

**DGWF**

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

# HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

**SCHWERPUNKTTHEMA:**

**AUF DEM WEG ZUR HOCHSCHULE  
DES LEBENSLANGEN LERNENS -  
MEHRWERT, AUFWAND  
UND ERTRÄGE**

# HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

Impressum

1|14

## 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. Betriebswirtin, M.A.**  
Humboldt-Universität zu Berlin

© **DGWF Hochschule und Weiterbildung 1 | 2014**

Juni 2014 · ISSN 0174-5859

Bezugspreis für Nichtmitglieder: € 10,00

## Mailadresse der Redaktion:

*redaktion@hochschule-und-weiterbildung.net*



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:

AUF DEM WEG ZUR HOCHSCHULE  
DES LEBENSLANGEN LERNENS -  
MEHRWERT, AUFWAND UND  
ERTRÄGE

**DGWF**

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



# Inhaltsverzeichnis

## 7 Editorial

---

7 WOLFGANG JÜTTE

**Stichwort: Konferenzen**

## 10 Thema

**Auf dem Weg zur Hochschule des Lebenslangen Lernens - Mehrwert, Aufwand und Erträge**

---

10 ROMINA MÜLLER, KATHARINA KÖHLER

**Zur Internalisierung von Lebenslangem Lernen an europäischen Hochschulen**  
Eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Veränderungsprozesse

15 JOACHIM STÖTER, STEFANIE KRETSCHMER

**Weiterbildung und Lebenslanges Lernen in Anreiz- und Steuerungssystemen**  
Ergebnisse einer länderübergreifenden Analyse

20 JAN TAUER, STEFAN GÖBEL

**Die Hochschulweiterbildung zwischen Gemeinwohl und Rechtsicherheit**  
Der Umgang mit beihilferechtlichen Unsicherheiten

26 KATHRIN WETZEL, BERND DOBMANN

**Mehrwert durch Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

32 WOLFGANG SEITTER, SIMONE KRÄHLING, HEIKE RUNDNAGEL, FRANZISKA ZINK

**Angebotsentwicklung und Marketing in Kooperation der wissenschaftlichen Weiterbildung**

37 MONIKA BACHOFNER, ANNETTE BARTSCH

**Angebotsplanung von wissenschaftlicher Weiterbildung im Clusterverbund**  
Chancen der Kooperation

41 FELICITAS SAGEBIEL

**Best-Practice-Ansätze in der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere**

46 BEATRICE C. BÜTTNER, STEPHAN MAAß, TINA BREYER, FRIEDEMANN W. NERDINGER

---

**Entwicklung eines Studienformats für nicht-traditionelle Zielgruppen an der Universität Rostock**  
Eine Fallstudie

52 JUDITH KOROKNAY, ULRICH IBERER

---

**Lohnt sich ein berufsbegleitendes Masterstudium?**  
Ergebnisse einer empirischen Studie zum beruflichen Erfolg von Masterabsolventen

59 MARIA KONDRATJUK, MANDY SCHULZE

---

**Forschungsperspektiven auf die Praxis von Hochschulweiterbildung**  
Ein Blick auf Akteure und die Programmorganisation

## 65 Projektwelten

---

65 CHRISTIANE BROKMANN-NOOREN, JENS PRAGER

---

**Von der Selbst-Organisation zur Kooperation**  
Einblicke in das Oldenburger Modell

## 70 Tagungsberichte

---

70 **50 Jahre Erziehungswissenschaft "Traditionen und Zukünfte" - Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)**  
09. - 12. März 2014 an der Humboldt Universität Berlin

71 **„Leitkonzepte der Hochschuldidaktik: Theorie - Praxis - Empirie"**  
**43. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik**  
17.-19. März 2014 an der TU Braunschweig

73 **„Workplace Learning and Development in Times of Globalization" -**  
**2. Internationale Konferenz des ESREA Forschungsnetzwerkes Working Life and Learning**  
31. März - 02. April 2014 in Osnabrück

## 74 Publikationen

---

## 77 Buchbesprechungen

---

## 81 Aus der Fachgesellschaft

---

81 **Die DGWF erprobt dialogorientiertes Tagungsformat - Jahrestagung der DGWF**  
25. - 27. September 2013 an der Universität Rostock

88 **Jahrestagung: Aus der Sicht einer Teilnehmerin**  
**"Auf dem Weg zur Hochschule des Lebenslangen Lernens"?!  
Hochschulen und ihr Selbstverständnis**  
25. - 27. September 2013 an der Universität Rostock

89 **„Vielfalt begegnen - Hochschuldidaktische Herausforderungen für das generationsübergreifende Lernen“ -  
Jahrestagung der BAG WiWA**  
26.-28. Februar 2014 in Leipzig

91 **Gründung der Landesgruppe Mitteldeutschland in der DGWF**  
Die Regionen Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen vernetzen sich  
04. April 2014 in Leipzig

93 **Netzwerken - Kooperieren - Konkurrieren - von der Idee zum Markt**  
Frühjahrstagung der AG-E  
22. bis 23. Mai 2014 an der Universität Konstanz

96 **Forschungsforum der DGWF AG Forschung:  
Erste Schritte zur Kartografierung der wissenschaftlichen Weiterbildung**  
23. bis 24. Mai 2014 an der Universität Bielefeld

## 98 Service

---

98 **TERMINE**

99 **NEUE MITGLIEDER**

## 100 Autorenverzeichnis

---





# Stichwort: Konferenzen

Mit dieser Ausgabe von „Hochschule und Weiterbildung“ geht ein Wandel in der Veröffentlichungspraxis der DGWF einher, insofern hier Beiträge von der letzten Jahrestagung 2013 in Rostock zu finden sind, die für die Veröffentlichung in „Hochschule und Weiterbildung“ überarbeitet wurden. Die bisher „klassische“ Dokumentation einer Jahrestagung im Sinne eines umfassenden Tagungsbandes ist damit abgelöst.

Dies ist Anlass genug, um die „Kommunikationsinfrastruktur“ der DGWF auf ihre veränderten Kommunikationsformen zu reflektieren. Bedarfe an Kommunikation und ihre Formen ändern sich ständig. Nicht zuletzt die Digitalisierung beschleunigt diesen Wandel. Insofern ist sicherlich kein Zufall, dass in diesem Jahr auch die Website der DGWF (www.dgwf.net) grundlegend „modernisiert“ wurde.

Die jährliche Jahrestagung und die Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“ ergänzen sich in idealer Weise, so die vertretende These. Gemeinsam bilden sie eine ideale Infrastruktur des Austausches und der Kommunikation.

## Institutionelles Gedächtnis: Jahrestagungen der DGWF

Die jährlichen Konferenzen der DGWF werden seit ihrem frühen Beginn in den 1970er Jahren – hier noch unter dem Namen AUE (Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung) – als „Jahrestagung“ bezeichnet. Wie im Editorial des Hefts 2 | 2013 geschrieben, gehören Rückblicke und Vorausblicke eng zusammen. Daher seien hier die Tagungen mit ihren Titeln von über vier Jahrzehnten angeführt:

- Die universitäre Erwachsenenbildung in der Technischen Welt (1970, Hannover)
- Weiterbildung als eine Aufgabe der Hochschulreform. Das Kooperationsfeld der universitären Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis (1971, Frankfurt/Main)
- Zieldimensionen und Organisationsstrukturen universitärer Erwachsenenbildung. Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung (1972, Trier)
- Qualifikationsveränderungen und wissenschaftliche Weiterbildung (1973, München)
- Universitäre Erwachsenenbildung - für wen und mit wem? (1974, Bochum)
- Projektplanung „Öffnung der Hochschulen durch den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung im Zusammenwirken von Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen des Einzugsbereichs“ (1975, Vallendar)
- Weiterbildung und Hochschule. Perspektive ohne Expansion? (1976, Oldenburg)
- Mitwirkung der Hochschulen in der Weiterbildung (1977, Augsburg)
- Hochschule und Weiterbildung. Bilanz und Perspektive nach 20 Jahren universitärer Erwachsenenbildung (1978, Göttingen)
- Das Arbeitsprogramm des AUE (1979, Bremen)
- Wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Hochschule und Öffentlichkeit (1980, Bamberg)
- Hochschule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen (1981, Aachen)
- Weiterbildung in einem differenzierten Hochschulsystem (1982, Hamburg)
- Hochschule, Weiterbildung und Arbeitsmarkt (1983, Bad Zwischenahn)
- Wissenschaftliche Weiterbildung: Analysen, Reflexionen, Statements (1984, Regensburg)
- Hochschule in der Region. Wissenschaftliche Weiterbildung, Wissenstransfer, Serviceleistungen (1985, Osnabrück)
- Die Zukunft von Hochschule und Weiterbildung (1986, Soest)
- Weiterbildung an Hochschulen als öffentliche Aufgabe. Beiträge zur Infrastruktur des Bildungswesens (1987, Karlsruhe)
- Chancen und Barrieren der wissenschaftlichen Weiterbildung (1988, Bielefeld)
- Perspektiven der wissenschaftlichen Weiterbildung für die neunziger Jahre (1989, Hannover)
- Wissenschaftliche Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe der deutschen Hochschulen (1990, Kiel)
- Europäische Integration als Herausforderung für Wissenschaft, Hochschule und Weiterbildung (1991, Konstanz)
- Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschulerneuerung (1992, Magdeburg)
- Fernstudium - ein wichtiger Impuls für die wissenschaftliche Weiterbildung (1993, Braunschweig)
- Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Ein innovatives Potential für die regionale Wirtschaft? (1994, Potsdam)

- Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung (1995, Stuttgart)
- Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Europa (1996, Regensburg)
- Wissenschaftliche Weiterbildung im Netz der Wissenschaften. Interdisziplinarität, Innovation, Transfer – Beispiele aus Umweltschutz und Gesundheit (1997, Flensburg)
- Weiterbildung als Kernaufgabe der Hochschulen. Wissenschaftliche Weiterbildung unter neuen Rahmenbedingungen (1998, Hamburg)
- Wissenschaftliche Weiterbildung in neuer Umgebung. Internationalisierung – gestufte Abschlüsse – moderne Strukturen (1999, Bochum)
- Zukunftsforum wissenschaftliche Weiterbildung – Markt der wissenschaftlichen Weiterbildung (2000, Augsburg)
- Lernen ein Leben lang. Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung: Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele (2001, Leipzig)
- Weiterbildungsmanagement und Hochschulentwicklung. Die Zukunft gestalten (2002, Kaiserslautern)
- Profil und Qualität der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft (2003, Dresden)
- Wandel der Hochschulkulturen? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kultur und Kommerz (2004, Hannover)
- Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa (2005, Wien)
- Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung (2006, Karlsruhe)
- Wa(h)re Bildung! Gegenwart und Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS (2007, Bern)
- Strukturwandel der Arbeit. Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung (2008, Bochum)
- Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna. Alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel? (2009, Berlin)
- Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens. Konzepte, Modelle, Realität (2010, Regensburg)
- Produktive Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Öffnung – Interdisziplinarität – Transnationalisierung (2011, Bielefeld)
- Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen (2012, München)
- Auf dem Weg zur Hochschule des Lebenslangen Lernens. Mehrwert, Aufwand und Erträge (2013, Rostock)
- Wissenschaftliche Weiterbildung neu denken! Ansätze und Modelle für eine innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen (2014, Hamburg)

Ein erster Blick zeigt: seit ihren Ursprüngen sind die Themen aktuell und „modern“. Es lohnt sich sicherlich eine differenziertere Analyse an anderer Stelle, die nicht allein auf die Themen abzielt, sondern die Größe der Veranstaltung, die Zielgruppen, den Ablauf und Organisation, etc. mit in den Blick nimmt.

Zugleich gilt es die Ausdifferenzierung in vier Arbeitsgemeinschaften und in sieben Landesgruppen mit ihren jährlichen Treffen mit zu berücksichtigen. Hinzu treten noch externe Veränderungen: es ist eine generelle Zunahme von Tagungen und Konferenzen – nicht zuletzt aufgrund der Zunahme von Projektförmigkeit – zu beobachten (dem versuchen wir in der Zeitschrift mit der Rubrik/Kategorie „Tagungsberichte“ Rechnung zu tragen).

Dies alles zeigt: die Stimmen und die Bedarfe werden vielfältiger. Wie die Organisation einer Jahrestagung darauf reagiert soll, im Folgenden skizziert werden, indem wir uns die jährliche Praxis des „Tagungs-Geschäftes“, so wie sie auch neue Mitglieder und Nachwuchswissenschaftler/innen erfahren, vergegenwärtigen.

### **Ökonomie der Aufmerksamkeit: Call for Papers, Poster Sessions & Conference Proceedings**

Wissenschaftliche Konferenzen haben unterschiedliche Formen und Namen und sind nach Fachkulturen recht unterschiedlich. Um die Wissenschaftsorientierung zu unterstreichen, werden sie bspw. auch als „Symposium“, eine Art „Tischgesellschaft“, bezeichnet. Fachgesellschaften mit einer Vereinsstruktur wie die DGWF, nennen sie *Jahrestagung*. Damit wird auch die Periodizität ausgedrückt. Wie Strittmatter-Haubold in ihrem Beitrag in diesem Heft ausführte: „Die Jahrestagung also als jährlicher Fixpunkt, bei dem die Experten wissenschaftlicher Weiterbildung unter einem aktuell gewählten Leitthema Daten und Erkenntnisse der Fachdisziplin zusammenführen und unter Kollegen kommunizieren.“

Das Thema wird im *Call for Papers* – zu Deutsch auch als „Aufforderung einer Beitragseinreichung“ bezeichnet – entwickelt. Das Programmkomitee entscheidet auf der Basis eines bis zu einseitigen *Abstracts* über die Aufnahme. Qualität und die Themenspezifika bilden ein inhaltliches Kriterium. Hinzu kommen die externen Kriterien der verfügbaren Ressourcen. Schon aufgrund der zunehmenden Größe der Konferenzen und vor dem Hintergrund organisatorischer Rahmenbedingungen (Räume) werden neue Formate gesucht.

Beiträge in Form von Posterpräsentationen bilden zunehmend eine Antwort. Bei den *Poster Sessions* handelt es sich um eine kompakte Veranstaltungsform. Die Beiträge werden in Form von Postern auf Posterwänden präsentiert. In einem im Programm ausgewiesenen Zeitfenster stehen die Beitragenden für direkte Anfragen zur Verfügung. Darüber hinaus können die Posterwände von den Tagungsteilnehmenden in den Pausen besichtigt werden. Zunehmend werden in den

Hochschulen schon Workshops zur grafischen Gestaltung von Postern angeboten.

Häufig werden die Vorträge anschließend schriftlich ausgearbeitet und in einem *Tagungsband* in Buchform von einem Herausgeber-Komitee redigiert und einige Monate später veröffentlicht. Dies erfolgte in der DGWF im Namen eines Vorstandsmitglieds und eines Organisers der Konferenz. Internationale und sehr große Fachgesellschaften gehen schon dazu über – die im Englischen auch als *Proceedings* bezeichnete – Veröffentlichung zu Beginn der Tagung elektronisch zur Verfügung zu stellen. Dies setzt einen „eingespielten Wissenschafts-Betrieb“ voraus.

Konferenzbände sind durchaus bedeutende Dokumente des ‚*Institutionellen Gedächtnis*‘. Allerdings hängt dies mit ihrer Zugänglichkeit zusammen. Für die Dokumentation der Jahrestagung in Hamburg (2014) wird erstmals ein erweiterter Abstract Band *online* veröffentlicht. Er steht so auf der Website der DGWF einer breiten Fachöffentlichkeit zur Verfügung. Dies ermöglicht es zukünftig, sich schnell einen Überblick über vergangene Jahrestagungen zu verschaffen, Themen und Projekte zu identifizieren. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass die Beiträge den „inneren Zirkel“ der Fachgesellschaft überschreiten und sichtbar werden.

Wir sind uns sicher, dass wir den Vortragenden so mehr *kollegiale Aufmerksamkeit* schenken können – vor dem Hintergrund durchaus unterschiedlicher Motivlagen. Eng verbunden mit dem Begriff der Aufmerksamkeit ist der der *Reputation* im Wissenschaftsbetrieb. Hier werden Wertigkeiten durchaus unterschiedlich erfahren. So gilt gemeinhin die Posterpräsentation als weniger attraktiv als ein mündlicher Beitrag. Die „Keynote“ wird als besondere Auszeichnung auch bei Bewerbungen gerne angeführt. Nachwuchswissenschaftler/innen suchen heute eher nach Veröffentlichungen in Fachzeitschriften – am besten sofort in „peer reviewed“. Eine Tagungsdokumentation erweist sich hier perspektivisch als wenig attraktiv. Insofern erscheint uns die nun eingeschlagene Richtung – die Veröffentlichung eines Abstractbandes als online-Dokument mit einer begleitenden Ausgabe der „Hochschule und Weiterbildung“ zum Thema der Jahrestagung für ausgewählte Beiträge – für die mittlere Zukunft als eine gute Lösung.

Dies kann wieder den Blick freimachen, was die besondere Leistung eines jährlichen Zusammenkommens ist. Konferenzen leben vom mündlichen Austausch. Mit der zunehmenden Größe der Tagung entsteht ein besonderes Problem: der Raum zum direkten Austausch wird knapp. Dies haben die Evaluationen der Jahrestagungen gezeigt. Dies verlangt besondere methodische Anstrengungen.

### Zum vorliegenden Schwerpunkt

Im Fokus dieser Ausgabe steht das Thema der Jahrestagung (2013) der DGWF in Rostock „Auf dem Weg zur Hochschule

des Lebenslangen Lernens – Mehrwert, Aufwand und Erträge“. Der Call for Paper formuliert das anspruchsvolle Anliegen wie folgt:

„Die Entwicklung der Hochschule zu einer Einrichtung des Lebenslangen Lernens erfordert neue Konzepte und Umsetzungsstrategien von Studienangeboten u.a. mit Blick auf heterogene Zielgruppen, innovative Studienformate und nachhaltige Strukturen. Ein Ziel besteht darin, flexible Möglichkeiten für Übergänge zwischen den verschiedenen Lebens- und Lernphasen von Bildungsinteressierten zu gewährleisten. Diese Vorhaben beinhalten richtungsweisende Visionen, die schon im Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Union im Jahre 2000 skizziert wurden. Über ein Jahrzehnt nach Veröffentlichung dieses Papiers scheint die Erfüllung der Visionen noch weit entfernt. Es ist deutlich geworden, dass die Ausrichtung auf Lebenslanges Lernen im europäischen Bildungssystem und in den einzelnen Institutionen eine mehrdimensionale Aufgabe ist, die von unterschiedlichsten Faktoren beeinflusst wird. Die Hochschulen sind gehalten, in der Neuausrichtung ihrer Strategien ihr Leistungsspektrum zu erweitern. Trotz hoher Investitionen in das sogenannte ‚Humankapital‘ hat sich gezeigt, dass die Ressourcen in der Gegenwart begrenzt sind und eingeschränkte Kapazitäten dem strategischen Richtungswechsel strukturell entgegenstehen. Neben den sofort aufkommenden Fragen nach Kosten und Finanzierung, die durch die in Aussicht gestellten Einnahmen meist nicht ausreichend beantwortet werden können, stellen sich zusätzlich Fragen der gesellschaftlichen Verantwortung und der Sicherung von Nachhaltigkeit dieser Veränderungen. Strategische Entscheidungen erfordern daher zukunftsfähige Finanzierungskonzepte, die über den materiellen Aspekt hinausgehen. Es geht um mehr als eine Kosten-Nutzen-Abwägung, es geht um den Mehrwert für das Individuum und die Gesellschaft, die Volkswirtschaft, die Institutionen, aber auch den Bildungsauftrag einer Hochschule.“

In differenzierter Weise setzen sich die zehn Beiträge des Thementeils damit auseinander. Dabei fällt der hohe Anteil empirischer Arbeiten ins Auge. Dies ist eine sehr aktuelle Momentaufnahme, die auch den „state of the art“ widerspiegelt. Was der Blick zurück verrät: Es braucht keine prophetische Gabe um zu vermuten, dass viele der im Call for Paper angesprochenen Aspekte uns auch zukünftig – wenngleich in unterschiedlicher Gestalt und mit veränderter Priorität – auf Jahrestagungen und in der Zeitschrift beschäftigen werden.

**Autor**

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

# Zur Internalisierung von Lebenslangem Lernen an europäischen Hochschulen

Eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Veränderungsprozesse

ROMINA MÜLLER  
KATHARINA KÖHLER

## Kurz zusammengefasst ...

*Die Öffnung der Hochschulen gehört zu den größten Veränderungen des europäischen Hochschulraums in den letzten Dekaden. Bisher beschäftigt sich nur wenig Forschung mit der Frage, wie die Hochschulmitarbeitenden auf diesen Veränderungsprozess reagieren. Dieser Beitrag untersucht an vier europäischen Hochschulen den institutionellen Habitus gegenüber der Öffnung von Hochschulen im Allgemeinen und der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen im Speziellen. Im Rahmen der Auswertung qualitativer Interviews zeigte sich bei der britischen, dänischen und finnischen Universität ein inklusiver Habitus und bei der deutschen Universität ein eher exklusiver Habitus gegenüber der Öffnung von Hochschulen. Die Einstellung gegenüber der Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen ist an allen vier Hochschulen durch einen ambivalenten, teilweise sogar exklusiven Habitus geprägt.*

## Hintergrund

Bildung und lebenslanges Lernen sind wichtige Elemente der heutigen informations- und wissensbasierten Gesellschaft. Ausbildung – der Erwerb neuen Wissens – und Weiterbildung – die Aktualisierung vorhandenen Wissens – sind hierbei ständige Wegbegleiter. Die Notwendigkeit permanenten Wissenserwerbs wird durch die Überalterung der Gesellschaft und den Fachkräftemangel weiterhin verstärkt und macht lebenslanges Lernen zu einem zentralen Prozess (Hof 2009). Allmendinger et al. (2011) betonen die Bedeutung von lebenslangem Lernen und Erwachsenenbildung als wichtigem Teil gegenwärtiger und zukünftiger Bildungskarrieren. Insbesondere die Öffnung der Hochschulen für unterrepräsentierte Bevölkerungsgruppen und beruflich qualifizierte Personen wurde in diesem Zusammenhang zu einer wichtigen Voraussetzung für soziale Mobilität und lebenslanges Lernen. Dies führte auf europäischer und nationaler Ebene zu der Forderung, das Bildungssystem so durchlässig wie möglich zu gestalten und Kompetenzen, die innerhalb verschiedener Bildungssysteme und im Arbeitsleben erlangt wurden, als gleichwertig anzusehen. Die Einführung von flexiblen Studienformaten, alternative Zulassungskriterien und die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kom-

petenzen sollten dabei diesen Prozess unterstützen (siehe z. B. Anderson/Harris 2006; Buhr 2008; Freitag 2010; Teichler/Wolter 2004).

Trotz voranschreitender EU-Integration divergieren die rechtlichen, politischen und kulturellen Bedingungen sowie deren institutionelle Umsetzung zwischen den EU-Ländern nach wie vor erheblich (EACEA 2013; Davies/Feutrie 2008). Gerade deutschen und britischen Hochschulen wird vorgeworfen, von einer „Aura der Exklusivität“ (Alheit 2009) umgeben bzw. von akademischem Snobismus durchzogen zu sein (Johnson 2001) und damit einer Öffnung der Universitäten tendenziell kritisch gegenüber zu stehen.

Zudem wurde die Implementierung des Wandels universitärer Strukturen nicht immer durch alle Angehörigen der Universität gleichermaßen getragen, sondern wurde meist vom Präsidium verantwortet und zusätzlich durch nationale und europäische Richtlinien und Gesetze beeinflusst. Ein erfolgreicher Veränderungsprozess ist jedoch stark von der Akzeptanz und Unterstützung durch die Mitarbeiterschaft abhängig (Schiersmann/Thiel 2009). Gerade die Hochschullehrenden nehmen hier eine kritische Position ein, da sie üblicherweise über ein hohes Maß an Autonomie (Kühl 2007) verfügen und die gegenwärtigen Öffnungsprozesse das bekannte, althergebrachte Bild der Universität erodieren und traditionelle Werte und Vorgehensweisen in Frage stellen.

