der Volkshochschule, die er auch als wichtigen Kooperationspartner der Universität betrachtete und förderte: sei es als Assistent von Prof. F. Borinski in der Erziehungswissenschaft oder als Beauftragter des Rektors der FU für die Organisation und inhaltliche Gestaltung von „extramuralen“ Veranstaltungen für die Berliner Öffentlichkeit. So fand er bereits in der Gründungsphase auch den Weg zum AUE.

Als Ordinarius für Erwachsenenpädagogik an der PH Berlin (von 1976 bis 1980) und danach – bis zu seiner Emeritierung (1997) an der Freien Universität – widmete sich **Doerry** im gleichen Aufgabenbereich nachdrücklich der Entwicklung neuer zielgerechter Studiengänge (vor allem des Diplompädagogogen), wobei er nachdrücklich auch für die Zusammenarbeit mit der Sektion EB der Dt. Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eintrat (zeitweise als deren 1. oder 2. Sprecher). Sein zentrales Thema blieben jedoch die Voraussetzungen und Methoden des Lernens in allen Lebensphasen sowie die didaktische Gestaltung der darauf gerichteten Kursleitung, Gruppenförderung und Gesprächsmoderation, wobei er besonders in der Lehre und Forschung zur Gruppendynamik bundesweit ein hohes Ansehen gewann. Und dies gilt ebenso für seine instruktiven Veröffentlichungen sowie die stetige Bereitschaft zur persönlichen Zuwendung und Beratung der mit (oft freundschaftlich verbundenen) Lernenden.

Die DGWF schuldet beiden Erziehungswissenschaftlern, die – jeweils auf ihre Weise – die Anfangsphasen ihrer Vorgängerorganisation gefördert und unterstützt haben, hohe Anerkennung und großen Dank.

Joachim Dikau

Aktuelle Veröffentlichungen

Beiträge/Titel

Nr. 51 – H. Meyer-Wolters, M. Haller, U. Pietsch-Lindt, A. Costard (Hrsg.):
**Alter forscht! Forschungsaktivitäten im Seniorenstudium. Forschendes Lernen,
Aktionsforschung und Ageing Studies.**
Hamburg 2012
ISBN: 972-3-88272-135-9 · Preis: €10,50*

Nr. 52 – U. Bade-Becker, M. Beyersdorf (Hrsg.):
**Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung:
Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung.**
Hamburg 2012
ISBN: 972-3-88272-136-7 · Preis: €15,00*

Nr. 53 – Helmut Vogt (Hrsg.):
**Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung - berufsbegleitendes Studium -
lebenslanges Lernen**
Hamburg 2013
ISBN: 978-3-88272-137-5 · Preis: €15,00*

Vorschau

Heft 1/2014

Auf dem Weg zur Hochschule des Lebenslangen Lernens - Mehrwert, Aufwand und Erträge
(Manuskriptabgabe bis 30.04.2014)

Heft 2/2014

Hochschuldidaktik und wissenschaftliche Weiterbildung
(Manuskriptabgabe bis 30.09.2014)



*zuzüglich Versandkosten, alle lieferbaren
Veröffentlichungen im Netz: www.dgwf.net/lieferbar.htm

Bestellung

Sebastian Ruf
Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU)

Fax: +49 (0) 6131/39 27 15 0
E-Mail: publikation@dgwf.net

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.
GERMAN ASSOCIATION FOR UNIVERSITY CONTINUING AND DISTANCE EDUCATION

Die Organisation

DGWF

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.

www.dgwf.net

Sektionen

- ♦ Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E)
www.dgwf.net/age
- ♦ Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F)
www.dgwf.net/agf
- ♦ Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAF WiWa)
www.dgwf.net/bagwiwa

Landesgruppen

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

Aktuelle Themenschwerpunkte

- ♦ Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung
- ♦ Wissenstransfer durch Weiterbildung
- ♦ Fernstudium und neue Medien
- ♦ Konzepte lebenslangen Lernens
- ♦ Qualitätssicherung, Akkreditierung, Zertifizierung
- ♦ Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft
- ♦ Zukunft der Einrichtungen für Weiterbildung und Fernstudium
- ♦ Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa

Die Ziele

- ♦ Forschung und Lehre fördern
- ♦ Konzepte entwickeln, Stellung beziehen, Richtungen weisen, Empfehlungen geben
- ♦ Hochschule und Politik beraten
- ♦ Kooperation von Hochschule, Wirtschaft und Arbeitswelt unterstützen
- ♦ Netzwerke bilden und Erfahrungsaustausch organisieren