Nur wenig Forschung gibt bisher Aufschluss darüber, wie die Hochschulmitglieder auf diesen Prozess reagieren und inwieweit sie die Öffnung der Hochschulen internalisiert haben. Bisherige Untersuchungen fokussieren lediglich die Perspektive der Hochschulprofessoren (Alheit 2009; Büttner et al. 2013; Reay et al. 2001; Thomas 2002) und vernachlässigen andere wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche Mitarbeiter, die ebenso als Hochschulangehörige den Erfolg des Veränderungsprozesses beeinflussen. Der vorliegende Artikel schließt diese Forschungslücke und untersucht aus Sicht wissenschaftlicher und nicht-wissenschaftlicher Mitarbeitender die Einstellung gegenüber dem Öffnungsprozess an europäischen Hochschulen. Dabei wird nicht nur die generelle Einstellung gegenüber lebenslangem Lernen untersucht, sondern ebenfalls die Einstellung anhand eines als wirksam angesehenen Werkzeugs struktureller und sozia-

ler Durchlässigkeit gemessen: der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen. Weiterhin fehlt es bisher an ländervergleichender Forschung. Dieser Beitrag soll dieses Defizit beseitigen, indem er die Einstellung von Universitätsangehörigen an vier europäischen Hochschulen untersucht.

Als Grundlage dienen dafür die Ergebnisse von semi-strukturierten Interviews mit Universitätsmitarbeitenden unterschiedlicher Disziplinen an je einer deutschen, finnischen, britischen und dänischen Universität. Diese wurden im Rahmen des europäischen Forschungsprojektes Opening Universities for Lifelong Learning (OPULL) – das kritische Erfolgsfaktoren für die Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierendengruppen untersuchte – durchgeführt. Die Interviews thematisieren u. a. Möglichkeiten für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, die Einstellung der Befragten gegenüber dem Anrechnungsprozess an der jeweiligen Hochschule sowie das eigene Verständnis von lebenslangem Lernen.

### Der institutionelle Habitus als Ausgangspunkt

Der Habitus kann als „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen [...] als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen“ (Bourdieu 1987, S. 98) verstanden werden. Er beschreibt somit die Handlungen und Normen einer sozialen Klasse oder Gruppierung und wird hauptsächlich durch die Familie geprägt bzw. im weiteren Lebensverlauf durch neue Erfahrungen in anderen Strukturen, z. B. in Schule oder Universität, modifiziert (siehe z. B. bei Bourdieu 2002 in Selbstreflexion). Die Analyse des Habitus als Methode schafft die Voraussetzungen für die Untersuchung der Erfahrung sozialer Agenten im Zusammenspiel mit objektiven Strukturen, die diese Erfahrungen ermöglichen (Atkinson 2011; Reay 2004).

Der institutionelle Habitus – der durch eine Organisation vermittelte Einfluss einer kulturellen Gruppe oder sozialen Klasse auf das individuelle Verhalten (Reay et al. 2001) – wird als zentraler Mechanismus für Inklusion bzw. Exklusion an der Hochschule gesehen. In der anglo-amerikanischen For-

schung wurde der institutionelle Habitus insbesondere im Zusammenhang mit den Bildungsaspirationen von Studierenden am College oder mit Studienabbrüchen untersucht. Dabei überlagert der institutionelle Habitus teilweise sogar den Einfluss des familiären Hintergrundes (Reay et al. 2001; Thomas 2002), was Bourdieus Forschung bestätigt. Weiter wird Universitäten ein exklusiver Habitus vorgeworfen, der sich in negativen Einstellungen gegenüber den neuen Gruppen von Studierenden zeigt (Alheit 2009; Reay et al. 2001; Thomas 2002) oder in Form von Ängsten vor „Qualitätsverlust“ (Büttner/Maaß/Nerdinger 2013) äußert.

### Inklusiver oder exklusiver Habitus?

Die Ergebnisse zeigen, dass Mitarbeitende an den Hochschulen in Dänemark, Finnland und Großbritannien dem Gedanken des lebenslangen Lernens an sich und der Öffnung ihrer Institutionen für neue Studierendengruppen (insbesondere beruflich Qualifizierte) grundsätzlich sehr positiv gegenüber stehen. Der institutionelle Habitus ist in diesen Ländern deutlich inklusiver als in Deutschland, da z. B. skandinavische Bildungssysteme traditionell darauf ausgerichtet sind, möglichst viele Bürger zur wissenschaftlichen (Weiter-)Qualifizierung zu ermuntern und auf dem Weg zu erfolgreichen Studienabschlüssen zu unterstützen. Die Integration neuer Zielgruppen wird begrüßt, da diese zusätzliches Potential, eine höhere Motivation und Zielstrebigkeit und anwendungsorientiertes Wissen an die Hochschulen bringen. Allerdings wird die Anrechnung von Kompetenzen, die außerhalb des Hochschulsystems und insbesondere in beruflichen Kontexten gewonnen worden sind, an allen Universitäten überwiegend als problematisch angesehen, da objektive Standards und klare Kriterien für die Anerkennung non-formalen und informellen Wissens noch nicht institutionsübergreifend etabliert sind.

Im Gegensatz zu der übereinstimmend positiven Haltung gegenüber notwendigen Anpassungen der Hochschullandschaft und der Integrierung neuer Studierendengruppen sowie der länderübergreifend eher kritischen Einstellung gegenüber beruflichen Kompetenzen, zeigen sich u. a. bei Überlegungen zur Umsetzung von Kompetenzanrechnungsprozessen teilweise recht deutliche Unterschiede bei der Betrachtung des institutionellen Habitus an den befragten Universitäten (vgl. Tabelle 1).

	Deutschland (N=20)	UK (N=10)	Dänemark (N=8)	Finnland (N=5)
Bedeutung der Hochschulbildung	--	+	+	+
Allgemeine Einstellung gegenüber LLL und neuen Zielgruppen	+	++	±	+
Allgemeine Einstellung gegenüber beruflichen Kompetenzen/RPL	-	+	--	-
Evaluierung/ RPL Prozedur - Qualitätssicherung	--	±	±	-

Erklärung: Anmerkung: -- exklusiver, - tendenziell exklusiver, ± ambivalenter, + tendenziell inklusiver, ++ inklusiver Habitus

**Tab.1:** Institutioneller Habitus an den Universitäten

So zeichnen sich beispielsweise die Befragten an der deutschen Institution durch ein sehr exklusives Verständnis von Hochschulbildung aus. Wie bereits angesprochen, neigen besonders Universitäten in Deutschland zur Selektion und zur Ausbildung von Eliten, während sich die Öffnung für neue Studierende in Skandinavien und Großbritannien deutlich unproblematischer gestaltet. Belege dafür liefern Aussagen der Befragten bezüglich des ‚Zwecks‘ akademischer Bildung in Deutschland. Dozierende äußern Bedenken bezüglich „einer Verringerung der Qualität“ der Hochschulbildung, da Wissen, das an Universitäten weitergegeben wird, eine „andere Ebene der Reflektion“ und die Konfrontation mit „spezi-

fischen Kompetenzen, Inhalten und Stoffen“ erfordert. Die Anrechnung von außerhochschulischem Lernen - insbesondere in zu hohem Umfang - birgt somit laut einigen Interviewpartnern die Gefahr einer Aufweichung bzw. Abwertung von akademischen Studienabschlüssen in sich. Darüber hinaus zeigen sich die deutschen Universitätsmitarbeitenden besonders skeptisch dahingehend, wie ein „qualitätsgesichertes Verfahren“ der Anrechnung von beruflichen Kompetenzen aussehen könnte und die Ressourcen betreffend, die für ein solches Prozedere notwendig sind. Die Frage nach der Gleichwertigkeit akademischen Wissens und praktischer Fähigkeiten sowie die Forderung nach aufwendigen individuellen Kompetenzevaluationen über Einzelgespräche und Zertifikate, Zeugnisse etc. werden wiederholt von den Befragten geäußert.

Sehr viel inklusiver stellt sich der institutionelle Habitus an der britischen Hochschule dar. Gegenüber neuen Zielgruppen und der Implementierung von LLL-Programmen sind die Befragten hier überaus positiv eingestellt: „Hochschulbildung sollte für jeden zugänglich sein“. Verantwortlich gemacht werden dafür u. a. die liberalen Rahmenbedingungen im Vereinigten Königreich. Darüber hinaus handelt es sich bei dieser um die einzige Hochschule, an der die Mitarbeitenden berufliche Kompetenzen als Bereicherung für die gesamte Studierendenschaft und gar als Vorteil für die Universität betrachten. Außerhalb des Hochschulstudiums erlangte Kompetenzen können um „zusätzlichen akademischen Input ergänzt“ und damit auf Hochschulniveau und darüber hinaus aufgewertet werden. Nicht-traditionellen Studierenden werden hier außerdem eine bessere Motivation, reichere Erfahrungsschätze, und ein höheres persönliches Interesse nachgesagt, während die „normalen“ Studierenden oft kritische Reflektion vermissen lassen und dazu neigen würden, in der Schule gelernte Fähigkeiten zu wiederholen. Einer der Befragten spricht sich sogar für eine Anerkennung von Lebenserfahrung aus, da Kompetenzen aus dem Leben und vom Arbeitsplatz ebenso wertvoll wie universitär erworbene seien. Dennoch werden, wie in Deutschland auch, mitunter akademische Standards thematisiert. An einigen Hochschulinrichtungen sei nach Aussagen der Befragten ein gewisser „akademischer Snobismus“ spürbar, der sich darin äußert, dass akademische Bildung dort als überlegen angesehen wird.

Im Ländervergleich fällt die Haltung der Mitarbeitenden an der dänischen Universität gegenüber LLL-Anstrengungen auffallend ambivalent aus. Es wird zunächst wertneutral berichtet, dass die Gesellschaft Möglichkeiten des lebenslangen Lernens fordert und weiterhin fordern wird, da die ständige Aktualisierung von Wissen und das Erlernen immer neuer Kompetenzen in kürzester Zeit mit der Mobilität des Arbeitsmarktes zunehmend an Bedeutung gewinnen werden. Dabei beunruhigt einen Befragten die Aussicht, dass Arbeitgeber in der Zukunft verstärkt in die Bildung eingreifen könnten, indem beispielsweise sehr „spezifische und zeitgemäße Studiengänge“ gefordert bzw. angeregt werden, die schnell überholt wären und allgemeinere Studiengänge

verdrängen könnten. Noch eindeutig kritischer als an den anderen befragten Hochschulen äußern sich die dänischen Interviewpartner beruflichen Kompetenzen gegenüber: je nach Fachdisziplin versuchen einige Lehrende in Dänemark, ihre Fächer zu „schützen“, indem sie sehr restriktiv sind, was das RPL-Prozedere angeht, da ihrer Meinung nach die Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen auf akademisches Wissen im Widerspruch zu der Idee der Hochschule stehe. Das Fehlen von formellen Kompetenzen wird verglichen mit dem „Fehlen des Schlüssels, der einem den Zugang zum Schatz des akademischen Wissens ermöglicht“. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass RPL auch für Studierende nachteilig sein kann, wenn in angerechneten Modulen zusätzliches Wissen vermittelt wird, das nicht durch praktische Kenntnisse und Erfahrungen ausgeglichen werden kann.

An der finnischen Hochschule wird die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen v. a. als sehr zeitaufwendig wahrgenommen. Qualitätsgesicherte Verfahren gelten als notwendige Voraussetzung für die Anerkennung, doch selbst mit diesen fällt es einigen Befragten schwer, „sich vorzustellen, wie nicht-theoretisches Wissen theoretisches Wissen in einem Modul substituieren soll“. Zusätzlich zu internen Richtlinien für RPL an den einzelnen Universitäten gibt es dafür spezifische landesweite Richtlinien für die Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen und LLL, die „relativ gut funktionieren“ und auf kompetenzbasiertem Lehren und Lernen beruhen. Im Vergleich mit den anderen untersuchten Institutionen ist im finnischen Fall in den Interviews die Internalisierung des Gedanken des lebenslangen Lernens und der Möglichkeit, sein Wissen auf den neuesten Stand zu bringen bzw. stetig weitere Qualifikationen zu erwerben, am deutlichsten erkennbar. Die Mitarbeitenden äußern sich äußerst inklusiv bezüglich der Rückkehr aller potentiellen Studierenden, unabhängig von Alter, Bildungshintergrund, Lebensetappe etc. an die Hochschulen.

### Weitere Schritte im Veränderungsprozess

Die Ergebnisse der qualitativen Befragung zeigen, dass lebenslanges Lernen an den involvierten europäischen Hochschulen - mit Ausnahme von Deutschland - tatsächlich weitgehend internalisiert ist. Aber auch in Deutschland erkennen die Hochschulmitarbeitenden die Notwendigkeit zur Öffnung für neue Zielgruppen sowie deren potentielle Vorteile an und stehen grundsätzlich Maßnahmen zur Integration dieser „nicht-traditionellen“ Studierendengruppen positiv gegenüber. Ein solcher inklusiver institutioneller Habitus ist für den europäischen Arbeitsmarkt von großer Bedeutung, denn nur durch die institutionsweite Internalisierung lebenslangen Lernens und die damit verbundene konstante Weiterentwicklung und Verbesserung der Fähigkeiten des Einzelnen an den Universitäten können produktive und wettbewerbsfähige Arbeitskräfte ausgebildet werden.

Abschließend lässt sich daher sagen, dass die verschiedenen Universitäten bereits große Schritte im Veränderungspro-

zess hin zu einer offenen Hochschule gegangen sind. Die Fortschritte dieses Prozesses variieren jedoch zwischen den einzelnen Institutionen und gerade die Anerkennung von außerhalb des Hochschulsystems erworbenen Qualifikationen gestaltet sich an allen vier Hochschulen als problematisch. Sie wird nur bis zu einem gewissen Umfang und nur entsprechend eindeutiger Kriterien befürwortet. Die Hauptproblematik besteht dabei in der Gewährleistung von Qualitätsstandards und der Bewertung der Gleichwertigkeit dieser Kompetenzen in der praktischen Umsetzung. Sind jedoch klare Regeln und objektive Standards für das Anrechnungs-Verfahren gegeben, erleichtert dies in Konsequenz nicht nur die Beurteilung der Eignung der Studierenden, sondern erhöht auch deren Chancen auf einen erfolgreichen Studienabschluss. Dies verdeutlicht noch einmal die Bedeutung der Einbindung aller Hochschulmitarbeitenden in den Veränderungsprozess für dessen Erfolg und die Notwendigkeit, diese in den Reformprozess miteinzubeziehen.

## Literatur

- Alheit, P. (2009): Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 59(3), S. 215-226.
- Allmendinger, J./Kleinert, C./Antoni, M./Christoph, B./Drasch, K./Janik, F./Leuze, K./Matthes, B./Pollak, R./Ruland, M. (2011): Adult education and lifelong learning. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 14, S. 283-299.
- Andersson, P./Harris, J. (2006): Re-theorising the recognition of prior learning. Leicester: NIACE.
- Atkinson, W. (2011): From sociological fictions to social fictions: some Bourdieusian reflections on the concepts of “institutional habitus” and “family habitus”. In: British Journal of Sociology of Education 32(3), S. 331-347.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (2002): Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Buhr, R./ Freitag, W./ Hartmann, E. A./ Loroff, C./ Minks, K.-H./ Mucke, K./ Stamm-Riemer, I. (Hrsg.) (2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann Verlag.
- Büttner, B. C./Maaß, S./Nerdinger, F. W. (2013): Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen für Hochschulen. Eine empirische Untersuchung zu den Sichtweisen von Hochschullehrern und Verwaltungsmitarbeitern an der Universität Rostock.
- Davies, P./Feutrie, M. (2008): University lifelong learning to lifelong learning universities. In: Fromert, E. (Hrsg.): EUA Bologna Handbook. Making Bologna work. Part B: Introducing Bologna objectives and tools. Promoting new approaches to learning; Flexibility in learning. Berlin: Raabe.
- Education, Audiovisual & Cultural Executive Agency (EACEA) (2013): The European Higher Education Area in 2012. Bologna Process Implementation Report. Brussels, Luxembourg: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency; Publications Office of the European Union.
- Freitag, W. K. (2010): „Recognition of Prior Learning“. Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen: EU-Bildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule. Hans-Böckler-Stiftung Arbeitspapier 208.

Hof, Christiane (2009): *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Kohlhammer: Stuttgart.

Johnson, D. (2001): The Opportunities, Benefits and Barriers to the Introduction of WorkBased Learning. In: *Higher Education Innovations in Education & Teaching International* 38(4), S. 364-368.

Kühl, S. (2007): Von der Hochschulreform zum Veränderungsmanagement von Universitäten? Eine kleine Luhmann-Nacherzählung unter dem Gesichtspunkt der Reformierbarkeit von Universitäten. In: *Verwaltung und Management*, 13(4), S. 205-209.

Reay, D. (2004): It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of Pierre Bourdieu's concept of habitus in educational research. In: *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), S. 431-444.

Reay, D./David, M. E./Ball, S. (2001): Making a Difference? Institutional Habituses and Higher Education Choice. In: *Sociological Research Online*, 5(4).

Schiersmann, C./Thiel, H.-U. (2009): *Organisationsentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Teichler, Ulrich/Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: *Die Hochschule*, 2, S. 64-80.

Thomas, Liz (2002): Student retention in higher education: the role of institutional habitus. In: *Journal of Education Policy*, 17(4), S. 423-442.

## **Autorinnen**

Romina Müller, M.Sc.  
romina.mueller@leuphana.de

Katharina Köhler, M.A.  
katharina.koehler@leuphana.de



# Weiterbildung und Lebenslanges Lernen in Anreiz- und Steuerungssystemen

## Ergebnisse einer länderübergreifenden Analyse

JOACHIM STÖTER  
STEFANIE KRETSCHMER

### Kurz zusammengefasst ...

*Der Beitrag geht der Frage nach, welche Anreize für Hochschulen im Bereich der Weiterbildung und des Lebenslangen Lernens über die Instrumente der Hochschulsteuerung gesetzt werden. Wie werden Weiterbildung und Lebenslanges Lernen in der indikatoren gesteuerten Mittelvergabe sowie in Hochschulpakten und Zielvereinbarungen abgebildet? Inwieweit kann die Gestaltung der Steuerungsinstrumente entsprechende Aktivitäten in den Hochschulen fördern? Zentral ist die Betrachtung der Hochschulsteuerung auf der Ebene zwischen Bundesland und Hochschulen. Vorgestellt werden erste Zwischenergebnisse einer länderübergreifenden Analyse, die im Zeitraum Juli bis Dezember 2012 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b) durchgeführt wurden.<sup>1</sup>*

### 1 Einleitung und methodisches Vorgehen

Dieser Beitrag stellt erste Zwischenergebnisse einer länderübergreifenden Studie dar, der die Frage zugrunde liegt, inwieweit Weiterbildung und/oder Lebenslanges Lernen (LLL) in den Steuerungsinstrumenten bzw. Governance-Strukturen zwischen Bundesland und Hochschule/-n abgebildet werden und ggf. Anreize für eine entsprechende strategische Ausrichtung und Profilbildung der Hochschulen beinhalten. Die Drittmittelabhängigkeit von Hochschulen im Bereich der Weiterbildung und des Lebenslangen Lernens (vgl. Keres/Hanft/Wilkesmann 2012, S. 287) und die unzureichende Berücksichtigung dieser Bereiche im Rahmen der Grundfinanzierung be- bzw. verhindert eine nachhaltige Implementierung von Strukturen und steht einer entsprechenden Profilbildung von Hochschulen entgegen. Der Wissenschaftsrat (WR 2010) spricht sich in seinen „Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen“ dafür aus, unterschiedliche strategische Ausrichtungen von Hochschulen - u.a. in der Weiterbildung - zum Beispiel über eine „Berücksichtigung entsprechender Parameter in der leistungsorientierten Mittelvergabe“ zu befördern (S. 7). Auch das Positionspapier

der Hochschulrektorenkonferenz zur wissenschaftlichen Weiterbildung (HRK 2008) diskutiert die Anreize für Hochschulen und Hochschullehrende in der Weiterbildung und spricht sich u.a. für eine Einbeziehung der Weiterbildung in die Grundfinanzierung einer Hochschule aus (S. 6) und für die Möglichkeit der Kapazitätswirksamkeit von Aktivitäten in der Weiterbildung (S. 7 f.).

Die Auseinandersetzung mit der Thematik der Hochschulsteuerung folgt dem Ansatz des New Public Management (NPM) (Ziegele 2012, S. 14). Während das „Alte Steuerungsmodell“ durch eine Inputorientierung, durch prozesspolitische Einzeleingriffe sowie durch eine ex-ante und eine Feinstuerung gekennzeichnet ist, sind Outputorientierung, eine ordnungspolitische Rahmensetzung sowie eine ex-post und eine Grobsteuerung zentral für das „Neue Steuerungsmodell“ im Sinne des New Public Managements (ebd., S. 14 ff.). Als Instrumente der Hochschulsteuerung wurden für die Analyse die Pauschalzuweisung, die Zuweisung über Zielvereinbarungen sowie die formelgebundene Zuweisung (Indikatorensteuerung) fokussiert (vgl. Ziegele 2012).

Die erkenntnisleitenden Fragen lauteten wie folgt:

- ♦ Wie wird Weiterbildung/Lebenslanges Lernen in den Steuerungssystemen auf der Ebene Bundesland - Hochschulen abgebildet?
- ♦ Wie findet eine Anreizsetzung für Hochschulen im Bereich Weiterbildung/Lebenslanges Lernen durch die Instrumente der Hochschulsteuerung statt?

Um die Wahrnehmung des Themas Weiterbildung/Lebenslanges Lernen an den Hochschulen zu beeinflussen, wurde die Ist-Analyse daher auf folgenden Ebenen durchgeführt:

- Landeshochschulgesetze,
- Hochschulpakete,
- Ziel- und Leistungsvereinbarungen,
- Indikatorensteuerung als Bestandteil der leistungsorientierten Mittelverteilung (LOM).

<sup>1</sup> Zur ausführlichen Darstellung und Diskussion der Ergebnisse dieser länderübergreifenden Analyse vgl.: Kretschmer, S./Stöter, J. (2014): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen (LLL) in Anreiz- und Steuerungssystemen. Ergebnisse einer länderübergreifenden Analyse. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.

Methodisch basierte die Analyse auf allen Ebenen auf folgendem Vorgehen:

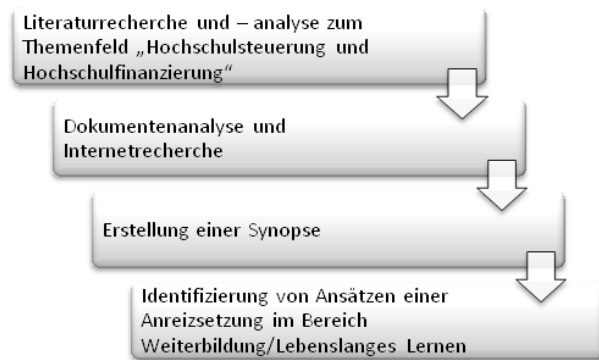


Abb.1: Methodisches Vorgehen (eigene Darstellung)

Nachdem die erste Untersuchungsphase explizit die Steuerungssysteme der sich in der ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ befindenden Hochschulen fokussierte, fand in der zweiten Phase eine Ausweitung der Betrachtung auf alle Bundesländer statt. Die sich der literaturbasierten Einarbeitung in das Themenfeld anschließende Dokumentenanalyse bezog sich auf die einsehbar Ziel- und Leistungsvereinbarungen der Länder mit den Hochschulen, auf Dokumente und/oder Berichte, die den aktuellen Status in den Ländern bezogen auf die Anteile und Art der indikatoren gesteuerten Mittelverteilung darlegen sowie auf die jeweiligen Landeshochschulgesetze<sup>2</sup> und Hochschulpakete. Ausgangspunkt der Dokumentenanalyse war zunächst ein deduktiver Ansatz, basierend auf den Kategorien „Weiterbildung“ und „Lebenslanges Lernen“. Diese Kategorien mussten im Laufe der Analyse erweitert sowie durch weitere, sich aus dem Material ergebende Kategorien ergänzt werden. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse wurden auf jeder Untersuchungsebene einheitlich als Synopse dargestellt und auf deren Grundlage bestehende Ansätze einer Anreizsetzung im Bereich Weiterbildung/Lebenslanges Lernen identifiziert.

Die Darstellung der Zwischenergebnisse bezieht sich auf den Auswertungsstand im September 2013. Die weitere Ausarbeitung sowie Ergänzungen liegen mittlerweile vor (vgl. Kretschmer/Stöter, 2014).<sup>3</sup>

## 2 Zwischenergebnisse

### Ziel- und Leistungsvereinbarungen

Die Analyse von Ziel- und Leistungsvereinbarungen der am Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ beteiligten Hochschulen wurde in deskriptiver Form bereits an anderer Stelle veröffentlicht (Stöter/Brinkmann/Maschwitz 2013).

Ergänzend zu den Hochschulen des Bund-Länder-Wettbewerbes wurden, um alle Bundesländer berücksichtigt zu haben, drei Hochschulen aus Bremen (Universität, Fachhochschule und Hochschule für Künste) und zwei Hochschulen des Saarlandes (Universität des Saarlandes und Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes) analysiert. Alle zusätzlich untersuchten Hochschulen haben in ihren Zielvereinbarungen unter der Kategorie Weiterbildung (Bremen) bzw. wissenschaftliche Weiterbildung (Saarland) explizite Hinweise auf geplante Maßnahmen zum weiteren Ausbau der Weiterbildungsaktivitäten. Innerhalb der beschriebenen Kategorien finden sich auch in beiden Bundesländern Selbstbeschreibungen der Hochschulen in den Vereinbarungen als „Orte des lebenslangen Lernens“.

Die Sichtung der Internetpräsenzen ergab ein sehr heterogenes Bild hinsichtlich der Beschreibungen des Themenbereiches LLL und Weiterbildung (vgl. ebd., S. 54), so war z.B. allein Nennung der Themen sehr unterschiedlich: neben den 22 nicht vorhandenen Zielvereinbarungen, gab es zwei Vereinbarungen ohne explizite/implizite Nennung dieser Themen, in zwölf Dokumenten waren es eigene Punkte und in 16 weiteren Dokumenten wurden diese Themen nur als Unterpunkt anderer Aspekte (z.B. Frauenförderung, Nicht-Traditionell-Studierende, etc.) genannt.

Als besonders bedeutsam für die Frage expliziter Steuerungsmechanismen ist festzustellen, dass in keiner der untersuchten Vereinbarungen ein Hinweis auf eine Mittelvergabe aufgrund des Engagements im Bereich Weiterbildung/Lebenslanges Lernen zu finden war. Da Zielvereinbarungen auch dazu dienen, Schwerpunkte zu setzen, wofür ggf. ein monetärer Anreiz vorgehalten wird (vgl. Günther et al. 2012), stimmt es nachdenklich, dass keine solchen Anreize in den Zielvereinbarungen zu finden sind, welche sich auf das Engagement im Bereich Weiterbildung/Lebenslanges Lernen bezogen. Die Analyse der Indikatorensteuerung gibt dazu weiterführende Hinweise.

### Hochschulpakete

Als zentrales Steuerungselement, welches unter anderem Hinweise zur Gestaltung der zuvor behandelten Ziel- und Leistungsvereinbarungen beinhaltet, bilden die Hochschul-

<sup>2</sup> Eine umfassende Zusammenstellung der vertragsförmigen Vereinbarungen sowie der in den Bundesländern praktizierten Modelle der leistungsorientierten Mittelvergabe stellt das Institut für Hochschulforschung Wittenberg zur Verfügung: <http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/vertrag2012/uebersicht.htm#uebersicht> [Zugriff: 07.02.2014]

<sup>3</sup> Zu beachten ist, dass die Länderanalyse nur auf Quellen mit Stand bis Dezember 2012 berücksichtigt, d.h. nach diesem Zeitpunkt erfolgte Änderungen in den Bundesländern - beispielsweise im Kontext des Abschlusses neuer Hochschulverträge - wurden nicht analysiert. Ein zweiter Untersuchungszeitpunkt ist in 2015 vorgesehen.

pakte ein weiteres Steuerungselement auf der Ebene Bundesland-Hochschule. In der Bezeichnung dieser Pakte finden sich unterschiedlichste Umschreibungen, wie Hochschulpakt, Zukunftspakt, Solidarpakt, Innovationspakt. Allen Dokumenten ist gemein, dass sie den Rahmen spannen für die Umsetzung und Zielsetzung der hochschulischen Entwicklung, insbesondere im Kontext der Hochschulpakete auf der Ebene Bund-Land. Die durchgeführte Analyse fokussierte, inwieweit die Themen Weiterbildung und Lebenslanges Lernen in diesen Dokumenten auftauchte. Von den 16 Bundesländern konnten insgesamt zehn Dokumente ermittelt werden, in sechs Fällen waren solche Pakte nicht zu ermitteln. Von diesen zehn Dokumenten konnten in sechs Dokumenten Hinweise zu den genannten Themen gefunden werden. Vier Dokumente beinhalten keinen der gesuchten Termini. Von den sechs Pakten, welche die Themen Weiterbildung oder Lebenslanges Lernen aufgriffen, beschränkte sich in zwei Papieren (Bayern und Niedersachsen) die Darstellung auf eine knappe Forderung zur „Ausweitung der wissenschaftlichen Weiterbildung“.

In den übrigen vier Texten, welche detailliertere Umschreibungen beinhalten, wurden insbesondere Begründungen für die Notwendigkeit der Stärkung wissenschaftlicher Weiterbildung erwähnt (z.B. Fachkräftemangel, Stärkung der Attraktivität des Hochschulstandortes). Es finden sich in diesem Kontext auch Aussagen zu Aspekten der Öffnung der Hochschulen für z.B. berufstätige Studierendengruppen. In drei dieser Dokumente (Sachsen, Hessen, Berlin) werden Bezüge zur Finanzierung der Hochschulen und der Einbindung der Weiterbildung in diese Modelle hergestellt und die Entwicklung berufsbegleitender, kostendeckender Studiengänge gefordert. In der Tendenz zeigt sich, dass zwar die Themen Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als Themen erkannt worden sind, die genaue Ausgestaltung der Anstrengungen jedoch bislang in nur wenigen Bundesländern konkretisiert wurde.

### Formelgebundene Mittelvergabe

Die Modelle der leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) stellen sich insgesamt als sehr heterogen dar.<sup>4</sup> Diese Heterogenität bezieht sich auf den Zeitpunkt der Einführung der leistungsorientierten Mittelvergabe und deren Anteil am Gesamtbudget der Hochschulen. Heterogen sind auch die Anteile der LOM mit direktem Bezug auf Weiterbildung und Lebenslanges Lernen. Explizit werden Weiterbildung und Lebenslanges Lernen gegenwärtig nur vereinzelt in der LOM berücksichtigt (vgl. Kretschmer & Stöter, 2014). Exemplarisch dargestellt wird im Weiteren in Kürze das Modell des Bundeslandes Berlin.<sup>5</sup> Dabei beziehen sich die Beschreibungen

jeweils auf die für die Universitäten gültigen Finanzierungsmodelle.

In Berlin basiert die LOM neben einer leistungsunabhängigen Sockelfinanzierung (34,3%) auf folgenden vier sog. „Leistungsbereichen“: Lehre (29,5%), Gleichstellung/Diversity (3,8%), Weiterbildung (1,3%) und Forschung/Wissenstransfer/Künstlerische Entwicklungsvorhaben (31,1%) (Hochschulverträge 2010-2013).<sup>6</sup> Der Bereich der Weiterbildung taucht in diesem Modell also explizit als eigenständiger Leistungsbereich auf, wenngleich auch mit einer sehr geringen Gewichtung. Bezugsgröße ist die Anzahl der Absolvent/-innen der weiterbildenden Masterstudiengänge entsprechend den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK, 2010). Vorgesehen ist für jede Hochschule zudem eine sog. „Basisausstattung“ – für die Universitäten in Höhe von 2% des „konsumtiven Zuschusses für laufende Ausgaben“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 2011, S. 12).

Darüber hinaus beinhaltet auch der Leistungsbereich Gleichstellung/Diversity eine Anreizsetzung im Bereich Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, da explizit die Säule „Diversity“ Maßnahmen honoriert, die auf eine Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Studienbewerber/-innen und berufstätige Personen zielen: „Die Säule Diversity dient dem Anreiz von Bemühungen, das Studienangebot auf unterschiedliche Adressatenkreise auszurichten und bestimmte Bevölkerungsgruppen entsprechend dem gesellschaftlichen Bedarf für bestimmte Studienrichtungen stärker als bisher zu gewinnen. Dabei sollen Anstrengungen der Hochschulen, durch spezielle Angebote ein berufsbegleitendes grundständiges Studium neben einer Erwerbstätigkeit zu ermöglichen, besonders honoriert werden. Hierfür wurde die Anzahl der eingerichteten Bachelorstudiengänge, die jährlich mindestens 30 Studienanfängerinnen und Studienanfänger aufnehmen und an Werktagen (Montag bis Freitag) weniger als 10 % Präsenzzeit vor 17 Uhr erfordern, in das Indikatorenset aufgenommen“ (ebd., S. 10).

Im August 2013 wurden vom Land Berlin die Hochschulverträge für den Zeitrahmen 2014-2017 beschlossen; als ein Bestandteil wurde dabei die Durchlässigkeit der Hochschulen thematisiert.<sup>7</sup>

### Hochschulgesetze der Länder

Als zentraler Rahmen für alle Steuerungselemente der Bundesländer für ihre Hochschulen fällt den jeweiligen Landeshochschulgesetzen (LHG) eine besondere Bedeutung zu. Diese Gesetze beschreiben in der Regel keine konkreten Handlungsschritte, sondern definieren Bereiche, in denen

<sup>4</sup> Das Institut für Hochschulforschung Wittenberg verweist hier auf eine Vielfalt der Begrifflichkeit in Bezug auf die mittelbezogene Steuerung. Neben dem Terminus der leistungsorientierten/-bezogenen Mittelverteilung verwenden einige Bundesländer in ihren Mittelverteilungsmodellen auch die Begriffe „belastungsorientiert“, „aufgabenorientiert“ und „leistungsorientiert“ [http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/lhg\\_budget.html](http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/lhg_budget.html) [Zugriff: 14.02.2014].

<sup>5</sup> Stand der Darstellung: 14.02.2014

<sup>6</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2011) [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-wissenschaft/hochschulen/leistungsbasierte\\_hochschulfinanzierung.pdf?start&ts=1303389683&file=leistungsbasierte\\_hochschulfinanzierung.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-wissenschaft/hochschulen/leistungsbasierte_hochschulfinanzierung.pdf?start&ts=1303389683&file=leistungsbasierte_hochschulfinanzierung.pdf) [Zugriff: 14.02.2014]

die Hochschulen Gestaltungsspielräume für ihre jeweiligen Umsetzungsansätze für Maßnahmen der Weiterbildung und des lebenslangen Lernen entwickeln. Die Analyse aller 16 LHG konnte aufgrund der guten Darstellung im Internet umfassend durchgeführt werden. Zunächst wurde untersucht, ob die entsprechenden Gesetze explizite Weiterbildungsparagrafen beinhalten. In 14 von 16 Landeshochschulgesetzen ist dies der Fall, lediglich Bayern und Niedersachsen weisen keinen eigenen Paragrafen auf. In der Bezeichnung unterscheiden sich die jeweiligen Landesgesetze unwesentlich, so werden die entsprechenden Paragrafen als „Weiterbildung“ (N=4), „weiterbildende(s) Studium/Studien“ (N=5) oder „wissenschaftliche Weiterbildung“ gekennzeichnet (in Berlin: „Weiterbildungsangebote“). Eine genauere Betrachtung der Formulierungen innerhalb der genannten Paragrafen zeigt, dass in allen Bundesländern der Auftrag formuliert wurde, dass die Hochschulen weiterbildende Studienangebote entwickeln und anbieten „sollen“. Auch Formulierungen bzgl. der Zugangsvoraussetzungen der Teilnehmer/-innen dieser Angebote finden sich detailliert in den Gesetzen und verweisen auf die Möglichkeiten auch ohne Abitur ein Studium aufzunehmen. Bei der praktischen Umsetzung unterscheiden sich die Gesetze zum Teil erheblich. So werden z.B. im hessischen LHG explizit kostendeckende Gebühren, Kapazitätsberechnungsfragen, Entgelte der tätigen Dozenten sowie Eignungsprüfungen von Studienbewerbern genannt, während z.B. im saarländischen LHG lediglich niedergelegt ist, dass die Hochschulen solche Angebote entwickeln und mit ihrem übrigen Lehrangebot abstimmen sollen.

### 3 Diskussion

Hochschulen sehen sich im Kontext der Implementierung und nachhaltigen Verankerung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen mit unterschiedlichen Hemmnissen respektive Hindernissen auf der hochschulübergreifenden bzw. hochschulpolitischen Ebene konfrontiert. Diese stellen sich in jedem Bundesland anders dar. Diese Heterogenität wurde in diesem Beitrag am Beispiel der Ausgestaltung der Instrumente der Hochschulsteuerung deutlich. Anknüpfend an die Ergebnisse der länderübergreifenden Analyse sollen einige Aspekte zur Diskussion gestellt werden. Im Mittelpunkt steht dabei der Aspekt der Anreizsetzung für Hochschulen im Bereich der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens. Dieser ist in Bezug auf die Instrumente der Zielvereinbarungen und der Indikatorensteuerung durchaus kritisch zu hinterfragen. Den Vorteilen der Transparenz und Objektivität steht hinsichtlich der Indikatoren unseres Erachtens der Nachteil der Rückwärtsgerichtetheit und der Schwerpunktsetzung auf „Quantität“ statt auf „Qualität“ gegenüber. Grundsätzlich stellt sich auch die Frage nach den Auswirkungen bzw. Implikationen der Indikatoren. Im direkten Vergleich zum Instrument der Zielvereinbarungen führt beispielsweise Ziegele (2012) aus: „Die rückwärtsgerichtete Messung führt zu mangelnder Innovationsförde-

rung“ (ebd., S. 70). Und weiter: „Indikatoren beziehen sich auf einheitliche Kernziele wie Ausbildung von Studierenden; sie ermöglichen aber keine Berücksichtigung von besonderen Zielen der dezentralen Einheiten“ (ebd., S. 71). D.h. weiterführend wäre zu reflektieren, ob von Indikatoren grundsätzlich eine Anreizwirkung für die einzelne Hochschule ausgehen kann und wie diese Indikatoren konstruiert werden müssten. Kerres/Hanft/Wilkesmann (2012) empfehlen, aus „Weiterbildungsangeboten generiert Einnahmen als Drittmittel in der indikatorengestützten Budgetierung der Hochschulen zu berücksichtigen“ (S. 289). Grundsätzlich kann auch gefragt werden, ob der in vielen Bundesländern stark gewichtete Indikator „Absolvent/-innen in der Regelstudienzeit“ die Ausrichtung der Hochschulen als Institutionen des lebenslangen Lernens nicht konterkariert.

Was die Zielvereinbarungen betrifft, so sehen wir wesentlich die Problematik der Funktion und des Monitorings von Zielvereinbarungen. Wie werden Ziele formuliert und welche Funktionen sollen diese erfüllen? Mit welchen Finanzierungsmechanismen sind sie verbunden? Wird der Prozess der Zielerreichung evaluiert? Was sind die Konsequenzen nicht erreichter Zielvorgaben (vgl. Kretschmer/Stöter 2014). Wir sind der Ansicht, dass unsere Ergebnisse einen guten Ausgangspunkt darstellen, um die hier diskutierten Instrumente der Hochschulsteuerung noch einmal vertiefender für eine individuelle Hochschule im Rahmen von Fallstudien zu analysieren. Untersucht werden könnten so zum Beispiel folgende Fragestellungen (vgl. ebd.): Wie bildet sich die Hochschulsteuerung auf der Ebene Land - Hochschule im hochschulinternen Budgetierungsmodell ab? Welche Anreize setzt die Hochschule im Bereich Weiterbildung/Lebenslanges Lernen? Welche Hemmnisse und Barrieren können hochschulintern identifiziert werden? Welche Wirkungen und Effekte werden mit diesen Instrumenten erzielt? Von Relevanz sind in diesem Kontext überdies Fragestellungen der Deputats- und Kapazitätsverordnungen und Aspekte der Trennungsrechnung.

<sup>7</sup> Vgl. <http://www.berlin.de/sen/bjw/presse/archiv/20130814.1115.387928.html> [Zugriff: 14.02.2014].

## Literatur

Günther, T./Henke, U./John, S./Schönherr, B. (2012): Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschulen - Ein Ländervergleich. In: Das Hochschulwesen. 60 Jahre HSW, 2012(1), S.13-19.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008): HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Beschluss des 588. Präsidiums am 7.7.2008. [http://www.hrk.de/uploads/media/Positionspapier\\_wissenschaftliche\\_Weiterbildung\\_02.pdf](http://www.hrk.de/uploads/media/Positionspapier_wissenschaftliche_Weiterbildung_02.pdf) [Zugriff: 07.02.2014]

Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U. (2012): Implikationen einer konsequenten Öffnung der Hochschule für lebenslanges Lernen - eine Schlussbetrachtung. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 285-290.

Kretschmer, S./Stöter, J. (2014): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen (LLL) in Anreiz- und Steuerungssystemen. Ergebnisse einer länderübergreifenden Analyse. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf) [Zugriff: 07.02.2014]

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2011): Wissenschaft in Berlin. Leistungsbasierte Hochschulfinanzierung. [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-wissenschaft/hochschulen/leistungsbasierte\\_hochschulfinanzierung.pdf?start&ts=1303389683&file=leistungsbasierte\\_hochschulfinanzierung.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-wissenschaft/hochschulen/leistungsbasierte_hochschulfinanzierung.pdf?start&ts=1303389683&file=leistungsbasierte_hochschulfinanzierung.pdf) [Zugriff: 07.02.2014]

Stöter, J./Brinkmann, K./Maschwitz, A. (2013): Weiterbildung und lebenslanges Lernen - Verankerung an Hochschulen. In: Vogt, H. (Hrsg.): Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung - berufsbegleitendes Studium - lebenslanges Lernen. DGWF - Jahrestagungs-dokumentation 2012. S. 53-58.

Wissenschaftsrat (WR) (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf> [Zugriff: 07.02.2014]

Ziegele, F. (2012): Budgetierung und Finanzierung. Studienmaterialien. Berufsbegleitender Masterstudiengang Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA). Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

## Autoren

Dipl.-Psych. Joachim Stöter  
j.stoeter@uni-oldenburg.de

Dipl.-Päd. Stefanie Kretschmer, MBA  
stefanie.kretschmer@uni-oldenburg.de

# Die Hochschulweiterbildung zwischen Gemeinwohl und Rechtsicherheit

## Der Umgang mit beihilferechtlichen Unsicherheiten

JAN TAUER

STEFAN GÖBEL

### Kurz zusammengefasst ...

*Seit 2007 müssen sich Hochschulen mit dem Europäischen Beihilferecht auseinandersetzen und ihre Tätigkeiten in wirtschaftliche und nichtwirtschaftliche differenzieren sowie deren Kosten und Finanzierungen getrennt aufzeichnen. Die Einteilung der Hochschultätigkeiten in die beiden Kategorien hat für die Zulässigkeit unterschiedlicher Formen der Finanzierung für die jeweilige Tätigkeit eine große Bedeutung, kann jedoch aufgrund der nichttrennscharfen Definition der Begriffe nicht immer so einfach erfolgen. Bisherige Systematiken für andere Hochschulbereiche sind nicht pauschal auf die Hochschulweiterbildung übertragbar, ohne dass der Bildungsauftrag ignoriert wird. Um Hochschulverantwortlichen einen Ausweg aus diesem Dilemma zu zeigen, werden die Handlungsalternativen im Umgang mit dem EU-Beihilferecht anhand ihrer Konsequenzen analysiert.*

### Problemstellung

Mit Inkrafttreten des Gemeinschaftsrahmens für staatliche Beihilfen für Forschung, Entwicklung und Innovation zum 01.01.2007 (EC 2006, Abschnitt 10.3) und nach zweijähriger Schonfrist, erlosch das Privileg staatlicher Hochschulen, grundsätzlich nicht unter die Anwendung des Europäischen Beihilferechts Art. 107 AEUV zu fallen (EC 1996, Abschnitt 2.4). Seitdem müssen sich Hochschulen im Allgemeinen mit dem Europäischen Wettbewerbsrecht auseinandersetzen und im Speziellen die Frage klären, welche Auswirkungen dieses auf die einzelnen Hochschultätigkeiten hat.

Politik und Praxis haben in den letzten Jahren versucht die europarechtlichen Beihilfevorschriften im Rahmen der gesamten Hochschultätigkeit zu erfassen, zu beurteilen und umzusetzen. Viele Themen, wie z. B. Auftragsforschung, Vollkosten- und Trennungsrechnung oder die Identifikation von wirtschaftlichen und nichtwirtschaftlichen Tätigkeiten an Hochschulen, wurden bislang analysiert. Für die neu entstehenden oder bereits entstandenen Weiterbildungskonzepte auf dem Weg zu Hochschulen des Lebenslangen Lernens, ist dies nicht ohne weiteres übertragbar. So entstand u. a. ein Leitfaden durch die Kultusministerkonferenz, welcher einen Vorschlag über die Einordnung der Hochschultätigkeiten gibt. Die darin enthaltene Empfehlung, dass u.a. die gesam-

te Weiterbildung grundsätzlich als wirtschaftliche Tätigkeit ausgewiesen werden sollte (KMK 2012, S. 6), erweist sich in der Praxis für einige Formen der Hochschulweiterbildung als nicht umsetzbar und in Teilen als nicht konsistent mit dem EU-Beihilferecht.

An Hochschulen existieren u.a. forschungsbezogene Bildungsangebote, die sich auf beruflich Qualifizierte konzentrieren, oftmals mit einem Masterabschluss der Hochschule abschließen und sowohl den aktuellen Stand der Forschung als auch die zugrundeliegenden Methoden vermitteln (wissenschaftliche Weiterbildung). Derartige Bildungsangebote sind den Hochschulen ebenso vorbehalten wie die grundständige Lehre im gestuften System mit Bachelor- und Masterstudiengängen. Auf die Art des Abschlusses, grundständig oder weiterbildend, darf es hingegen nicht ankommen, sodass im Rahmen des EU-Beihilfenrechts dieselben Maßstäbe gelten müssten (Lindner 2009, S. 111). Zumal durch die Öffnung der Hochschulen vermehrt beruflich Qualifizierte an grundständigen Studiengängen teilnehmen und sich insoweit die unterschiedlichen Zielgruppen vermischen. Die Gemeinsamkeit der Studienangebote besteht darin, dass sie im Grundsatz der Ausbildung von mehr und besser qualifizierten Humanressourcen oder zumindest dem Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen dienen.

Mit Blick auf die Aussagekraft des KMK-Analyserasters sind darüber hinaus auch generelle Zweifel angebracht, ob die EU-Kommission der darin vertretenen Auffassung in allen Teilen folgen würde bzw. wird. Z. B. sind nach Auffassung der KMK ausschließlich intern erbrachte Leistungen an Mitglieder der Hochschule stets nichtwirtschaftlicher Natur (KMK 2012, S. 3-4). Dies steht entgegen den Aussagen der EU-Kommission. Können andere potenzielle Anbieter dieselbe interne Leistung erbringen, kann eine wirtschaftliche Tätigkeit vorliegen. Eine interne Klassifizierung soll nicht die Wirtschaftlichkeit einer Tätigkeit bestimmen (EC 2012, Rn. 13). Insoweit spricht einiges dafür, dass der Leitfaden einer Überarbeitung bedarf. Diese könnte gleichzeitig dafür genutzt werden, die aus den bestehenden Regelungen noch zu erläuternden Risiken für das Entstehen von Bildungsverlusten zu reduzieren.

Wie die EUKommission die Hochschulweiterbildung tatsächlich einordnet, ist bislang unklar. Der aktuell in Überarbeitung befindliche Gemeinschaftsrahmen, welcher zum 01.07.2014 in Kraft treten soll (EC 2013, S. 2), könnte mehr Aufschluss geben. Vorschläge, wie die beihilferechtlichen Regelungen für wissenschaftliche Weiterbildung in einer am Gemeinwohl orientierten Art und Weise ausgelegt werden könnten, liegen vor. (Göbel/Tauer 2014; Prager/Hanft 2014; Hörr 2014).

Zurzeit müssen Hochschulleitungen mit diesen widersprüchlichen Auffassungen und Rahmenbedingungen ihren Bildungsauftrag unter Unsicherheiten managen (Syring/Andersen 2012, S. 137-138). Eine Unsicherheit ist allerdings nur solange hinderlich, wie sie die Sicht auf die eigentlichen individuellen Hochschulziele verdrängt. Aus diesem Grund erörtert dieser Artikel, nach einer kurzen Einführung in die europarechtliche Wettbewerbssystematik, die wesentlichen Handlungsalternativen der Hochschulverantwortlichen im Umgang mit den EU-Beihilfavorschriften und deren Konsequenzen. Durch eine Betrachtung der Konsequenzen sollen Hochschulverantwortliche in die Lage versetzt werden, gemeinwohlorientiert und risikoadäquat ihre Entscheidungen treffen zu können.

**Systematik des EU-Beihilfenrechts im Hochschulkontext**

Eine Beihilfe ist jede staatliche oder aus staatlichen Mitteln gewährte Begünstigung für bestimmte Unternehmen oder Produktionszweige, die den Wettbewerb verfälscht oder zu verfälschen droht, wenn sie den Handel zwischen den Mitgliedstaaten beeinträchtigt. Beihilfen sind grundsätzlich verboten (Art. 107 Abs. 1 AEUV). Ausnahmen stellen nur die Art. 107 Abs. 2, 3 AEUV und Art. 106 Abs. 2 AEUV dar (Boysen/Neukirchen 2007, S. 35). Vom Beihilferecht werden von vornherein nur wirtschaftliche Tätigkeiten einer Hochschule erfasst. Dies wird im Art. 107 Abs. 1 AEUV durch den Begriff des Unternehmens deutlich. Nach ständiger EuGH-Rechtsprechung ist ein Unternehmen eine jede wirtschaftliche Tätigkeit ausführende Einheit, unabhängig ihrer Rechtsform und Finanzierungsart (EuGH 2000, Rs. C-180/98 bis C184/98, Rn. 74). Auch Art. 106 Abs. 2 AEUV bezieht sich nur auf wirtschaftliche Tätigkeiten. Damit müssen Hochschulen jede ihrer Tätigkeiten wie in Abbildung 1 dargestellt in wirtschaftliche und nichtwirtschaftliche Tätigkeiten einordnen.

Nach ständiger EuGH-Rechtsprechung ist eine wirtschaftliche Tätigkeit jede Tätigkeit, die darin besteht, Güter oder Dienstleistungen gegen Entgelt auf einem bestimmten Markt anzubieten (EuGH 1998 Rs. C-35/96, Rn. 37; EuGH 2000, Rs. C180/98 bis C184/98, Rn. 75-76). Das Wesensmerkmal eines Entgeltes besteht darin, dass es Teil eines Leistungsaustauschs ist, bei dem die Leistung eine Gegenleistung bedingt (EuGH 1993, Rs. C109/92, Rn. 15). Soweit eine Hochschule vom Staat finanziert und überwacht wird, gilt ihre Tätigkeit als nichtwirtschaftlich, da es an der Gegenleistung mangelt. Dies gilt auch, wenn geringe Beiträge für

die Bildungsleistung verlangt werden und diese nur einen Bruchteil der tatsächlichen Kosten darstellen (EC 2012, Rn. 2627). Das bedeutet im Umkehrschluss, dass die Leistung entgeltlich ist und damit eine wirtschaftliche Tätigkeit sein kann, wenn Hochschulen in ihrem Entwicklungsprozess zu Hochschulen des Lebenslangen Lernens alternative nicht-staatliche Mittel zur Finanzierung brauchen und z. B. durch Studiengebühren die variablen Kosten der neuen weiterbildenden Studiengänge finanzieren. Die Finanzierungsstruktur entscheidet über die Entgeltlichkeit. Entweder beschließt ein Mitgliedstaat die Umsetzung des Solidaritätsprinzips, indem die Bevölkerung durch Abgaben (z. B. Steuerzahlungen) die Hochschulweiterbildung aller finanziert (das ist der Fall, wenn Hochschulen überwiegend ihre Haushaltsmittel vom Bundesland für ihre Tätigkeiten einsetzen) oder jeder einzelne Nachfrager kommt selbst für diese Leistung auf (EC 2012, Rn. 17-20). Die Frage nach einem Markt als zweites Merkmal zur Bestimmung einer wirtschaftlichen Tätigkeit dürfte regelmäßig zu bejahen sein, da beim bloßen Zustandekommen der Hochschulweiterbildung Anbieter und Nachfrager zeitlich, räumlich und persönlich in dieser Sache übereinkommen und damit stets die Kriterien eines Marktes erfüllen (Piekenbrock/Hennig 2013, S. 163-165). Beihilferechtlich ist eher die Frage zu klären, ob der Handel zwischen den Mitgliedstaaten durch den relevanten Markt überhaupt beeinträchtigt werden kann (EC 1997) und ob dieser unter vollkommener Konkurrenz existieren kann (Piekenbrock/Hennig 2013, S. 299-300), sodass kein Ausnahmetatbestand gemäß Art. 106 Abs. 2 AEUV vorliegt. Diese Fragestellungen haben jedoch keine Auswirkungen auf die Bestimmung einer wirtschaftlichen Tätigkeit.

Wirtschaftliche Tätigkeit	Auftragsforschung --- Vermietung der Infrastruktur an Unternehmen --- Dienstleistungen an Unternehmen
?	Wissenschaftliche Weiterbildung --- Sonstige
Nicht-wirtschaftliche Tätigkeit	Ausbildung von mehr oder besser qualifizierten Humanressourcen --- Unabhängige Forschung und Entwicklung --- Weiterverbreitung der Forschungsergebnisse --- Wissenstransfer

**Abb. 1:** Aktuelles Zuordnungsspektrum der Tätigkeiten einer staatlichen Hochschule.

Abbildung 1 zeigt neben den von der EUKommission genannten Beispielen zur Einordnung der Hochschultätigkeiten (EC 2006, Abschnitt 3.1.1, 3.1.2; Dienststellen der Generaldirektion Wettbewerb 2013, Rn. 19,21) zugleich eine abstrakte Darstellung der aktuellen Situation an Hochschulen: Bildungsangebote lassen sich nicht immer so einfach einer wirtschaftlichen oder nichtwirtschaftlichen Tätigkeit zuordnen. Dies wird schnell aus den zuvor beschriebenen Kommissionsmitteilungen aufgrund der unbestimmten Begriffe deutlich: Der Leistungsaustausch bei vollständig vom Staat finanzierten und überwachten Bildungsangeboten wird eindeutig verneint. Doch was passiert, wenn durch Gebühren eine Finanzierung nicht mehr nur durch den Staat erfolgt, wie es in der Hochschulweiterbildung überwiegend der Fall ist? Nach ständiger Rechtsprechung (EuGH 2007, Rn. 67-71) und Mitteilung der EUKommission (EC 2012, Rn. 2627) muss die Tätigkeit nur überwiegend staatlich finanziert und überwacht sein. Um sich einem konkreten Prozentsatz für den Begriff „überwiegend“ zu nähern, könnte man sich die Studiengebührendebatte vor Augen halten. Die Kosten einer Hochschule je Student schwankten nach Angaben des Statistischen Bundesamtes im Jahr 2010 zwischen 4.560 € und 26.070 € (Brugger/Threin/Wolters 2013, S. 36). In einigen Bundesländern wurden Studiengebühren in Höhe von 1.000 € pro Jahr erhoben, ohne dass dies zur beihilferechtlichen Debatte wurde. Dem entsprechen Anteile nichtstaatlicher Finanzierung von 21,9 % bis 3,8 % der jeweiligen Kosten. Legt man den Begriff „überwiegend“ wörtlich aus, wäre aufgrund der Dichotomie (staatliche oder nichtstaatliche Mittel) anzunehmen, dass darunter eine 50 % Grenze zu verstehen ist. Doch fraglich bleibt, auf welche Basis sich das „überwiegend“ bezieht. Theoretisch käme ein einzelnes Bildungsangebot, das Bildungsangebot der gesamten Hochschule oder das gesamte Bildungsangebot eines Mitgliedstaates in Betracht. Neben dieser begrifflichen Ungenauigkeit sind zudem die Beispiele in Abbildung 1 für nichtwirtschaftliche Tätigkeiten nicht direkt auf die Hochschulweiterbildung übertragbar. Eine Zuordnung kann nur interpretiert werden, sodass vor allem im Rahmen der Hochschulweiterbildung Tätigkeiten existieren, die von den Hochschulverantwortlichen sowie den beratenden Wirtschaftsprüfern nicht sicher einer Kategorie zugeordnet werden können.

Übt eine Hochschule neben ihren nichtwirtschaftlichen Tätigkeiten auch wirtschaftliche aus, so müssen im Rahmen einer Trennungsrechnung die Kosten und Finanzierungen getrennt aufgezeichnet werden, damit die nichtwirtschaftlichen Tätigkeiten nicht ausnahmsweise unter das Beihilferecht fallen (EC 2006, Abschnitt 3.1.1). In der Praxis sind damit für wirtschaftliche Tätigkeiten die Vollkosten zu erfassen und ein Nachweis über die Finanzierungsquellen zu führen. Das bedeutet jedoch nicht, dass alle wirtschaftlichen Tätigkeiten mindestens zu Vollkostenpreisen angeboten werden müssen, wodurch implizit die Nutzung staatlicher Mittel (EU-, Bundes- und Landesmittel) ausgeschlossen wäre. Eine getrennte Aufzeichnungspflicht sagt noch nichts über die zulässige Finanzierung aus. Dafür sind vielmehr alle Kriteri-

en des Art. 107 Abs. 1 AEUV zu erfüllen, ohne dass mögliche Ausnahmetatbestände gemäß Art. 107 Abs. 2, 3 AEUV sowie weitere Rechtfertigungsgründe, insbesondere Art. 106 Abs. 2 AEUV, vorliegen. Eine derartige Prüfung ist mit hohem Aufwand verbunden, da für jedes Weiterbildungsprodukt eine umfangreiche Marktforschung betrieben werden müsste. Würde daraufhin ein Marktversagen festgestellt werden, könnte dies den Einsatz staatlicher Mittel rechtfertigen (EC 2006, Abschnitt 1.1). Da derartige Informationen in der Praxis sehr früh vorliegen müssen und eine Beurteilung des Marktes für eine Hochschule eher im Laufe der Tätigkeit erfolgen kann, scheint dieses Vorgehen wenig praxistauglich. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit angenommen, dass eine wirtschaftliche Tätigkeit der Hochschule stets unter das Beihilfeverbot gemäß Art. 107 Abs. 1 AEUV fällt, ohne dass Ausnahmetatbestände zutreffen. Unter dieser Annahme dürfen staatliche Mittel nicht zur Finanzierung wirtschaftlicher Tätigkeiten verwendet werden.

### Handlungsalternativen und ihre Folgen

Hochschulverantwortliche haben aufgrund dieser Vorschriften nun zwei Handlungsalternativen: Entweder ordnen Sie die Kosten bei der Verausgabung (ad interim) einer wirtschaftlichen oder einer nichtwirtschaftlichen Tätigkeit zu. Diese Unsicherheit wird erst durch z. B. zukünftige Mitteilungen der Kommission bzw. Urteile des EuGH verschwinden, sodass eine heutige Entscheidung zu einem späteren Zeitpunkt (ex post) entweder bestätigt (A, D) oder abgelehnt (B, C) wird (siehe Abbildung 2).

	Ad interim	Nichtwirtschaftliche Tätigkeit	Wirtschaftliche Tätigkeit
Ex post			
Nichtwirtschaftliche Tätigkeit		<b>A</b> (bestätigend)	<b>C</b> (ablehend)
Wirtschaftliche Tätigkeit		<b>B</b> (ablehend)	<b>D</b> (bestätigend)

**Abb. 2:** Handlungskonsequenzen im Umgang mit den europäischen Beihilfavorschriften.

Eine bestätigende Ex-post-Beurteilung hat keine weiteren Konsequenzen. Vielmehr ergeben sich für die Hochschulverantwortlichen nur für die Situationen B und C problematische Interimslösungen. Situation B beschreibt den Umstand, dass ein Bildungsangebot derzeit als nichtwirtschaftlich behandelt wird, obwohl es ex post betrachtet eine wirtschaftliche Tätigkeit darstellt. Die Hochschule setzt damit ad interim öffentliche Mittel zur Finanzierung dieser Tätigkeit ein, was unter der getroffenen Annahme untersagt ist. Hier kann es grundsätzlich bis zu zehn Jahre rückwirkend zu einer Rückforderungsentscheidung durch die EUKommission kommen (Rat der Europäischen Union 1999, Art. 15 Abs. 1).



Der Mitgliedstaat wird darin verpflichtet die rechtswidrige Beihilfe zzgl. Zinsen zurückzufordern (Rat der Europäischen Union 1999, Art. 14 Abs. 1-2).

Der maximal im Risiko stehende Betrag ohne Zinsen beschränkt sich für einen Teilnehmer nur auf die nicht durch den Preis (bzw. Entgelt, Gebühr) gedeckten Vollkosten zzgl. Gewinnaufschlag ( $VK^+$ ) (Fall 1). Existiert ein Marktpreis unterhalb der eigenen Vollkosten zzgl. Gewinnaufschlag (Fall 2), so verringert sich der im Risiko stehende Betrag entsprechend (EC 2006, Abschnitt 3.2.1 zur Anwendung der Systematik bei der Auftragsforschung). Diese Differenz, multipliziert mit der Teilnehmerzahl, ergibt die maximale Risikomasse des jeweiligen Bildungsangebotes. Abbildung 3 verdeutlicht die Ermittlung der Risikomasse.

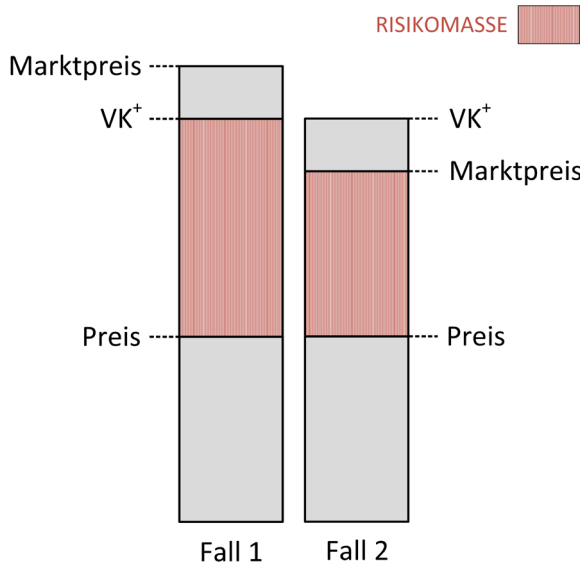


Abb. 3: Die Risikomasse der Kommissions-Rückforderungsentscheidung (ohne Zinsen).

Die Risikomasse vermindert sich, wenn Gewinne aus anderen wirtschaftlichen Tätigkeiten zur Finanzierung herangezogen werden, da es auf den Vergleich der gesamten Anteile von öffentlichen Mitteln und nichtwirtschaftlichen Tätigkeiten ankommt. Durch den Einsatz anderer Gewinne werden weniger staatliche Mittel eingesetzt. (Dienststellen der Generaldirektion Wettbewerb 2013, FN 27).

Situation C beschreibt den Umstand, dass ein Bildungsangebot derzeit als wirtschaftlich behandelt wird, obwohl es ex post betrachtet eine nichtwirtschaftliche Tätigkeit darstellt. Durch die nichtstaatliche Finanzierung steigt der Preis. Dies hat beihilferechtlich keine Konsequenzen. Allerdings wird - wie in Abbildung 4 gezeigt - die Nachfrage sinken. Angenommen ein Weiterbildungsangebot einer Hochschule wird nur durch Entgelte finanziert, dann existiert eine Mindestteilnehmerzahl ( $TN^{min}$ ), welche zum Zustandekommen des Wissenstransfers langfristig erreicht sein muss. Bei Zertifi-

katskursen kann  $TN^{min}$  durchaus bei fünf und bei berufs begleitenden Studiengängen noch höher liegen. Dadurch steht einer Überschreitung des Preises ( $P^{max}$ ) nicht keine Nachfrage gegenüber, sondern eine Nachfrage kleiner  $TN^{min}$ , wobei gilt  $TN^{min} > 1$  (Abbildung 4). Es gibt somit immer mindestens eine Person, die bei richtiger Interimslösung hätte weitergebildet werden können. Obwohl diese Tätigkeit ex post betrachtet nichtwirtschaftlicher Natur ist und staatliche Mittel hätten eingesetzt werden dürfen, führt dieser Irrtum zum Bildungsverlust. Gerade im Hinblick auf die gesellschaftliche Verantwortung auch für die Weiterbildung durch Hochschulen, ergibt sich ein Gewissenskonflikt, welcher für die Hochschule derzeit kaum zu lösen ist.

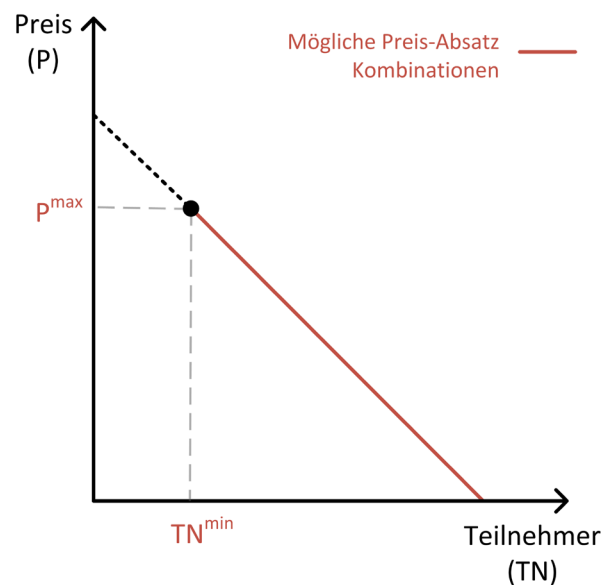


Abb. 4: Stark vereinfachte Nachfragefunktion für ein Bildungsangebot.

### Handlungsempfehlungen

Die Hochschulverantwortlichen haben nun die schwierige Aufgabe die Ausgestaltung der Weiterbildungsangebote in Deutschland zwischen Gemeinwohl und beihilferechtlicher Sicherheit auszutarieren. Das bedeutet nicht, dass das EU-Rechtssystem dem Gemeinwohl im Wege steht. Bildungsleistungen sind aus EU-Sicht für Bürger und Unternehmen unverzichtbar, da sie das Beschäftigungsniveau und Wirtschaftswachstum nachhaltig verbessern (EC 2007, Abschnitt 2). Die allgemeine (Art. 165 AEUV) und berufliche Bildung (Art. 166 AEUV) sind Teilziele der EU und sollen wie jede andere Dienstleistung von allgemeinem Interesse universell und kontinuierlich mit hoher Qualität erschwinglich sein (EC 2004, Abschnitt 2.1). Der europäische Rechtsrahmen greift damit keinesfalls als Störfaktor in die deutsche Hochschullandschaft ein (Boysen/Neukirchen 2007, S. 5), sondern soll vielmehr durch den einheitlichen Regelungsgehalt zu einer höheren wirtschaftlichen Effizienz führen (EC 2006, Abschnitt 1.1).

Mit dieser Sichtweise sollten auch Hochschulverantwortliche mit der vorherrschenden Unsicherheit umgehen. Sofern Hochschulen nun Weiterbildungsleistungen anbieten, die sie nur unter Unsicherheit den beiden Tätigkeitsbereichen aus Abbildung 1 zuordnen können, empfiehlt es sich, vor einer Entscheidung erst die Konsequenzen aufzuarbeiten. Dazu müssen zum einen die Vollkosten kalkuliert sowie eventuelle Marktpreise erhoben und zusammen mit den Finanzierungsquellen dokumentiert werden. Damit ist ex post (auch in Situation B) immer eine ordnungsmäßige Trennungsrechnung erstellbar. Zum anderen sollten Hochschulen mehr wagen und sich mit der Nachfrage ihrer Angebote auseinandersetzen. Ein einmal eingeführter Preis hat keinen Bestand. Je nach Zielgruppe wäre eine höhere Zahlungsbereitschaft denkbar, welche ohne Bildungsverlust zur Finanzierung herangezogen werden kann (vgl. Ausführungen zur Produzenten- und Konsumentenrente, Piekenbrock/Hennig 2013, S. 2014). Solange Landesmittel neben einer Gebührenfinanzierung eingesetzt werden, wird auch immer das Bundesland die Beihilfe von der Hochschule zurück verlangen müssen, welche auch die Hochschule finanziert. Da staatliche Hochschulen durch dasselbe Bundesland grundmittelfinanziert sind, ist ein gleichzeitiger finanzieller Ausgleich zur Finanzierung der Rückforderung nur bei der Verwendung von Bundes- und EU-Mitteln ausgeschlossen (Situation B). Eine gute Dokumentation bildet auch hierfür eine gute Grundlage. Aus den erhobenen Daten lässt sich die im schlimmsten Fall bestehende Risikomasse - wie in Abbildung 3 dargestellt - abschätzen. Damit kann nun unter Berücksichtigung des Bildungsauftrages und unter Abwägung der hochschulindividuellen Ziele risikoadäquat eine beihilferechtliche Zuordnung der Weiterbildungstätigkeit vorgenommen werden.

Auf hochschulübergreifender Ebene zeigen die Ausführungen, dass eine maximale Risikoaversion, wie sie aus der pauschalen Einordnung der gesamten Hochschulweiterbildung als wirtschaftliche Tätigkeit (Situation C, D) resultiert, und eine mangelnde klare Kommunikation ungewollte Konsequenzen nach sich ziehen. Angenommen das politische Ziel zur Finanzierung von Weiterbildungsstudiengängen wäre eine überwiegende Steuerfinanzierung. Dies hätte beihilferechtlich die Konsequenz, dass durch die angestrebte Finanzierungsstruktur kein Leistungsaustausch existiert und damit eine nichtwirtschaftliche Tätigkeit vorläge. Würden aufgrund der vorhandenen Unsicherheit über die Anwendung des EU-Beihilferechts alle Hochschulen aus Vorsichtsgründen sämtliche Weiterbildungsstudiengänge zu Vollkosten kalkulieren und entsprechend über Entgelte finanzieren, da sie die beihilferechtlichen Risiken höher einschätzen als die damit einhergehenden Bildungsverluste, ändert sich die Finanzierungsstruktur. Dies führt zu einer wirtschaftlichen Tätigkeit, sodass bei Erfüllung sämtlicher Kriterien gemäß Art. 107 Abs. 1 AEUV der Einsatz von staatlichen Mitteln untersagt wäre. Die eigentliche Umsetzungsfreiheit der Hochschulfinanzierung (Lindner 2009, S. 105) für einen Mitgliedstaat wäre in einem solchen Fall faktisch hinfällig. Dies kann politisch nicht gewollt sein.

## Literatur

- Boysen, S./Neukirchen, M. (2007): Europäisches Beihilferecht und mitgliedstaatliche Daseinsvorsorge. Baden-Baden: Nomos (Schriftenreihe europäisches Recht, Politik und Wirtschaft, Bd. 325).
- Brugger, P./Threin, M./Wolters, M. (2013): Hochschulen auf einen Blick. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden. [https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft\\_derivate\\_00011393/0110010137004.pdf](https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00011393/0110010137004.pdf) [Zugriff: 31.03.2014]
- Göbel, S./Tauer, J. (2014): KOSMOS-Stellungnahme. Consultation on the draft R&D&I-Framework: Rostock. [http://www.ec.europa.eu/competition/consultations/2013\\_state\\_aid\\_rdi/universitaet\\_rostock\\_de.pdf](http://www.ec.europa.eu/competition/consultations/2013_state_aid_rdi/universitaet_rostock_de.pdf) [Zugriff: 31.03.2014]
- Hörr, B. (2014): DGWF-Stellungnahme. Consultation on the draft R&D&I-Framework. Bielefeld. [http://www.ec.europa.eu/competition/consultations/2013\\_state\\_aid\\_rdi/dgwf\\_de.pdf](http://www.ec.europa.eu/competition/consultations/2013_state_aid_rdi/dgwf_de.pdf) [Zugriff 31.03.2014]
- KMK (2012): Kultusministerkonferenz Ausschuss für Hochschule und Forschung Hg. Analyseraster zur Unterscheidung wirtschaftlicher und nichtwirtschaftlicher Tätigkeit von Hochschulen. Ein Leitfaden. Bonn. [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Wissenschaft/SO\\_120928\\_AnalyserasterTrennungsrechnung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Wissenschaft/SO_120928_AnalyserasterTrennungsrechnung.pdf) [Zugriff: 31.03.2014]
- Lindner, J. F. (2009): Die Europäisierung des Wissenschaftsrechts. Tübingen: Mohr Siebeck (Wissenschaftsrecht / Beiheft 19).
- Piekenbrock, D./Hennig, A. (2013): Einführung in die Volkswirtschaftslehre und Mikroökonomie. (2. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Prager, J./Hanft, A. (2014): C3L-Stellungnahme. Consultation on the draft R&D&I-Framework. Oldenburg. [http://www.ec.europa.eu/competition/consultations/2013\\_state\\_aid\\_rdi/carl\\_von\\_ossietzky\\_universitaet\\_de.pdf](http://www.ec.europa.eu/competition/consultations/2013_state_aid_rdi/carl_von_ossietzky_universitaet_de.pdf) [Zugriff: 31.03.2014]
- Syring, A./Andersen, C. (2012): Verwaltung den Verwaltern: Warum Hochschulen die Umsetzung der Anforderung aus dem EU-Beihilferecht nicht Laien überlassen sollten. In: Syncwork AG (Hrsg.): Vollkosten- und Trennungsrechnung. Chancen und Risiken für die Steuerung der Hochschulen. Unter Mitarbeit von C. Andersen, R. Baltes, T. Estermann, M. Golsch, M. Holzhauser, P. Lange. Weimar: Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften.

## Rechtsprechungsverzeichnis

EuGH (1993): Urteil vom 07.12.1993. Aktenzeichen C109/92: Wirth gegen Hannover.

EuGH (1998): Urteil vom 18.06.1998. Aktenzeichen C35/96: EU-Kommission gegen Italien.

EuGH (2000): Urteil vom 12.09.2000. Aktenzeichen verb. Rs. C-180/98 bis C-184/98: Pavlov gegen Stichting.

EuGH (2007): Urteil vom 11.09.2007. Aktenzeichen C-318/05: EU-Kommission gegen Deutschland

## Quellenverzeichnis

Dienststellen der Generaldirektion Wettbewerb (Hrsg.) (2013): Entwurf des Unionsrahmens für staatliche Beihilfen zur Förderung von Forschung, Entwicklung und Innovation. Papier der Dienststellen der Generaldirektion Wettbewerb. Europäische Kommission. Brüssel. [http://ec.europa.eu/competition/consultations/2013\\_state\\_aid\\_rdi/rdi\\_draft\\_framework\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/competition/consultations/2013_state_aid_rdi/rdi_draft_framework_de.pdf) [Zugriff: 31.03.2014]

EC (1996): Europäische Kommission. Mitteilung 96/C 45/06 vom 17.02.1996. Gemeinschaftsrahmen für staatliche Forschungs- und Entwicklungsbeihilfen. [http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:31996Y0217\(01\)&qid=1396250688392&from=DE](http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:31996Y0217(01)&qid=1396250688392&from=DE) [Zugriff 31.03.2014]

EC (1997): Europäische Kommission. Mitteilung 97/C 372/03 vom 09.12.1997:

Bekanntmachung der Kommission über die Definition des relevanten Marktes im Sinne des Wettbewerbsrechts der Gemeinschaft. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1997:372:0005:0013:DE:PDF> [Zugriff: 31.03.2014]

EC (2004): Europäische Kommission. Mitteilung KOM(2004) 374 endgültig vom 12.05.2004:

Weißbuch zu Dienstleistungen von allgemeinem Interesse. <http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52004DC0374&from=DE> [Zugriff: 31.03.2014]

EC (2006): Europäische Kommission. Mitteilung 2006/C 323/01 vom 30.12.2006:

Gemeinschaftsrahmen für staatliche Beihilfen für Forschung, Entwicklung und Innovation. [http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006XC1230\(01\)&qid=1396251723553&from=DE](http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006XC1230(01)&qid=1396251723553&from=DE) [Zugriff 31.03.2014]

EC (2007): Europäische Kommission. Mitteilung KOMM(2007) 725 endgültig vom 20.11.2007: Dienstleistungen von allgemeinem Interesse unter Einschluss von Sozial-

dienstleistungen: Europas neues Engagement. <http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0725&from=DE> [Zugriff: 31.03.2014]

EC (2012): Europäische Kommission. Mitteilung 2012/C 8/02 vom 11.01.2012: Mitteilung der Kommission über die Anwendung der Beihilfavorschriften der Europäischen Union auf Ausgleichsleistungen für die Erbringung von Dienstleistungen von allgemeinem wirtschaftlichem Interesse. [http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XC0111\(02\)&rid=2](http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XC0111(02)&rid=2) [Zugriff 31.03.2014]

EC (2013): Europäische Kommission. Staatliche Beihilfen: Wettbewerbsstelle der Kommission startet Konsultation zum Entwurf neuer Vorschriften zu staatlichen Beihilfen für Forschung, Entwicklung und Innovation. IP/13/1300 vom 20.12.2013. Brüssel. Kontakt: Colombani, Antoine; Iglesias, Marisa Gonzalez. [http://www.europa.eu/rapid/press-release\\_IP-13-1300\\_de.pdf](http://www.europa.eu/rapid/press-release_IP-13-1300_de.pdf) [Zugriff: 31.03.2014]

Rat der Europäischen Union (1999): Verordnung (EG) Nr. 659/1999 über besondere Vorschriften für die Anwendung von Artikel 93 des EG-Vertrags. VO 659/1999 (22.03.1999). Fundstelle: Abl. 1999 L 83.

Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV) vom 9. Mai 2008 (Abl. Nr. C 115 S. 47) zuletzt geändert durch Art. 2 ÄndBeschl. 2012/419/EU vom 11. 7. 2012 (Abl. Nr. L 204 S. 131).

## Autoren

Jan Tauer, M.Sc.  
jan.tauer2@uni-rostock.de

Prof. Dr. Stefan Göbel  
stefan.goebel@uni-rostock.de

# Mehrwert durch Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung

KATHRIN WETZEL

BERND DOBMANN

## Kurz zusammengefasst ...

*Der vorliegende Beitrag zeigt auf, welche Qualitätsdimensionen aus Hochschul- und Unternehmenssicht bei der Entwicklung und Etablierung berufs begleitender Studienprogramme relevant sind. Ziel ist es, die Erwartungen von Hochschulen und Unternehmen bezüglich der Qualität von berufsbegleitenden Studiengängen zu systematisieren und den gegenseitigen Mehrwert aufzuzeigen, der bei der Berücksichtigung beider Anspruchshaltungen entsteht. Die Ebene der Studierenden wird nicht berücksichtigt, um die institutionelle Sicht auf Kooperationen zu ermöglichen. Methodisch basiert die vorliegende Untersuchung auf der Analyse verschiedener Qualitätskonzepte sowie qualitativen Befragungen, die an ausgewählten Hochschulen und Unternehmen durchgeführt wurden. Die Ergebnisse werden vorgestellt und auf Basis bestehender Qualitätskriterien in der wissenschaftlichen Weiterbildung diskutiert.*

## 1 Die Bedeutung von Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die viel bemühte Umkehrung des Zitats des Philosophen Seneca zeigt: „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“<sup>1</sup>. Dass diese Umkehrung seine Passung auf die aktuell vorherrschende Bildungsrealität in Deutschland erfährt, wird nicht zuletzt an den Bemühungen der Ausrichtung von Bildung an das Leben deutlich. Bereits im Jahr 1972 wurde dafür plädiert, dem fortgesetzten Wandel in Wissenschaft und Technik einen lebenslangen Lernprozess entgegenzustellen (Härtling 1972). Diese Forderung verstärkt sich in den letzten Jahrzehnten umso mehr, da sich die Bedarfsstrukturen auf dem Arbeitsmarkt grundlegend dynamisieren und sich im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Veränderungen abzeichnen. Der Hochschulbildungsreport 2020 identifiziert in diesem Zusammenhang drei wesentliche Entwicklungslinien: Zum einen wird die zunehmende Annäherung der beruflichen und akademischen Bildung in Form von dualen Studiengängen in der jüngsten Vergangenheit festgehalten, die dem konkret bestehenden Bedarf in Unternehmen begegnen sollen. Zudem führt die Anpassung der gesetzlichen Rahmenbedingungen auf Länderebene dazu, dass

vermehrt Studierende ohne formale Hochschulzugangsberechtigung an die Hochschulen herantreten, um ein Studium aufzunehmen. Darüber hinaus formuliert die Bologna-Reform eine Praxisorientierung der Absolventinnen und Absolventen als Ziel, wodurch entsprechende Maßnahmen in Gang gesetzt werden (Stifterverband 2012). Besonders die technischen und naturwissenschaftlichen Fachdisziplinen, die sog. MINT-Fächer<sup>2</sup>, rücken bei dieser Entwicklung verstärkt in den Fokus des Interesses, was auf drei grundlegende Änderungen zurückzuführen ist. Der demografische Wandel führt durch den Bevölkerungsrückgang zukünftig zu weniger Nachwuchs, wobei parallel das Interesse junger Menschen an diesen speziellen Fachdisziplinen sinkt. Weiterhin werden in den kommenden Jahren viele Fachkräfte in den Ruhestand verabschiedet (Stock 2012). Die Nachfrage wächst daher kontinuierlich und die Angebotsseite differenziert sich zusehends aus. Damit Hochschulen auf dem Markt der wissenschaftlichen Weiterbildung erfolgreich bestehen können, ist ein qualitativ hochwertiges Angebot unerlässlich. Dieses muss sich an den Bedarfsforderungen Interessierter und an Unternehmen orientieren, um einen tatsächlichen Mehrwert erzeugen und einen nützlichen Beitrag für die Gesellschaft liefern zu können.

## 2 Die Berücksichtigung verschiedener Anspruchsgruppen

Studienprogramme, die vom Modell des regulären Studiums abweichen und eine enge Verzahnung mit der Berufspraxis von Teilnehmenden beinhalten, sind in Deutschland bislang noch eher selten verbreitet. Die allgemeinen Voraussetzungen auf dem Weiterbildungsmarkt für diese Angebote sind hingegen gut. Der Wunsch nach Weiterbildung und berufsbegleitenden Studiengängen, z. B. als Fernlehreangebot, das durch Arbeitnehmer/-innen eigeninitiiert wird, wird von Personalverantwortlichen aus der Unternehmenspraxis allgemein hin unterstützt (Forsa-Studie 2012). Auch auf der Angebotsseite der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickelt sich der Markt positiv. So haben private Hochschulen mit etablierten berufsbegleitenden Studienangeboten in den letzten Jahren einen starken Zulauf zu verzeichnen (Meyer-Guckel et al. 2010). Während international betrachtet die Hochschulsysteme anderer Länder die Durchlässigkeit

<sup>1</sup> Ursprünglich: Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir. Vgl. hierzu [www.thelatinlibrary.com](http://www.thelatinlibrary.com).

<sup>2</sup> Bei den MINT-Fächern handelt es sich um die Fachdisziplinen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.

zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung mit flexiblen Studienangeboten und deren Ausrichtung auf sehr unterschiedlichen Zielgruppen fördern, verharren deutsche Hochschulen hingegen eher im traditionellen Modell (Knust/Hanft 2007). Die berufsbegleitenden Studienmodelle müssen daher stärker die von Studierenden und Arbeitgebern geforderte Flexibilität berücksichtigen. Empirische Studien belegen, dass insbesondere innovative Unternehmen überdurchschnittlich viel in Weiterbildung investieren und dabei auch mit Hochschulen zusammenarbeiten (Hanft et al. 2010). Die Adressaten der Unternehmen mit ihren Qualifizierungsbedarfen sind bislang bevorzugt aber Business Schools sowie private Weiterbildungsanbieter und weniger die Hochschulen. Der Grund dafür ist fehlendes Vertrauen in Qualität und Bedarfsorientierung der Hochschulweiterbildung (Knust/Hanft 2007). Öffentliche Hochschulen gehören damit nicht zu den ersten Ansprechpartnern von Unternehmen in Bezug auf Kooperationen mit Hochschulen (Maschwitz 2013).

Die Weiterbildungsaktivitäten von Hochschulen unterliegen stets den Qualitätskriterien und -dimensionen von Hochschule und Wissenschaft als auch denen des Weiterbildungsmarktes (Wolter 2011). Ein angemessenes Qualitätsverständnis für eine nachfrageorientierte Angebotserstellung (Hanft/Knust 2008) erfordert daher die Berücksichtigung der Erwartungen unterschiedlicher Anspruchsgruppen, wie etwa die der Studierenden und von Unternehmen. In diesem Beitrag werden die relevanten Anspruchsgruppen Hochschulen und Unternehmen unter Berücksichtigung der folgenden Forschungsfragen untersucht:

- Wie definieren Hochschulen Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung?
- Welche Erwartungen haben Unternehmen an qualitativ hochwertige wissenschaftliche Weiterbildung?
- Welche Implikationen lassen sich daraus für das Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung ableiten?
- Wie können hilfreiche und handhabbare Instrumente für die Umsetzung von Qualitätsdimensionen oder möglicherweise Standards gestaltet sein?
- Wie können hochwertige Weiterbildungsformate und (Qualitäts-) Strategien organisatorisch von Hochschulen im (internationalen) Wettbewerb etabliert werden?

### 3 Forschungsmethodik

Zur Beantwortung der ersten beiden Forschungsfragen wurden empirische Erhebungen durchgeführt. Zunächst wurden ausgewählte Hochschulen und Wirtschaftsunternehmen über qualitative leitfadengestützte Interviews befragt. Die Forschungsfragen 3 bis 5 werden auf Basis theoretischer Analysen und Überlegungen sowie aufgrund von

Erkenntnissen aus der praktischen Beratungstätigkeit beantwortet. Die Ergebnisse wurden im Praxisforum „Bildung & Gesellschaftlicher Auftrag“ dargestellt und diskutiert. In einem ersten Schritt wurden zunächst aus der Literatur für die wissenschaftliche Weiterbildung gängige Qualitätsdimensionen recherchiert und in einem Expertenworkshop<sup>3</sup> dezidiert ausgearbeitet. Aufbauend darauf wurden Indikatoren recherchiert und zwei Interviewleitfäden für die Hochschul- und Unternehmensbefragung entwickelt. Zum einen wurden deutschsprachige Hochschulen mit unterschiedlich ausgebauten Weiterbildungsbereichen und Lehrkonzepten befragt. Zum anderen standen mittlere und große Unternehmen mit MINT-Bezug im Fokus. Zunächst wurde in leitfadengestützten Interviews die Bedeutung von Qualität im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung erfasst und dann um eine Einschätzung zu den identifizierten Qualitätsdimensionen, der Qualitätssicherung, des Qualitätsmanagements, der hochschuleigenen Evaluationskultur sowie der externen Qualitätssicherung gebeten. Bei den Hochschulen wurde zusätzlich der aktuelle und künftig erwartete bzw. zu entwickelnde Stellenwert der Dimensionen erfragt. Der Interviewleitfaden für die Unternehmensbefragung gliederte sich in die beiden Bereiche der Förderung von individuellen berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten sowie der Benennung konkreter Merkmale, nach denen diese Angebote z.B. im Rahmen der Personalentwicklung für Mitarbeitende ausgewählt werden. Weiter wurde erhoben, welche konkreten Anforderungen an Weiterbildungsstudiengänge bzw. die verantwortlichen Hochschulen stellen. Die Interviewpartner/innen wurden darüber hinaus um eine Bewertung und Einschätzung der ermittelten Qualitätsdimensionen gebeten. Bei den Unternehmen stand weiterhin die Frage im Vordergrund, wie Weiterbildungsangebote beschaffen sein müssen, um das Interesse der Unternehmen an Kooperationen mit Hochschulen insofern zu wecken, dass diese später auch tatsächlich angefragt und eingegangen werden. Im Folgenden werden erste Ergebnisse vorgestellt und im Anschluss diskutiert.

### 4 Darstellung der für die wissenschaftliche Weiterbildung relevanten Qualitätsdimensionen

Die identifizierten Dimensionen lassen sich den Bereichen Kurs- und Programmebene (siehe Tab. 1) sowie Organisationsebene (siehe Tab. 2) zuordnen. Beide Bereiche umfassen jeweils fünf Qualitätsdimensionen. Der Aspekt Diversity bzw. Gender Mainstreaming wirkt auf alle Dimensionen querschnittlich aus und wurde daher nicht als eigenständige Qualitätsdimension aufgenommen, sondern als grundsätzliche Bedingung zur Erfüllung der Qualitätskriterien gesetzt und in diese integriert.

<sup>3</sup> Der Expertenworkshop fand im Rahmen eines Arbeitstreffens des BMBF-geförderten Verbundprojektes MINT-Online statt, das den Aufbau berufsbegleitender mathematisch-naturwissenschaftlicher Studiengänge zur Aufgabe hat. Weitere Informationen stehen unter [www.mintonline.de](http://www.mintonline.de) zur Verfügung.

#### 4.1 Qualitätsdimensionen auf Kurs- und Programmebene

**Lernergebnisse:** Die gewünschten Lernergebnisse, die durch ein weiterbildendes Studienprogramm erzielt werden, müssen für die Teilnehmenden klar definiert und kommuniziert sein und sich im gewählten Studienformat in der Lehr-Lern-Interaktion sowie in den Prüfungsformaten widerspiegeln.

**Prüfungen und Beurteilungen:** Die Beurteilung von Studienleistungen erfüllt vielfältige Funktionen. Aus formalen Beurteilungen der Teilnehmendenleistungen (z. B. durch Tests und Klausuren) erhalten Dozierende Informationen zum Leistungsniveau der Teilnehmenden. Informelle Prüfungen geben zudem ein wichtiges Feedback zum Lernstand und -fortschritt.

**Lehrmaterialien:** Die Lehrmaterialien müssen sich für selbstgesteuerte Lernprozesse eignen sowie eine didaktische Konzeption zur Lernzielerreichung aufweisen. Darüber hinaus müssen sie einen Bezug zur Berufspraxis aufweisen und aktuell sein.

**Lehr-Lern-Interaktion:** Erwachsene Lernende bevorzugen einen aktivierenden Lernstil, der z. B. durch Rollenspiele oder Gruppendiskussionen unterstützt werden kann. Außerdem soll akademisches Wissen mit Praxiserfahrungen verzahnt und der Austausch mit Dozierenden gewährleistet sein.

**Bildungstechnologie:** Online-gestützte Studienformate versprechen eine hohe Flexibilität des Studiums und ermöglichen ein orts- und zeitunabhängiges Lernen. Mittels neuer Bildungstechnologien (z. B. geeignete Lernmanagementsysteme) lassen sich innovative Lernformate entwickeln (z. B. Fallbeispiele, Simulationen, spielerische Testfragen oder virtuelle Laboreinheiten).

Qualitätsdimensionen	Indikatoren
<b>Lernergebnisse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formulierung klarer Zielsetzungen</li> <li>▪ Festlegung der Fähigkeiten und Kompetenzen, die Teilnehmende im Rahmen der Weiterbildung erlangen</li> </ul>
<b>Prüfungen und Beurteilungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Regelmäßiges Feedback zum Lernfortschritt</li> <li>▪ Erarbeitung und Kommunikation eines Bewertungssystems</li> </ul>
<b>Lehrmaterialien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Didaktisch hochwertig aufbereitete und regelmäßig aktualisierte Lehrmaterialien</li> </ul>
<b>Lehr-Lern-Interaktion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Eröffnung vielfältiger Möglichkeiten zur Interaktion zwischen Teilnehmenden und Lehrenden</li> <li>▪ Unterstützung von aktivem Lernen</li> </ul>
<b>Bildungstechnologie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nutzerfreundlichkeit</li> <li>▪ Angebot vielfältiger Kommunikationswerkzeuge für einen aktiven Lernprozess</li> </ul>

**Tab. 1:** Indikatoren zu den recherchierten Qualitätsdimensionen auf Kurs- und Programmebene in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Quelle: eigene Darstellung)

#### 4.2 Qualitätsdimensionen der Organisationsebene

**Evaluation und Informationsmanagement:** Die Beschreibung, Analyse und Bewertung von Projekten, Prozessen und Organisationseinheiten erfolgt durch Evaluation und kann durch externes oder internes Personal und formativ oder summativ zur Verbesserung des Lehrangebots durchgeführt werden.

**Anforderungen an die Lehrenden:** Die Qualifikation in Form von fachlicher und sozialer Kompetenz, methodischem Wissen und Kompetenzen beim Einsatz der Bildungstechnologie beeinflusst maßgeblich die Qualität des Angebots.

**Beratung und Service:** Da heterogene Zielgruppen die klassischen Serviceeinrichtungen und -angebote einer Hochschule maximal eingeschränkt in Anspruch nehmen können, ist eine gute Beratung und Betreuung unabdingbar.

**Gestaltung von Zu- und Übergängen:** Heterogene Zielgruppen verfügen oftmals über vielfältige, teilweise auch international und/oder außerhochschulisch erworbene Kompetenzen und Fähigkeiten. Aufgrund dessen muss die Anrechnung solcher Leistungen rechtssicher, transparent und in einem vertretbaren zeitlichen Rahmen erfolgen.

**Leitungs- und Verantwortungsstrukturen:** Aufgrund der Hochschulorganisation ist es wichtig, klare Verantwortlichkeiten in Bezug auf die relevanten organisatorischen Fragen (z. B. Zulassung- oder Prüfungsorganisation) in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu definieren und festzulegen.

Über diese Qualitätsbereiche hinaus wurde der Bereich Akkreditierung, Zertifizierung und Gütesiegel als Form der externen Qualitätssicherung ermittelt, der weder der Kurs- und Programm- sowie Organisationsebene zugeordnet wurde, da es sich dabei um eine externe Qualitätssicherung handelt.

### 5 Ergebnisdarstellung der explorativen Befragungen

Die Ergebnisse der im Zeitraum von September 2012 bis April 2013 qualitativ und leitfadengestützt durchgeführten Interviews deutschsprachiger Hochschulen mit eigenen Weiterbildungsangeboten und Unternehmen mit wissenschaftlichem Qualifizierungsbedarf vorwiegend im MINT-Bereich, liefern erste Ansatzpunkte für eine bessere Abstimmung der Angebote der Hochschulen auf die bestehende Nachfrage von Unternehmen und daran anknüpfende möglichen Kooperationen.

#### 5.1 Ergebnisse der Hochschulbefragung

Insgesamt wurden die Hochschulleitungen bzw. das hochschulinterne Qualitätsmanagement von sechs staatlichen und zwei privaten Hochschulen interviewt. Hinsichtlich der Qualitätsdimension der zielgruppengerechten und modernen Infrastruktur, die auf der Kurs- und Programmebene verortet ist, fällt auf, dass die interviewten Akteure diesem Bereich zukünftig eine höhere Gewichtung beimessen. Die

Qualitätsdimensionen	Indikatoren
Evaluation und Informationsmanagement	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Regelmäßige Evaluation des Angebots</li> <li>▪ Zurückmeldung der Ergebnisse an alle Beteiligten</li> <li>▪ Ggf. Einleitung von Verbesserungsmaßnahmen</li> </ul>
Anforderungen an die Lehrenden	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fachliche und methodische Qualifizierung der Lehrenden</li> <li>▪ Kompetenz der Lehrenden im Umgang mit nicht traditionellen Studierenden</li> <li>▪ Ggf. Weiterqualifizierung</li> </ul>
Beratung und Service	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Anpassung der Beratung und Infrastruktur auf die Bedarfe der heterogenen Zielgruppe</li> </ul>
Gestaltung von Zu- und Übergängen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Überprüfung des weiterbildenden Angebots hinsichtlich der Anrechenbarkeit von Vorleistungen</li> </ul>
Leistungs- und Verantwortungsstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einbettung der Weiterbildung in sinnvolle Verantwortungs- und Leistungsstrukturen</li> </ul>

**Tab. 2:** Indikatoren zu den recherchierten Qualitätsdimensionen auf Organisationsebene in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Quelle: eigene Darstellung)

weiterbildenden Angebote sollen insgesamt effizienter und passgenauer auf heterogene Zielgruppen und an deren Bedarfe angepasst werden. Ähnlich verhält es sich bei der Gender- und Diversitygestaltung, die in den Hochschulen relevant ist, aber künftig durchaus als ausbaufähig bezeichnet wird. Erste Bestrebungen in diesem dynamischen Bereich konzentrieren sich zunächst darauf, Studienprogramme und Kurse für diejenigen Zielgruppen attraktiver zu gestalten, die bislang unterrepräsentiert waren. Aber auch die Anrechenbarkeit von Vorleistungen (Gestaltung von Zu- und Übergängen) wird von den Hochschulen als wichtig mit zukünftig wachsender Bedeutung bewertet. In diesem Zusammenhang werden konkrete Bestrebungen angeführt, die beispielsweise eine transparentere Darstellung von Anrechnungsoptionen an der Hochschule beinhalten. Vornehmlich geht es den Hochschulen darum, der berufserfahrenen Zielgruppe mit heterogenen Berufs- und Lebensverläufen einen adäquaten Zugang zu weiterbildenden Angeboten zu gewährleisten und klare Anrechnungsoptionen nach außen zu kommunizieren. Dem Qualitätskriterium der Akkreditierung als externe Qualitätssicherung messen die Befragten aktuell und auch künftig die größte Relevanz zu. Die Akkreditierung ist und bleibt die wichtigste externe Qualitätsinstanz vor dem Bereich der Evaluation. Die Evaluation selbst wird insbesondere durch das Feedback der Teilnehmenden als unabdingbar zur effizienten Durchführung, Entwicklung und Modifikation passgenauer Angebote bewertet. Akkreditierung und Evaluation (Evaluation und Informationsmanagement) bilden die zwei wesentlichen Säulen für die Qualitätssicherung, durch die es möglich ist, die Studiengangqualität, die genutzten Qualitätssicherungssysteme sowie die Zufriedenheit der Teilnehmenden transparent nachzuweisen. Im Rahmen dessen erwähnen die interviewten Akteure/Akteurinnen die Bedeutung einer konkreten Analyse des Teilnehmendenfeedbacks, um daraus notwendige Handlungsbedarfe abzuleiten und umzusetzen zu können. Die Qualitätsdimension der

Einbindung der Weiterbildung in die Leitungs- und Verantwortungsstrukturen der Hochschule wird vornehmlich als wichtig bewertet, allerdings divergiert der Unterschied zwischen derzeitiger und zukünftiger Gewichtung nicht. Während bei dieser Dimension an den befragten Hochschulen zwischen derzeitiger und zukünftiger Gewichtung kein Unterschied erkennbar ist, wünschen sich die Akteure/Akteurinnen im Bereich der Einbindung der Weiterbildung in das Hochschulleitbild eine Veränderung. Ursächlich ist hier ein mangelndes Zusammenspiel der relevanten Hochschulmitarbeitenden, was die Implementierung der Weiterbildung in die Gesamtkonzeption der Hochschule erschwert. Der Qualitätsdimension der Anforderungen an die Lehrenden wird insgesamt eine weniger hohe Gewichtung zugesprochen. Die Qualität der Lehrmaterialien wird zwar überwiegend als sehr wichtig bewertet, allerdings sehen die Hochschulen für diesen Bereich zukünftig einen eher geringen Handlungsbedarf.

## 5.2 Ergebnisse der Unternehmensbefragung

Die Unternehmensbefragung sollte neben der Ermittlung der Relevanz der zehn Qualitätsdimensionen auch das Verständnis für Weiterbildungsentscheidungen im Unternehmen und die gestellten Anforderungen an die anbietenden Hochschulen eröffnen. In acht Interviews mit Vertreter/-innen der Geschäftsführung, bzw. des Personalmanagements aus technisch ausgerichteten Unternehmen der Branchen Automotive, Geräte- und Anlagenbau konnten erste Ergebnisse gewonnen werden.

Diese zeigen, dass der Weiterbildungsteilnahme ein dezidiertes Entscheidungsprozess (Führungskraft, Personalabteilung und Mitarbeitende) vorgeschaltet ist, bei dem sich bereits Qualitätsmerkmale von Weiterbildungsprogrammen auswirken. Die Kerninformationen zur Entscheidung sind Angebotsvermarktung (Transparenz), Erfahrung des Unternehmens mit der Hochschule (z. B. durch Forschungsprojekte) sowie im Unternehmen tätige Absolvent/inn/en. Auch hoben die Unternehmen die Praxisnähe der Lehrinhalte, die Kompetenz der Lehrenden, die Anrechenbarkeit von Vorleistungen (auch nichtakademischer), Workload im Weiterbildungsprogramm, als auch den Einsatz der Ressourcen Zeit und Geld hervor. Vor allem jedoch die inhaltliche Passung auf die Aufgaben der Teilnehmenden im Unternehmen ist für Personalentscheider zentral. Für die Hochschulen bedeutet dies folglich, dass Sie bei der Programmentwicklung und -verbesserung unbedingt den Austausch mit Unternehmen suchen sollten, um wirtschaftliche und bedarfsgerechte Angebote platzieren zu können.

Für die Unternehmen ist besonders die Qualitätsdimension der Anforderungen an die Lehrenden hinsichtlich der Fach- und Praxiskompetenz zentral. Aber auch die Flexibilität des Angebots (z. B. aufgrund von Berufstätigkeit, Studien- und Familienpflichten) wird wiederholt herausgestellt. Die Unternehmen selbst sind durchwegs bereit, Teilnehmenden bei Arbeits-, Finanzierungs- und Urlaubszeitgestaltung sowie Kinderbetreuung entgegenzukommen. Gütesiegel oder auch

die Internationalität der Dozierenden spielen bei der Bewertung hingegen kaum eine Rolle, was unter anderem durch die Spezifika des MINT-Bereichs begründet wird. Wichtiger ist hingegen die Praxisnähe, wofür sie teilweise den Studienprogrammen sogar eigene Dozierende beistellen würden.

Die Ursachen für Rückständigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung im internationalen Vergleich verorten die Befragten sowohl auf Unternehmens- als auch Hochschuleseite, was Hinweise auf mangelnde Kooperationsstrukturen liefert. So sind sich viele Unternehmen der Bedeutung von Weiterbildung für die eigenen Humanressourcen im künftigen Wettbewerb (demografischer Wandel, Fachkräftemangel) noch nicht bewusst und Personalentwicklungsmaßnahmen werden oft zu kurz ausgelegt, sodass Studienformate aufgrund ihrer Kosten und Dauer nicht im Zentrum des Interesses liegen. Zu guter Letzt landen Fachthemen bisweilen schlichtweg nicht bei den entscheidenden Fachleuten.

Von den Hochschulen entsteht bei Unternehmen mitunter der Eindruck, dass Weiterbildungsstudierende oftmals weniger erwünscht sind, als Studierende des grundständigen Bereichs. Die strukturelle Abbildung der Weiterbildung an Hochschulen unterstreicht dies demnach sehr deutlich. Darüber hinaus stehen die MINT-Fächer ohnehin nicht als attraktivste Qualifikationsentscheidung in der Gunst von Interessierten. Auch fehlt es an guten Vermarktungsinstrumenten und -strategien, die den vermeintlichen Anstrich der überbetonten wissenschaftlichen Exzellenz, der Verkopfung oder auch akademischen Überzogenheit abzulegen helfen könnten.

Für die Unternehmen scheint trotz großer Akzeptanz und Anerkennung ein Informations- und Kommunikationsdefizit zur wissenschaftlichen Weiterbildung zu existieren. Hochschulen und Unternehmen müssen demnach in einen stärkeren Austausch gelangen, um den Bedarf und das Angebot besser aufeinander abzustimmen. Kooperationen haben sich auch in den Aussagen der Interviewpartner/innen bereits in (Forschungs-)Projekten bewährt. Für die Hochschulen können genau diese Verbindungen zu Unternehmen bei der Angebotsentwicklung und -verbesserung entscheidende Hilfen sein. Sie müssen sich in eine proaktive Rolle begeben und ähnlich einem Drittmittelprojekt nach Wirtschaftspartnern suchen. Die Vermarktungsstrategie muss dabei auf potentielle Teilnehmende, Personalabteilungen und Fachabteilungen in den Unternehmen ausgerichtet sein, um das wahrgenommene Informationsdefizit bei Unternehmen auf Dauer ausräumen zu können.

## 6 Diskussion & Fazit

Die Ergebnisse der vorliegenden Befragung von Hochschulen und Unternehmen zeigen, dass diese zur Angebotsverbesserung beitragen können. Die identifizierten zehn Qualitätsdimensionen der Kurs-, Programm- sowie Organisationsebene erfahren durchweg auf beiden Seiten Relevanz, wenngleich unterschiedliche Gewichtungen vorgenommen werden. Als besonders bemerkenswerte Qualitäts- und damit auch Kooperationshürde erscheint der Aspekt der Anforderung an die Lehrenden. Während die befragten Hochschulen die Anforderungen überwiegend als erfüllt bewerten, zeigt sich auf Unternehmensseite gerade dieser Aspekt als noch wichtigste zu verbessernde Aufgabe. Es scheint, als würden die Hochschulen die Anforderungen an ihr Personal sehr formalistisch an institutionellen Vorgaben ausrichten. Dabei werden auf der Nachfrageseite neben der zweifelsohne bedeutsamen wissenschaftlichen Reputation und Exzellenz auch Kompetenzen betreffend moderner Lernsettings und Bildungstechnologien und besonders auch des Praxisbezugs gefordert. Die Nachfrageseite muss daher mehr Beachtung finden, damit wissenschaftliche Weiterbildung kostendeckend an den Hochschulen entwickelt werden kann, da die Finanzierung meist ausschließlich über Teilnahmegebühren erfolgt. Diese wiederum werden meist in großen Teilen von den Unternehmen der Studierenden geleistet, die es folglich in den Programmentwicklungsprozess mit einzubeziehen gilt. Qualität in der Weiterbildung ist, wie es sich in der Untersuchung darstellt, ein multidimensionales Konstrukt, bei dem die beteiligten Anspruchsgruppen teils verschiedene Priorisierungen vornehmen. In der Folge entsteht für die Hochschulen das Spannungsfeld zwischen der Realisierung von Praxisnähe, Forschungsbezug und zielgruppengerechtem Lehr-Lerndesign. Die zehn Qualitätsdimensionen können hier helfen, das Angebot kontinuierlich über die festgelegten Anforderungen, wie die einer Akkreditierung, hinaus zu verbessern.

Hochschulen, die ihrem Weiterbildungsauftrag erfolgreich nachkommen, verstehen sich als gute Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung mit einer adäquaten Ausrichtung des Angebots auf die jeweiligen Zielgruppen. Sie möchten Angebote effizienter und passgenauer auf ihre fokussierte Zielgruppe zuschneiden und dabei zumindest kostendeckend arbeiten. Hochschulen empfinden Akkreditierung als wichtigstes Qualitätsmerkmal.

Die Erträge und konstruktiven Effekte wissenschaftlicher Weiterbildung bilden sich in Hochschulen in erster Linie über die Nachfrage des Angebotes durch Studieninteressierte und Unternehmen ab. Eine geringe Drop-out-Quote ist dabei maßgeblich. Außerdem bilden sich die Erträge in der kontinuierlichen und positiven Evaluation ab sowie im Wunsch nach permanenter Verbesserung des Angebotes.



## Literatur

Forsa-Studie (2012): Weiterbildung & Fernstudium. Fernlernen als Methode zur berufsbegleitenden Weiterbildung: Bedeutung und Akzeptanz bei Personalentscheidern in mittleren und größeren Unternehmen sowie in der deutschsprachigen Bevölkerung zwischen 20 und 40 Jahren. Personalerstudie 2012. ILS Institut für Lernsysteme und Euro-FH (Europäische Fernhochschule Hamburg). [http://www.euro-fh.de/index.php/download\\_file/view/1165/251/](http://www.euro-fh.de/index.php/download_file/view/1165/251/) [Zugriff: 08.02.2013]

Hanft, A./Knust M. (2008): Wissenschaftliche Weiterbildung: Organisation und Geschäftsfelder im internationalen Vergleich. In: Report 31(1), S. 39.

Hanft, A./Müskens, W./Kröcher, U. (2010): Weiterbildungspanel Niedersachsen: Erhebung 2009: Gesamtbericht der Ergebnisse. <http://www.wepan.de/export/sites/default/Documente/Bericht-Wepan-2009.pdf> [Zugriff: 17.09.2012]

Härtling, E. (1972): Weiterbildung: Eine Synopse aus 15 im Auftrag des Europarats erarbeiteten Studien. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), 5(4), S. 329.

Knust, M./Hanft, A. (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen: eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisationen und Angebotsformen. Münster: Waxmann Verlag.

Maschwitz, A. (2013): Kooperationen zwischen öffentlichen Hochschulen und Unternehmen in der Weiterbildung. In: Hanft, A./K. Brinkmann (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann Verlag.

Meyer-Guckel, V./Schönfeld, D./Schröder, A.-K./Ziegele, F. (2010): Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Seneca: L. ANNAEI. SENECAE: EPISTULARUM MORALIUM AD LUCILIUM LIBER SEPTIMVS DECIMVS ET OCTAVVS DECIMVS. <http://www.thelatinlibrary.com> [Zugriff: 12.03.2013]

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2012): Hochschulausbildung 2020: Herausforderungen, Entwicklungen, Zielmarken. In: Hochschulbildungsreport 2020, Ausgabe 2013, S. 7. [http://www.mckinsey.de/html/presse/2013/130117\\_PM\\_Hochschulbildungsreport.as](http://www.mckinsey.de/html/presse/2013/130117_PM_Hochschulbildungsreport.as) [Zugriff: 14.03.2013]

Stock, G. (2012): Stellungnahmen und Empfehlungen zur MINT-Bildung in Deutschland auf der Basis einer Europäischen Vergleichsstudie. Berlin: BBAW, S.7.

Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der Postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 33(4), S.15.

## Autoren

Kathrin Wetzel  
kathrin.wetzel@uni-oldenburg.de

Dr. Bernd Dobmann  
bernd.dobmann@fraunhofer.de

# Angebotsentwicklung und Marketing in Kooperationen der wissenschaftlichen Weiterbildung

WOLFGANG SEITTER

SIMONE KRÄHLING

HEIKE RUNDNAGEL

FRANZISKA ZINK

## Kurz zusammengefasst ...

*Aufgrund ihrer Nachfrageorientierung und Vollkostenfinanzierung ist die wissenschaftliche Weiterbildung stark auf Kooperationen mit außerhochschulischen Partnern angewiesen. Über die konkreten Modi der Kooperationsgestaltung – insbesondere mit Blick auf Angebotsentwicklung und Marketing – gibt es bislang wenig empirisch gesichertes Wissen. Der Beitrag stellt in dieser Perspektive Ergebnisse von drei empirischen Studien aus unterschiedlichen Forschungskontexten vor und plädiert für den Mehrwert eines integrierten hochschulischen Kooperationsmanagements.*

## 1 Einleitung

Im Rahmen der grundständigen Lehre kooperieren Hochschulen seit jeher in unterschiedlichen Konstellationen und in unterschiedlicher Intensität mit außerhochschulischen Partnern (in Feldern wie Berufsorientierung, Praktika, Abschlussarbeiten, Absolventenvermittlung, etc.). Diese Kooperationspraxis wird in der wissenschaftlichen Weiterbildung noch einmal potenziert. Wissenschaftliche Weiterbildung ist aufgrund ihrer Nachfrageorientierung stark darauf angewiesen, mit außerhochschulischen Partnern zusammenzuarbeiten. Diese können als institutionelle Nachfrager, als Multiplikatoren bei der Teilnehmendenakquise und/oder als Partner bei der Angebotsentwicklung und Angebotsrealisierung fungieren. Durch institutionell abgesicherte Kooperationen ist es möglich, die Erfolgsaussichten für eine nachfrageorientierte und an den Bedarfen der Abnehmerinnen und Abnehmer ausgerichtete Angebotsplanung deutlich zu steigern und durch ein gemeinsames Marketing das finanzielle Risiko bei der Umsetzung marktgängiger Angebote zu minimieren. Nachfrageorientierung und Kooperationsorientierung stehen insofern in einem komplementären Ergänzungsverhältnis mit Blick auf didaktische Passung/Präzisierung und finanzielle Risikominimierung

Vor dem Hintergrund dieser These fokussiert der Beitrag die Frage, wie in kooperativen Arrangements der wissenschaftlichen Weiterbildung Angebotsentwicklung und Marketing konkret ausgestaltet werden, welche Schwerpunkte im kooperativ-arbeitsteiligen Prozess der Entwicklung und Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote identifizierbar und welche Schwierigkeiten/Herausforderungen dabei zu bewältigen sind. Dazu wird in einem ersten Schritt die Kooperationsorientierung und Kooperationsnotwendigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung fokussiert (2), während im zweiten Schritt ausgewählte Ergebnisse von drei empirischen Studien vorgestellt werden, die mit unterschiedlichen Methoden (Homepageanalyse, Expertenbefragungen) Formen und Modi kooperativer Angebotsentwicklung und kooperativen Marketings von Hochschulen und deren Kooperationspartnern untersuchen (3). Abschließend wird der Mehrwert derartigen Kooperationen für ein umfassendes hochschulisches Kooperationsmanagement herausgestellt (4).

## 2 Kooperationsorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Das komplementäre Ergänzungsverhältnis von Nachfrageorientierung und Kooperationsorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist zentral durch die Tatsache begründet, dass sich die Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung grundlegend von der Finanzierung grundständiger Studien unterscheidet. Während die grundständige Lehre in Deutschland steuerfinanziert angeboten werden kann, gilt für die wissenschaftliche Weiterbildung das Prinzip der Vollkostendeckung, d.h. die Kosten müssen über echte Preise an die Nachfragenden weitergereicht werden.<sup>1</sup> Für Hochschulen – wie für die Weiterbildung generell – stellt sich damit die Herausforderung, für die in der Regel hohen Preise der hochschulischen Angebote eine entsprechende Nachfrage zu generieren. Die Suche nach und die Ausrichtung auf eine entsprechende Nachfrage bedeutet dann in der Folge,

<sup>1</sup> Was Vollkostendeckung im Einzelnen heißt, ob die wissenschaftliche Weiterbildung dem hoheitlichen oder dem wirtschaftlichen Bereich zuzuordnen ist, befindet sich derzeit (noch) in einem politisch umkämpften Klärungsprozess.

das Angebot nicht (allein) aus einer wissenschaftsimmanenten disziplinären Logik heraus zu definieren, „sondern aus einem sensiblen, fragilen, ständigen Wandlungsprozessen unterliegenden Abstimmungsprozess möglichst mit realen und nicht imaginierten Adressaten und Nachfragern“ (Seitter 2014, S. 143). Kooperationen und kooperative Angebotsentwicklung sind in dieser Perspektive Strategien zur Nachfragegenerierung durch die Entwicklung entsprechender passgenauer Angebote wie auch Instrumente zur finanziellen Risikominimierung – etwa durch gemeinsames Marketing oder studienplatzbezogene Abnahmekontingente. Die Hochschulen verlieren durch derartige Kooperationen allerdings ihr Monopol bei der inhaltlich-curricularen Ausgestaltung der Studienangebote, sie sind auf Diskurs und Verständigung angewiesen und haben in der Regel – ebenfalls anders als im grundständigen Studium – eine doppelte Nachfragekonstellation durch individuelle Abnehmer und institutionelle Kooperationspartner.<sup>2</sup>

### 3 Angebotsentwicklung und Marketing in Kooperationen der wissenschaftlichen Weiterbildung: drei empirische Studien

Wie Hochschulen dieser doppelten Herausforderung – Nachfrageorientierung und Kooperationsorientierung – begegnen und welche konkreten Modi der Kooperationsgestaltung dabei auftreten, ist bislang empirisch wenig erforscht. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse von drei empirischen Studien aus unterschiedlichen Forschungskontexten vorgestellt, die in dieser Perspektive zentrale Aspekte von Kooperationen der wissenschaftlichen Weiterbildung untersuchen:

- eine quantitativ ausgerichtete Homepageanalyse (wissenschaftliche Hausarbeit), in der eruiert wird, in welcher Weise Hochschulen auf ihren Homepages ihre Kooperationspartner in der wissenschaftlichen Weiterbildung präsentieren bzw. auf sie verweisen und in welchen unterschiedlichen Gestaltungsformen das jeweilige Kooperationsengagement aufgeführt wird (3.1);
- eine explorativ ausgerichtete Studie (wissenschaftliche Abschlussarbeit), in der Herausforderungen und Spezifika eines gemeinsamen Marketings in Kooperationen der wissenschaftlichen Weiterbildung aus der Perspektive der beteiligten Akteure untersucht werden (3.2);
- eine qualitativ ausgerichtete Studie (Dissertation), in der interinstitutionelle Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen und zu unterschiedlichen Phasen im Kontext der kooperativen Ent-

wicklung weiterbildender Studiengänge rekonstruiert werden (3.3).

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt jeweils in einem Dreischritt: Nach der Benennung der zentralen Fragestellung der Studie wird das methodische Vorgehen erläutert, um dann ausgewählte Befunde zu präsentieren.

#### 3.1 Homepagedarstellungen von Kooperationen der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die zentrale Fragestellung der quantitativ ausgerichteten Homepageanalyse lautet: Wie werden Kooperationen der wissenschaftlichen Weiterbildung auf den Homepages von Hochschulen dargestellt?<sup>3</sup> Insgesamt sind die Homepages von 33 deutschen Universitäten auf die Darstellung von Kooperationen in weiterbildenden Masterstudiengängen hin analysiert worden.<sup>4</sup>

Die Analyse der auf den Homepages auffindbaren Dokumente und Daten erfolgt mit Hilfe eines Kategoriensystems, das einerseits deduktiv aus der einschlägigen Forschungsliteratur (Jütte 2002; Dollhausen/Mickler 2012) abgeleitet und andererseits durch induktiv erarbeitete Unterkategorien erweitert wurde. Die zentralen Kategorien sind: Darstellung, Struktur, Dauer, Art und Intensität von Kooperationen.

Ein Hauptergebnis der Analyse ist, dass von 135 weiterbildenden Studiengängen 73 Studiengänge (54%) außeruniversitäre Kooperationspartner angeben, und von diesen knapp zwei Drittel ihre Kooperationspartner direkt benennen. Eine solche Darstellung der Kooperationspartner auf den Homepages lässt darauf schließen, dass diese für die Außenwirkung der Universitäten wichtig sind und zwar unabhängig davon, welche Kooperationsbeziehungen konkret vorhanden sind und welche Bedingungen jeweils für die Kooperation gelten.<sup>5</sup>

Betrachtet man die dargestellten Kooperationen genauer, zeigt sich, dass die Dauer der Kooperationen mit 87% überwiegend langfristig angelegt ist und über punktuelle Kooperationsanlässe hinausgeht.<sup>6</sup>

Bei der Art der Kooperation lassen sich Finanzierung (16%) und Inhaltsbereiche (84%) unterscheiden. Letztere können weiter nach Lehrbeteiligung (50%), Beratung (13%)<sup>7</sup> und Entwicklungsunterstützung (37%) untergliedert werden. Die Intensität der Kooperationen ist eher als gering zu bezeichnen.<sup>8</sup> Bei 63% der dargestellten Kooperationen wird lediglich In-

<sup>2</sup> Nachfrage- und Kooperationsorientierung kann insofern als neuer Steuerungsmodus hochschulischer Studienangebotsentwicklung mit massiven organisationalen Herausforderung und Veränderungsnotwendigkeiten auf allen Ebenen bezeichnet werden.

<sup>3</sup> Die Ergebnisse sind Resultat einer wissenschaftlichen Hausarbeit, die im Kontext einer Forschungswerkstatt zur wissenschaftlichen Weiterbildung angefertigt wurde (vgl. Rundnagel/Stürmer 2012).

<sup>4</sup> Das Sample setzt sich aus Universitäten zusammen, die ihrer Größe nach relativ zu der Anzahl der in den jeweiligen Bundesländern vorkommenden Universitäten ausgewählt wurden.

<sup>5</sup> Über die möglicherweise unterschiedlichen Bedingungen von Kooperationen, die direkt bzw. indirekt benannt werden, lassen sich über die Daten keine weitergehenden Erkenntnisse generieren.

<sup>6</sup> Allerdings lässt sich über die Homepagedarstellungen nicht genauer bestimmen, welcher Zeitraum als langfristig angesehen wird.

<sup>7</sup> Bei Beratung handelt es sich häufig um Mitarbeit in Beiräten.

formations- und Erfahrungsaustausch zwischen den Kooperationspartnern als Kooperationsgegenstand benannt. Die Durchführung gemeinsamer Lehrveranstaltungen stellt mit 16% eine deutlich geringe Ausprägung der bestehenden Kooperationen dar. Selten (5%) wird die Vermittlung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern angesprochen. Ebenfalls selten (6%) werden die beiden höchsten Intensitätsstufen der formalen Kooperation bzw. der Gründung gemeinschaftlicher Einrichtungen angegeben.

Zusammenfassend lässt sich für die Homepageanalyse feststellen, dass ein großer Teil der angebotenen Weiterbildungsmaster Kooperationspartner direkt oder indirekt benennt, dass die Kooperationsbeziehungen eher langfristig angelegt sind (Lehre, Beratung), es aber auch kurzfristige Kooperationen im Sinne einmaliger (Anschub-)Finanzierung gibt und dass die Kooperationsintensität vergleichsweise niedrig ausfällt. Die Häufigkeit der Nennung von Kooperationen verweist allerdings auf die generelle Bedeutung, die diese als Verbindungsglied von Wissenschaft und Praxis im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung haben.

### 3.2 Marketing in Kooperationen der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die zentrale Frage der explorativ angelegten Masterarbeit lautet: Welche Herausforderungen bestehen im Marketing von kooperativ gestalteten Angeboten?<sup>9</sup> Für einen ersten Einblick in die Thematik, die bislang kaum – weder theoretisch noch empirisch – behandelt wurde, werden im Rahmen von drei Zertifikatskursen die an der konkreten Angebotsgestaltung beteiligten Hochschulmitglieder und Kooperationspartner in Form von episodischen Interviews befragt.

Die von den Untersuchungsteilnehmenden angesprochenen Herausforderungen und Konflikte beziehen sich überwiegend auf die Besonderheiten wissenschaftlicher Weiterbildung. Die in Teilen differierenden Perspektiven und Interpretationen der Akteurinnen und Akteure werden zugunsten des gemeinsamen Ziels anerkannt und in Wert gesetzt. Als Voraussetzung einer gelingenden Kooperation gilt die regelmäßige Überprüfung der ausgehandelten Verantwortungsverteilung. Konsens besteht bei den Befragten darüber, dass die kundengerechte Angebotsgestaltung die zentrale Herausforderung bildet. Die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen wird dabei als Gewinn betrachtet, ohne die ein entsprechendes Angebot erst gar nicht entwickelt und bestenfalls implementiert worden wäre.

„Also Kooperation auf jeden Fall weiter, einfach weil funktionierende Kooperationen nicht absterben dürfen, sondern vielleicht mal ruhen können, weil das Segment gerade nicht bedienbar ist, aber doch weiter in der Diskussion, was macht Sinn, auch in einem weiterführenden Studiengangsbereich“ (B2-Hochschule).

Als grundlegende Voraussetzung für gelingende Kooperation und Vernetzung wird in den gesamten Interviews immer wieder auf die – bereits in der einschlägigen Literatur herausgestellten – Regulationsprinzipien verwiesen. Neben der Bedeutung der einzelnen Akteurinnen und Akteure und einer tragfähigen Kommunikationsbasis sind dies vor allem: Vertrauen und Selbstverpflichtung, Reflexion der eigenen Interessen und Verhaltensweisen sowie deren Abstimmung mit den anderen Akteurinnen und Akteuren, Verlässlichkeit und das Prinzip der Verhandlung (vgl. Dollhausen/Mickler 2012, S. 40). Diese Regulierungsprinzipien wirken auf das Marketing ein und bestimmen seinen Erfolg.

Auf der Basis dieser Kooperationsgrundlagen kristallisiert sich als ein zentrales Ergebnis der Untersuchung die Bedeutung der Marke Hochschule heraus. Sie übernimmt eine zentrale Orientierungsfunktion für Kundengruppen und wird in den ausgewählten Zertifikatskursen explizit beworben. Die direkte Anbindung an Wissenschaft führt zu einer Exklusivität der Angebote. Die Marke Hochschule symbolisiert hohe

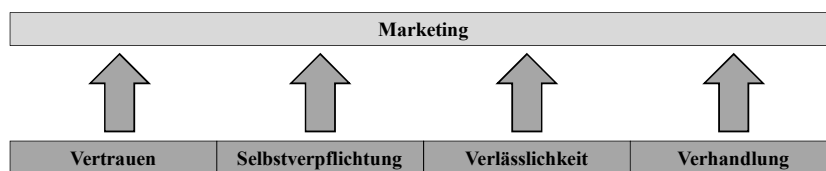


Abb. 1: Regulierungsprinzipien in Kooperationen und ihre Wirkung auf Marketing (Eigene Darstellung: Krähling 2014)

inhaltliche und didaktische Qualitätsstandards, die in Studien- und Prüfungsordnungen festgehalten sind.<sup>10</sup> Die Verleihung von hochschulischen Zertifikaten und akademischen Graden stellt insofern einen entscheidenden Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Weiterbildungsanbietern dar, auf den auch die Kooperationspartner explizit verweisen und der für sie mit einem Imagegewinn verbunden ist.

### 3.3 Kooperative Angebotsentwicklung

Die zentrale Fragestellung der empirisch-qualitativ ausgerichteten Dissertation lautet: Wie und mit welchen Implikationen werden bei der kooperativen Angebotsentwicklung von Weiterbildungsmastern heterogene Deutungs- und Umset-

<sup>8</sup> Diese Einordnung basiert auf den sieben Stufen der Intensität von Kooperationen nach Jütte, wobei „Informationsaustausch“ die Stufe mit der geringsten Intensität ist, während die „Gründung gemeinschaftlicher Einrichtungen“ die höchste Stufe der Intensität darstellt (Jütte 2002, S. 61).

<sup>9</sup> Die Masterarbeit wurde im Studiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Marburg 2013 abgeschlossen (vgl. Krähling 2013).

<sup>10</sup> Vgl. hierzu auch Graefner 2007.

zungsansprüche der beteiligten Akteure berücksichtigt und verhandelt?<sup>11</sup> Um dieser Fragestellung nachzugehen, werden vier inter-organisationalen Kooperationen untersucht, die zwischen Universitäten und externen Partnern aus dem Bildungs-, Profit- oder Non-Profitbereich sowie Verbänden zum Zwecke der gemeinsamen Angebotsentwicklung eingegangen wurden. Insgesamt wurden 17 leitfadengestützte Experteninterviews mit erzählgenerierendem Charakter geführt.<sup>12</sup>

Die zentrale forschungsleitende Hypothese der Studie geht davon aus, dass aufgrund der unterschiedlichen Funktionssysteme, aus denen die Kooperationspartner stammen, und der verschiedenen Systemlogiken, die sie verfolgen, differierende Interessen vorprogrammiert und somit Aushandlungsprozesse unumgänglich sind. Gleichwohl zeigt sich im Laufe der Erhebungs- und Auswertungsphase, dass innerhalb der engen Kooperationsbeziehungen nur wenige bis überhaupt keine Konflikte und Kontroversen erkennbar sind.<sup>13</sup> Wie ist dies zu erklären?

Neben dem Rekurs auf kooperationsförderliche Faktoren, wie beispielsweise historisch gewachsene Strukturen, langjährige gemeinsame Kooperationspraxis, „Vertrauen, Anerkennung und gemeinsame Interessen“ (Faulstich/Vespermann/Zeuner 2001, S. 14) sowie „planvolle[s] Zusammenwirken von Handlungen unter einer gemeinsamen Zielperspektive“ (Dollhausen/Mickler 2012) lässt sich ein neuer Erklärungsstrang aus den zentralen Analysebefunden des Promotionsvorhabens ableiten. Danach ist wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur in ihrer Institutionalform und Funktionsausrichtung ein Hybridgebilde, eine Schnitt- und Grenzstelle zwischen Wissenschaft und Wirtschaft/Gesellschaft. Auch bei ihrer konkreten Einführung und Umsetzung spielen hybride Figuren eine zentrale und nicht zuletzt konfliktreduzierende Rolle. Unter Hybriden sind dabei Mischformen zu verstehen, die aus ursprünglich zwei getrennten Systemen bzw. Elementen zusammengefügt und zu einem Neuen verbunden werden.

Hybridfiguren und hybridisierte Gebilde zeigen sich in unterschiedlicher Form im empirischen Material. Bezogen auf die Phase der Angebotsentwicklung ist in den Interviews von gemischten Entwicklergruppen die Rede, die sich aus Repräsentanten aller beteiligten Organisationen zusammensetzen und gemeinsam an dem Curriculum des Studiengangs arbeiten. Konträr dazu stehen die nach Funktion und Organisation getrennten Arbeitsgruppen, die unabhängig voneinander Inhalte und Rahmenbedingungen des Studiengangs erarbei-

ten und erst in einem zweiten Schritt die Teilergebnisse zusammenbringen. Beide Formen, die des verschmolzenen wie auch die des aus Einzelteilen zusammengesetzten Hybrids, lassen sich als kollektive Hybridgebilde bezeichnen.<sup>14</sup> Die einzelnen Personen in diesen Hybridgebilden treten bereits bei der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten als „Moderatoren“, „Vermittlerinnen“ und „Dolmetscher“ (vgl. Zink 2013) zwischen den Kooperationspartnern auf und tragen somit dazu bei, dass sowohl die Interessen der Nachfrageseite, besonders die der Kooperationspartner, sowie der Weiterbildungsstudierenden mit ihren spezifischen Anforderungen zusammengebracht werden können. Betrachtet man den gesamten Studienzyklus, so wird deutlich, dass hybride Figuren in allen Phasen der Angebotsausgestaltung - von der Angebotsentwicklung, über die -umsetzung, -optimierung und nicht zuletzt -vermarktung - eine wichtige, kooperationsförderliche Rolle spielen. Sie zu identifizieren und genauer zu beschreiben, wird Aufgabe der weiteren Forschungsarbeit sein.

#### 4 Kooperationen der wissenschaftlichen Weiterbildung als Mehrwert eines integrierten hochschulischen Kooperationsmanagements

Die Ergebnisse der drei Studien verweisen auf die herausragende Bedeutung von Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Gleichzeitig zeigen sie die Voraussetzunghaftigkeit gelingender Kooperation mit Blick auf Abstimmung, Verstetigung, gemeinsame Nutzengenerierung etc. auf. Weniger direkt benannt werden die damit verbundenen innerorganisationalen Lern- und Entwicklungsnotwendigkeiten sowie die möglichen Verbindungsstellen, die Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit anderen Feldern hochschulischer Kooperation (Alumniarbeit, Fundraising etc.) aufweisen. Die Ergebnisse und Erfahrungen der vorgestellten Studien münden daher gegenwärtig in ein umfassendes Projekt zum hochschulischen Kooperationsmanagement ein, das seit Oktober 2013 an der Philipps-Universität Marburg durchgeführt und vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst (ko-)finanziert wird. Es beabsichtigt, die verschiedenen Facetten des Kooperationsmanagements an der Hochschule systematisch zu eruieren, die entsprechenden Schnittstellen zu analysieren und ein Konzept für ein integriertes, die unterschiedlichen Teilbereiche und Aufgabenfelder zusammenfassendes Kooperationsmanagement - auch über die wissenschaftliche Weiterbildung hinaus - zu erarbeiten.

<sup>11</sup> Die Dissertation wird derzeit im Rahmen der Leibniz-Graduate School des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Kooperation mit der Universität Marburg und der Universität Duisburg-Essen durchgeführt.

<sup>12</sup> Befragt wurden jeweils die Personen, die als Vertreterinnen und Vertreter der einzelnen Organisationen einen relevanten Beitrag zur Angebotsgestaltung geleistet haben und somit in den Aushandlungsprozess involviert waren bzw. dies noch aktuell in der Phase der Angebotsdurchführung sind. Die Analyse der Daten erfolgt inhaltsanalytisch mit dem Ziel, empirisch gesichertes Wissen über Aushandlungsprozesse und deren Auswirkungen zu generieren.

<sup>13</sup> Außerhalb der engen Kooperationsbeziehung bestehen jedoch genügend Anlässe für - zum Teil konfliktive - Aushandlungen, z.B. innerhalb der eigenen Organisation, in der Scientific Community oder in der Sphäre der Berufs- und Fachverbände sowie auf politischer Ebene.

<sup>14</sup> Als individuelle Hybride sind dagegen Personen zu bezeichnen, die als Individuen zwei unterschiedliche Bereiche hybrid miteinander verbinden. Eine prominente Figur ist in dieser Hinsicht der „Theo-Paktiker“ (Interview des Promotionsvorhabens: P1\_Prof.), der in seiner Lehre sowohl theoretische wie praktische (Erfahrungs-)Anteile zu einer Einheit verschmelzen kann.

## Literatur

Dollhausen, K./Mickler, R. (2012): Kooperationsmanagement in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Faulstich, P./Vespermann, P./Zeuner, Ch. (2001): Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbände/Netzwerke im Bereich Lebensbegleitendes Lernen in Deutschland. Hamburg: Universität (Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung 1/2001).

Fischer, A./Senn, P. Th. (2007): Kooperationen als Profilierungschance in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hanft, A./Simmel, A. (Hrsg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis. Münster: Waxmann Verlag, S. 27-36.

Graefßner, G. (2007): Preisgestaltung und Finanzierung von Hochschulweiterbildung unter Berücksichtigung rechtlicher Rahmenbedingungen. In: Hanft, A./Simmel, A. (Hrsg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis. Münster: Waxmann Verlag, S. 159-174.

Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionslandschaften. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Krähling, S. (2013): Marketing in Kooperationen der Weiterbildung - eine qualitativ-empirische Untersuchung am Beispiel von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten. Marburg.

Rundnagel, H./Stürmer, M. (2012): Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Homepageanalyse von weiterbildenden Masterstudiengängen an 33 ausgewählten Universitäten. Marburg (unveröffentlichtes Manuskript).

Seitter, W. (2014): Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In: Weber, S. M./Göhlich, M./Schröer, A./Schwarz, J. (Hrsg.): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 141-150.

Zimmermann, A. (2011): Kooperationen erfolgreich gestalten. Konzepte und Instrumente für Berater und Entscheider. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Zink, F. (2013): Kooperative Angebotsentwicklung von weiterbildenden Masterstudiengängen - empirische Betrachtungen interinstitutioneller Aushandlungsprozesse. In: DGWF - Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Hochschule und Weiterbildung. Wächst zusammen, was zusammen gehört? DGWF-Jahrestagung 2012 Universität München, S. 144-152.

## Autoren

Prof. Dr. Wolfgang Seitter  
seitter@uni-marburg.de

Simone Krähling, M.A.  
simone.kraehling@uni-marburg.de

Heike Rundnagel, M.A.  
rundnageh@uni-marburg.de

Franziska Zink, M.A.  
zinkf@uni-marburg.de

# Angebotsplanung von wissenschaftlicher Weiterbildung im Clusterverbund

## Chancen der Kooperation

MONIKA BACHOFNER

ANNETTE BARTSCH

### *Kurz zusammengefasst ...*

*Eine grundlegende Organisationsentwicklung der Hochschulen im Sinne des lebenslangen Lernens wird von vielen Hochschullehrenden in Deutschland immer noch als Widerspruch zu Forschungsexzellenz und Selbstverständnis wahrgenommen. Im Fokus des Artikels stehen das Aufzeigen und die Analyse der Chancen und Widerstände beim Aufbau und der Konzeption eines berufsbegleitenden Studienangebots innerhalb der Ingenieurwissenschaften im Rahmen eines Verbundprojektes mehrerer Hochschulen - insbesondere auch in Abgrenzung zu Anbietern aus der „freien Marktwirtschaft“.*

### **Einleitung**

Eine grundlegende Organisationsentwicklung der Hochschulen im Sinne des lebenslangen Lernens wird von vielen Hochschullehrenden in Deutschland immer noch als Widerspruch zu Forschungsexzellenz und Selbstverständnis wahrgenommen. Hier werden vergebene Chancen in der Entwicklung zur Wissensgesellschaft deutlich. Auch bei der Umsetzung der Bachelor-Masterstudiengänge bis zum Jahr 2010 wurde ein systematischer Umbau des Hochschulsystems im Sinne einer lebenslangen wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland verpasst. Vor allem Masterstudiengänge hätten in diesem Sinne - angelsächsischen Vorbildern folgend - von Anfang an auch berufsbegleitend konzipiert werden können.

Das BMBF regt nun über verschiedene Pilotprojekte des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung - Offene Hochschulen“ die Verankerung lebenslangen Lernens auf wissenschaftlichem Niveau an den deutschen Hochschulen an. Dieses Vorgehen stellt die beteiligten Akteure vor vielfältige Herausforderungen, die nicht nur aus der Partizipation mit wirtschaftlichen Akteuren und nicht-hochschulischen Bildungseinrichtungen resultieren. Insbesondere werden auf der Mikroebene einzelner Hochschulen wie durch ein Brennglas jene Probleme fokussiert, für die auf gesellschaftlicher Makroebene eine systematische Lösung fehlt.

Verbundprojekte, in denen mehrere Hochschulen ähnliche Ziele verfolgen, scheinen ein Weg zu sein, verpasste Gelegenheiten aufzuholen und aktuelle, gesellschaftspolitische

Widerstände zu überwinden. Durch die Bündelung des heterogenen Erfahrungsschatzes werden übergeordnete Rahmenbedingungen geschaffen, die gemeinsame Angebote erst ermöglichen. Aber gerade Clusterprojekte erfordern das vielfältige Engagement aller Beteiligten. Am Beispiel des Teilprojekts „Weiterbildungspool Ingenieurwissenschaften excellent mobil“ der Technischen Universität Braunschweig werden die Herausforderungen für den Aufbau kooperativer Angebotsstrukturen auf unterschiedlichen Ebenen aufgezeigt und den Erlösen in Form neuer, nachhaltiger und in diesem Fall erweiterter Studienmodelle für die beteiligten Anbieterhochschulen gegenübergestellt. Im Fokus des Artikels stehen das Aufzeigen und die Analyse der Besonderheiten beim Aufbau und der Konzeption eines berufsbegleitenden Studienangebots im Rahmen eines Verbundprojektes mehrerer Hochschulen - und insbesondere auch die Abgrenzung zu Anbietern aus der „freien Marktwirtschaft“.

Die Technische Universität Braunschweig ist Koordinatorin des niedersächsischen Verbundprojektes Mobilitätswirtschaft, das seit 2011 aus insgesamt sechs Hochschulen besteht.

### **Chancen und Restriktionen**

Innerhalb eines Hochschul-Clusters ist der kooperative Planungsprozess besonderen Bedingungen unterworfen.

Im Vergleich zum Planungsprozess innerhalb eher hierarchisch ausgerichteter Unternehmen müssen im öffentlichen Bereich sowohl die einzelnen Hochschulen - als auch in verstärktem Maße Hochschulen innerhalb eines Verbundprojektes - kooperative Abstimmungsprozesse in der Planung berücksichtigen. Die beteiligten Akteure sind gleichberechtigt und unterliegen somit einer Kompromiss-Orientierung. Falls die Weiterbildungsangebote von einer Hochschule alleine aufgestellt werden, sind das beispielsweise Lehrstuhlinhaber, Institutsvertreter und die Universitätsleitung. In Clusterverbänden sind es zusätzlich die verschiedenen Hochschulen bzw. deren Vertreter und Lehrstuhlinhaber. Inhaltlich müssen sie divergierende Hochschulschwerpunkte vereinen, was nur durch regelmäßige Treffen und transparente Strukturen erreicht werden kann. Insgesamt setzt ein solcher Prozess sowohl zeitlich wie inhaltlich einen erhöhten Arbeitsaufwand voraus.

Auf dieser Basis entstehen aber auch die Vorteile der Zusammenarbeit. Durch den regelmäßigen Austausch und dem Streben nach einem gemeinsamen Angebot wird nach konstruktiven Lösungen gesucht. So kann Vertrauen entstehen und damit Verbundenheit und Commitment für den Erfolg des Projektes unter den Beteiligten generiert werden. Dadurch wiederum werden tiefere Einblicke in die Hochschulstrukturen aller Beteiligten zugelassen.

Da es auf Seiten der Hochschulen und der Bundesländer große Gestaltungsautonomie gibt, ist die BMBF-Initiative hochschul- und länderübergreifende Cluster einzurichten äußerst positiv zu bewerten. Strukturelle Defizite, die einer nachhaltigen wissenschaftlichen Weiterbildungsstruktur entgegenstehen könnten, werden so eher aufgedeckt. Denn die divergenten Regelwerke an einzelnen Standorten zeigen deutlich, dass eine landesübergreifende Regelung auf Hochschulebene fehlt – dies aber steht im Widerspruch zur freien Verfügbarkeit von Wissen.

### Wie soll wissenschaftliche Weiterbildung im Cluster finanziert werden?

Setzen sich Verbundprojekte aus mehrstufigen Studienangeboten zusammen, kann es aus Studierenden- bzw. Kundenperspektive schwer zu verstehen sein, warum ein

- kostenfreies Studium in berufsbegleitenden grundständigen Bachelorstudiengängen möglich ist, es aber
- kostenpflichtig wird für berufsbegleitende Masterangebote („Trennungsrechnung“).
- Auch Zertifikatsangebote unterliegen dem kostenpflichtigen „Weiterbildungsmarkt“.
- Die berufsbegleitende Lehramtsausbildung hat wiederum eine Sonderrolle.

Hochschulen bieten ein berufsbegleitendes landesübergreifendes Studienprogramm an, unterliegen aber je nach Bundesland unterschiedlichen Finanzierungsregelungen. Dies widerspricht sowohl dem Gleichheitsgrundsatz wie auch dem Marktgedanken. Einige Bundesländer ermöglichen beispielsweise die Anrechnung von Deputaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dadurch wird die wissenschaftliche Weiterbildung der „grundständigen Lehre“ gleichgestellt und fördert damit den Gedanken des lebenslangen Lernens. Weiterbildende Hochschulen haben so die Möglichkeit, Lehrenden – neben finanziellen – auch zeitliche Anreize zu geben, sich mit eigenen Lehrveranstaltungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung einzubringen. Arbeiten Hochschulen in länderübergreifenden Clustern zusammen, könnte die Möglichkeit einer „gesetzeskonformen Normen-Dehnung“ entstehen, um diese Vorteile nutzen zu können.

Ein weiterer Wettbewerbsnachteil besteht allerdings, solange sich die Weiterbildung noch in der Projektphase befindet und öffentlich gefördert wird. Beispielsweise verbieten sich bei einer bestehenden Förderung über den Europäischen Sozialfonds die Vermarktung und die Bewerbung der Studienangebote. Insofern sind Hochschulen – anders als freie Weiterbildungsanbieter – an die Bedingungen der überstaatlichen Geldgeber und der ministeriellen Stabsstellen gebunden.

### Wie werden die „besten Lehrenden“ gewonnen?

Der Cluster möchte ein attraktives marktfähiges Angebot aufstellen. Wie aber die „besten Lehrenden“ für das Programm gewonnen werden? Hochschultypisch ist die große Autonomie der professoralen Lehrenden, die sich in ihrer Reaktion auf neue wissenschaftliche Weiterbildungsangebote zeigt. Nicht alle wollen ihren Bildungsauftrag auf die neue Gruppe berufstätiger Studierender ausdehnen. Manche sind schon durch die doppelten Abschlussjahrgänge und die Wehrpflichtabschaffung an den Grenzen ihrer Lehrkapazitäten angekommen. Andere arbeiten bereits in privaten Weiterbildungsakademien neben ihrer Hochschullehrertätigkeit – und möchten diese zusätzlichen Einkünfte nicht gegen „Pflichtweiterbildungseinheiten“ an der eigenen Universität eintauschen. Wenige wollen neue Weiterbildungsformate an der eigenen Universität ausprobieren, auch um zukünftig die neuen didaktischen Formate, z.B. E-Learning-Bausteine, für die eigene grundständige Lehre nutzen zu können.

### Wie organisiert ein Cluster die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen?

Die verschiedenen Hochschulen eines Clusters haben für den gemeinsamen Aufbau eines Programms unterschiedliche Ausgangsbedingungen zur Verfügung. Einige haben zentral organisierte Weiterbildungseinheiten, andere fakultätsorganisierte Weiterbildungsangebote. Weitere wollen erst Angebote aufbauen, bei denen aber neue Fakultäten einbezogen werden sollen.<sup>1</sup>

Es stellt sich die Frage, ob es das Format des Clusters erlaubt, die „Best Practice“-Erfahrungen einzelner Beteiligter für die gemeinsame Angebotsplanung zu heranzuziehen. Denn beispielsweise sind historisch gewachsene Organisationseinheiten nur schwer auf die bürokratischen Organisationskulturen anderer Hochschulen übertragbar. Darüber hinaus kann auch der aktuell unterschiedliche Stand der Entwicklung einer Weiterbildungseinheit innerhalb des Clusters das gemeinsame Arbeiten beeinträchtigen. Bestehende Strukturen können die Curriculum-Planung, Kostengestaltung, Dozierenden-Auswahl, Organisation von Raumkapazitäten etc. erleichtern oder auch erschweren. Denn wenn Organisationseinheiten erst neu verortet werden, können in den Organigrammen von Hochschulen Doppelstrukturen entstehen, beispielsweise wenn sowohl einzelne Fakultäten als auch zen-

<sup>1</sup> Zur Rolle von Fakultäten/Fachbereichen sowie der Struktur- und Entwicklungsplanung vgl. Vogt 2013, S.72f.



trale Universitätseinrichtungen Weiterbildungsangebote anbieten. Es gilt zusätzlich Programme zur Personalweiterbildung und Sportangebote für Hochschul-Beschäftigte oder auch Hochschullehrer-Weiterbildungen, berufsbegleitende Zertifikatskurse und wissenschaftliche Weiterbildungsstudiengänge in der Außenrepräsentation einer Hochschule, besonders in der meistgewählten Informationsform Internetpräsenz sinnvoll zu unterscheiden.

Die gemeinsame Planung neuer Angebote durch mehrere Hochschulen verursacht zunächst auch eine höhere Anzahl von Abstimmungsprozessen, je mehr Beteiligte an den einzelnen Standorten zu berücksichtigen sind. Wenn zudem wissenschaftliche Weiterbildung im Wettbewerbscharakter innerhalb von Projekten aufgebaut werden soll, erschweren die damit verbundenen befristeten Arbeitsperspektiven einzelner Mitarbeiter ein kontinuierliches Arbeiten, da jeder Personalwechsel neue Einarbeitungsphasen bedeuten.

### **Können gemeinsame Cluster-Ziele den Prozess der kooperativen Angebotsplanung beschleunigen?**

Setzt sich ein Cluster aus mehreren Hochschulen eines Bundeslandes zusammen, bieten sich für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten gestufte gemeinsame Programme innerhalb von Branchen an. In dem vorliegenden Beispielland Niedersachsen sind die Schwerpunktbranchen (gerechnet in Umsatz/Beschäftigtenzahlen) die Branchen Gesundheit/Soziales, Landwirtschaft/Ernährung und die Mobilitätswirtschaft. Im Gegensatz zu privaten Anbietern kann ein Hochschulcluster in diesem ingenieurlastigen Bereich neben kleineren Zertifikatsformaten leichter auch ganze Studiengänge in praktikums- und forschungsintensiven Lehrgebieten anbieten. Lernfabriken, Labore, Versuchsstände und Simulatoren der verschiedenen Hochschulen können für abwechslungsreiche Präsenzphasen genutzt werden. Durch die Kooperation von sechs Hochschulen und Universitäten entsteht im vorliegenden Beispiel ein breites kundenfreundliches gestuftes Programm mit Zertifikaten, Bachelor- und Masterabschlüssen. Dadurch ergibt sich eine hohe inhaltliche und didaktische Vielfalt<sup>2</sup> auf höchstem Niveau – ein Alleinstellungsmerkmal innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildungsmaster in der Mobilitätswirtschaft.

Als kleinster gemeinsamer Nenner kann von der gegenseitigen Anrechnung im gestuften wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot „Ingenieurwissenschaften“/Mobilitätswirtschaft ausgegangen werden. Kurze geblockte Präsenzphasen kombiniert mit verschiedenen Blended Learning-Angeboten ermöglichen es den berufsbegleitend Studierenden, an einem Standort gewählte Einstiegsangebote an einem anderen Standort des Clusters zu erweitern oder zu vertiefen, idealerweise bis zu einem Masterabschluss und darüber hinaus (berufsbegleitende Angebote für Ingenieurinnen und

Ingenieure). Im Cluster ist es auch leichter möglich, hochschulübergreifende Module zu entwickeln und anzubieten. Erhöhte, inhaltliche Abstimmungsprozesse sind zwischen Fachhochschulen und Universitäten lediglich bei einem gemeinsamen Bachelor-Master-Angebot erforderlich.

Den Forschenden in der Weiterbildung ermöglicht ein Cluster aus mehreren Hochschulen (vor allem im geförderten Kontext), gemeinsam Bedarfe zu erheben: mit abgestimmten Frageleitfäden können aus den verschiedenen Standorten Forschungsergebnisse bezüglich der regionalen Bedarfe von Unternehmen, der Beschäftigten und der „neuen Zielgruppen“ beruflich Qualifizierter zusammengetragen werden. Gemeinsame Erfahrungen werden vertrauensvoll ausgetauscht, um auch weitere Gruppen potenzieller Studierender, die sich beispielweise in Beschäftigungspausen durch Arbeitslosigkeit oder Pflegezeiten befinden, zu erreichen. Auf der Grundlage dieser gemeinsamen Studien kann dann das hochschulische Weiterbildungsangebot abgestimmt werden. Gemeinsam werden beispielsweise auch Ideen entwickelt, um mehr Frauen für eine wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb von technischen Berufen zu gewinnen. Sollen diese Programme letztlich innerhalb hochschulischer Gremien durchgesetzt werden, kann die gemeinsame Clusterinitiative beschleunigend wirken.

### **Anregungen für die Makroebene**

Die Analyse des Handlungsspielraums eines Clusterverbunds hat auf verschiedenen Ebenen noch ungelöste Herausforderungen benannt. Auch wenn prinzipiell noch zu klären ist, ob durch Instrumente der Hochschulsteuerung „eine Anreizsetzung für Hochschulen im Bereich Weiterbildung/Lebenslanges Lernen (...) überhaupt zu erwarten ist“ (vgl. Kretschmer/Stöter 2014, S.31), könnten für Hochschulen im Clusterverbund durch strukturelle Anreize bessere Bedingungen für wissenschaftliche Weiterbildung geschaffen werden. Ungleiche Rahmenbedingungen der Bundesländer könnten durch einheitliche Standards angeglichen werden, um ähnliche Wettbewerbsbedingungen für alle Hochschulen zu schaffen. Hilfreich wären die Optionen, anteilige Lehr-Deputate (z.B. 20%) oder ein zusätzliches Forschungsfreisemester den Lehrenden gewähren zu können, die sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung engagieren.

Weiter könnte auf Ebene der Hochschulen durch Anschubfinanzierungen ein Anreiz zur Einrichtung von Organisationseinheiten geschaffen werden, um die neuen Studienformate zu etablieren. Idealerweise sollte im Sinne einer nachhaltigen Gestaltung des Studienprogramms langfristig eine gemeinsame Organisationseinheit die Cluster-Angebote auch koordinieren.

<sup>2</sup> Innerhalb des Verbundprojekts Mobilitätswirtschaft entsteht u.a. der Zeitzone-unabhängige berufsbegleitende Fern-Masterstudiengang „Maritime Management“, dessen Curriculares Design Nause/John/Wandelt 2013 skizzieren.

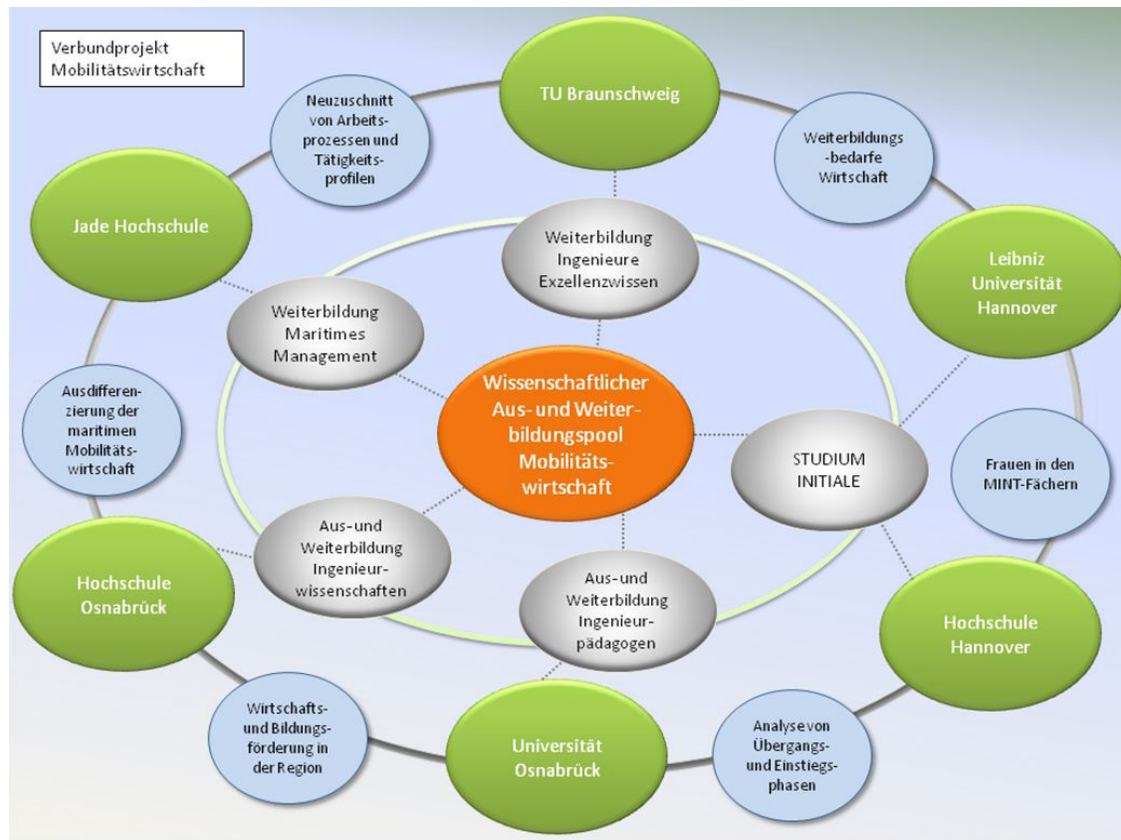


Abb. 1: Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft, Grafik: S. Kundolf (Eigene Darstellung: Krähling 2014)

## Literatur

Kretschmer, S./Stöter, J. (2014): Weiterbildung und lebenslanges Lernen (LLL) in Anreiz- und Steuerungssystemen. Ergebnisse einer länderübergreifenden Analyse. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Berlin/Oldenburg.

Nause, N./ John, P./Wandelt, R. (2013): Curriculares Design des weiterbildenden Fern-Masterstudiengangs „Maritime Management“. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 8(2+3), S.83-88.

Vogt, Helmut (2013): Planungshilfen für Weiterbildende Studien. In: Hochschule und Weiterbildung, 2, S.71-73.

## Autorinnen

Dr. Monika Bachofner  
m.bachofner@tu-braunschweig.de

Annette Bartsch, M.A.  
an.bartsch@tu-braunschweig.de

# Best-Practice-Ansätze in der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere

FELICITAS SAGEBIEL

## Kurz zusammengefasst ...

*Auf der Basis einer qualitativen Studie von 11 ausgewählten Einrichtungen mit Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere in der BAG WiWA werden Aktivitäten und Initiativen vorgestellt, die innovativ und nachhaltig sind. Grundlage ist die Analyse leitfadengestützter Telefoninterviews mit ExpertInnen der Seniorstudien, in denen sie auf besondere Angebotsformate ihrer Einrichtung verweisen. Sie reichen von der Öffnung der Hochschulen zur breiten Öffentlichkeit über die Erleichterung der Übergänge zwischen verschiedenen Lebensphasen von Bildungsinteressierten bis zu beispielhafter Drittmittelakquirierung, Evaluation und Internationalisierung im Rahmen der Weiterbildungsangebote für Ältere. Diese Best-Practice-Ansätze sollen für andere Einrichtungen transparent werden.*

## Einleitung

Die mit dem demographischen Wandel verbundene Steigerung der Anzahl Älterer in der Gesellschaft lässt einen wachsenden Bildungsbedarf in einer „alternden“ Gesellschaft erwarten. Dennoch ist Bildung im Alter ist noch kein Politikum. Negative Altersstereotype bis zu Ageism paaren sich mit Geschlechterstereotypen in der Gesellschaft, verstärken sich gegenseitig und behindern Weiterbildungsinteressierte Ältere. In offiziellen politischen Verlautbarungen und in der Forschung werden Ältere und ihr Bedürfnis sich weiterzubilden häufig nur am Rande erwähnt. Das zeigt sich auch in den Empfehlungen des Innovationskreises Wissenschaftliche Weiterbildung (vgl. BMBF 2008), in denen die Gruppe der älteren Lernenden kaum explizit angesprochen wird (Sagebiel 2011).

Ergebnisse einer qualitativen Studie von Angeboten der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere, die für die BAG WiWA (Bundesarbeitsgemeinschaft wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere) in der DGWF durchgeführt wurde, haben gezeigt, dass es in den ausgewählten Einrichtungen Aktivitäten und Initiativen gibt, die innovativ und nachhaltig sind. Da die Transparenz der Angebote zwischen den Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere häufig nicht in der nötigen Weise gegeben ist, soll diese Spezialauswertung der Ergebnisse der Studie im Hinblick auf Konzepte, Praktiken und Initiativen, die nachahmenswert sein könnten, diese Übertragbarkeit fördern. Die gefundenen Best-Practice-Ansätze werden beispielhaft vorgestellt und einer Diskussion zugänglich gemacht.

## 1 Methodisches Vorgehen

Für die qualitative Studie wurde eine Auswahl von Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere getroffen. Die für die Auswahl infrage kommenden Standorte sollten sich an der quantitativen Studie (Sagebiel/Dahmen 2009) beteiligt haben, regional verteilt und unterschiedlich groß sein, sowie die konzeptionelle Vielfalt widerspiegeln. Schließlich wurden die folgenden Einrichtungen in die Untersuchung einbezogen: Chemnitz, Frankfurt, Freiburg, Hamburg, Köln, Leipzig, Magdeburg, Mainz, Münster, Oldenburg und Ulm.

Da das zur Verfügung stehende Budget sehr begrenzt war, wurde darauf verzichtet die Standorte aufzusuchen. Stattdessen wurde methodisch auf leitfadengestützte Telefoninterviews mit den ExpertInnen beziehungsweise OrganisatorInnen der Weiterbildungsangebote zurückgegriffen. Ergänzend wurden von den ausgewählten 11 Einrichtungen mit einem sog. SeniorInnenstudium der Internetauftritt und schriftliche Dokumente inhaltsanalytisch (Text- und Bildanalyse) ausgewertet. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse wurden in tabellarischer Form für jede der ausgewählten Einrichtungen dargestellt.

Für die Interviews wurde in enger Kooperation mit den Mitgliedern und dem Vorstand der BAG WiWA ein Interviewleitfaden mit 18 Fragen entwickelt. Die Fragen bezogen sich auf organisationsstrukturelle Verankerung, personelle, räumliche und finanzielle Ausstattung, Entstehungsgeschichte und konzeptionelle Angebote, Veränderungen infolge der Bologna- Hochschulreform, Evaluationen und Akzeptanz des SeniorInnenstudiums. Konzeptionelle Formate und Dimensionen, die die Untersuchung u.a. fokussierte, waren „Strukturierte Angebote“, „Intergenerationalität“, „Selbstorganisation in Arbeitsgruppen“, „Exkursionen und Reisen“, „Forschung, Projekte, Forschendes Lernen, Aktionsforschung“. Dazu wurden einrichtungsspezifische Angebotsformate erfragt und analysiert. Darüber hinaus wurden Zielgruppendifferenzierungen und daran angepasste Angebote erfasst. Die Durchführung erfolgte im Sommer 2011. Die Interviews wurden audiomäßig aufgenommen. Aus Kostengründen erfolgten keine Transkriptionen. Die Auswertung erfolgte nach Kriterien der Aussagekraft und Wichtigkeit der Aussagen an Hand der Fragen.

## 2 Ausgewählte Ergebnisse: Besondere Angebotsformate der Einrichtungen<sup>1</sup>

Neben differenziellen Organisationsformen, personellen Mitteln und Akquiseformen gibt es die unterschiedlichsten Finanzierungsansätze und Modi der sozialen Staffellung, die innovativ und teilweise beispielhaft sind. Einerseits gibt es mehr strukturierte Konzepte z. T. mit Zertifikaten, andererseits arbeiten viele Ältere in selbst organisierten Arbeitsgruppen. Gegenüber der früheren Regel der intergenerationalen Angebote durch Öffnung der Regelangebote für die wissenschaftliche Weiterbildung von Älteren findet eine Veränderung in Richtung zunehmender altershomogener Angebote statt. Strukturierte Angebote existieren zwischen losen Rahmenvorgaben und geschlossenen Durchgängen, intergenerationell und altershomogen. Das Verhältnis zwischen Regelstudienangeboten und allgemeiner wissenschaftlicher Weiterbildung kann an einigen Hochschulen als beispielhaft in seiner Verschränkung und Nutzung der Potenziale heterogener Zielgruppen angesehen werden. An Hochschulorten, an denen die Heterogenität nicht nur didaktisch genutzt, sondern auch reflexiv entwickelt wird, könnten Erfahrungen mit diesen Ansätzen transferiert werden.

Als Best-Practice-Ansätze werden hier besondere Initiativen der befragten Einrichtungen vorgestellt. Es sind Angebotsformate, die, obgleich bisher nur partikular vorhanden, beispielhaft für andere Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere wirken könnten. Solche Ansätze sind besondere Initiativen in die Öffentlichkeit hinein wie kostenlose öffentliche Vorträge, Hilfen beim Übergang in die nachberufliche Lebensphase, thematisch-inhaltliche strukturelle Hilfen für die Auswahl von Lehrveranstaltungen für Studierende und Programme für besondere Zielgruppen, z.B. berufstätige Ältere. Neben der üblichen Semestergliederung gibt es Erfahrungen mit Kompaktveranstaltungen. Darüber hinaus gibt es beispielhafte Serviceangebote von Seniorstudierenden an Regelstudierende, interessante internationale Kooperationsformen und drittmittelfinanzierte Projekte.

### 2.1 Angebote an die Öffentlichkeit

Aus Praxis und Forschung wissen wir, dass zwei Faktoren auf der Angebots- und der Nachfrageseite der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere hemmend auf die stärkere Verbreitung dieser Form des lebenslangen Lernens wirken. Die Angebote sind zu wenig allgemein bekannt und immer noch gängige Altersbilder sehen formelles Lernen im Alter nicht vor. Bildung und Lernen im Alter ist eine biographische und gesellschaftliche Herausforderung, die zunächst durch Alter(n)sstereotype bestimmt ist. Für Frauen werden diese Altersstereotype noch durch traditionelle Geschlechterstereotype negativ verstärkt mit der Folge, dass wissenschaftlich weiterbildenden älteren Frauen besondere Widerstände entgegengebracht werden (Sagebiel 2006; Sagebiel/Dahmen,

2009a).

Das Angebot kostenloser öffentlicher Vorträge durch die Universität des dritten Lebensalters (U3L) in Frankfurt, das sich einer großen Nachfrage erfreut, ist eine wirksame Werbemaßnahme und kann gleichzeitig dazu beitragen Altersbilder und gegebenenfalls auch Geschlechterbilder in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung im Alter zu verändern. Aktionswochen „Älterwerden“, die die U3L in Kooperation mit der Stadt Frankfurt regelmäßig durchführt, wirken in gleicher Weise. Dieses Hineinwirken in die Öffentlichkeit macht die Angebote für eine breitere Bevölkerungsgruppe bekannt und dürfte in der Regel gleichzeitig die Attraktivität der SeniorInnenstudien für die Hochschulen erhöhen, die an einem guten Renommee in ihrem Einzugsgebiet interessiert sind.

### 2.2 Angebote für den Übergang vom Beruf in den Ruhestand

Da der Übergang vom Beruf in die nachberufliche Phase für viele Menschen problematisch ist, könnten spezielle Angebote weiterhelfen. In Freiburg gibt es ein sog. Orientierungsstudium als Hilfe beim Übergang vom Beruf in den Ruhestand, das sehr gut nachgefragt ist. Diese Maßnahme kann leicht mit den übrigen Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere bekannt machen und somit als Werbung dienen. Gegebenen Schwellenängsten gegenüber Hochschulen, die häufig bei Erstberatungen im SeniorInnenstudium thematisiert werden, könnte ebenfalls mit niedrigschwelligen orientierenden Angeboten begegnet werden.

### 2.3 Themenschwerpunkte als Strukturierungshilfen bei der Auswahl von Studienangeboten

Das Angebot an Lehrveranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere ist insbesondere an großen Hochschulen potenziell sehr groß und teilweise für nicht geübte NutzerInnen unübersichtlich. Gleichzeitig bieten Hochschulen gegenüber Volkshochschulen besondere Möglichkeiten des zusammenhängenden Lernens durch die Angebotsbreite. Vorteilhaft können hier Strukturierungshilfen für ältere Studierende sein. Wechselnde Semesterthemenbereiche, z.B. „Europa“ gibt es in der Universität Hamburg, wobei reguläre Lehrangebote in einem Semester unter einem bestimmten Thema zusammengestellt werden. Solche Zusammenstellungen dienen als Orientierungshilfe dafür einen interdisziplinären Zugriff zu einem Bereich zu bekommen und sind mit relativ geringem Aufwand umsetzbar.

### 2.4 Berufliche wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere

Aus der EdAge-Studie, die sich allgemein auf die Bildung Älterer bezieht, berichtet Rudolf Tippelt über die Bildungsbedürfnisse Älterer, die ab dem Alter von 65 fast nur noch

<sup>1</sup> Eine generelle Auswertung der Interviews wurde auf der Jahrestagung der BAG WiWA 2012 und auf der DGWF Jahrestagung im Rahmen eines Vorseminars präsentiert; diese Ergebnisse bilden den Hintergrund für die Darstellung besonderer Angebotsformen von einzelnen Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Sagebiel 2013).

privat und nicht mehr beruflich motiviert seien (Tippelt et al. 2009). Von daher wird die berufliche wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere als spezifisches Angebot in der Wissenschaftlichen Weiterbildung der Universität Mainz, die sich dort großer Nachfrage erfreut, eher standortbezogen attraktiv sein. Ob sich auch an anderen Standorten dieses Angebotssegment neben der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen der SeniorInnenstudien entwickeln wird, ist derzeit noch nicht abzusehen. Es könnte aber sein, dass sich die Nachfrage nach berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung infolge einer politisch begründeten Heraufsetzung der Altersgrenze für die Erwerbsarbeit verändert.

### 2.5 Kompaktangebote

Kompaktangebote können für bestimmte Motivationslagen älterer weiterbildungsinteressierter Menschen das Bildungsspektrum erweitern und konzentrieren oder auch erst ermöglichen. Die Wahrnehmung von regelmäßigen wöchentlichen Terminen im Semesterrhythmus kann für Weiterbildungsinteressierte im ländlichen Raum sehr schwierig oder gar nicht möglich sein. Sie könnten sich mit Kompaktangeboten eher ihre Bildungsbedürfnisse erfüllen. Aber auch Personen, die die regelmäßige wöchentliche Verpflichtung nicht schätzen, sind eher mit Kompaktveranstaltungen zufrieden zu stellen. Es gibt jedoch auch Spezialisierungen von Hochschulen, die die Entwicklung von Kompaktangeboten im SeniorInnenstudium nahelegen. So werden in Ulm seit 1992 zweimal jährlich erfolgreich nachgefragte sogenannte Jahreszeitenakademien als Kompaktangebote durchgeführt, u.a. weil die üblicherweise stark nachgefragten geistes- und sozialwissenschaftlichen Lehrangebote im Spektrum der Hochschule kaum vorhanden sind. Für die Organisation dieser Veranstaltungen, die prinzipiell überall in den Semesterferien durchführbar wären, sind allerdings besondere didaktisch-organisatorische Qualifikationen und Organisationsvorkehrungen notwendig.

Die Attraktivität von Kompaktveranstaltungen wissenschaftlicher Weiterbildung könnte besonders in ländlichen Regionen liegen, wo lange Entfernungen ein kontinuierliches weiterbildendes Studium schwer machen, aber auch in urbanen Ballungsräumen wie die lang institutionalisierte erfolgreiche Berliner Sommeruni zeigt.

### 2.6 Drittmittelprojekte als Ansatz der Generierung zusätzlicher Mittel

Obwohl Drittmittelprojekte aus der universitären Forschung nicht mehr wegzudenken sind und insbesondere in den Natur- und Ingenieurwissenschaften genuin zum Wissenschaftsbetrieb dazugehören, gibt es diese Form der Mittelakquise in der wissenschaftlichen Weiterbildung kaum und im Rahmen von SeniorInnenstudien derzeit nur in Ulm, wo drittmittelfinanzierte Modellprojekte seit langem

verankert sind. Dadurch konnten aktuelle Themen wie die Nutzung neuer Medien durch Ältere vorangebracht werden. Auch intergenerationelle z. B. Alt-Jung-Projekte insbesondere in Zusammenarbeit mit Schulen wurden so angestoßen. Im Rahmen von Grundtvig wurden viele Jahre Projekte zur Förderung Europäischer Zusammenarbeit gefördert. Diese beispielgebenden Ansätze wurden bislang in der BAG WiWA kaum nachgeahmt.

Drittmittelprojekte dienen neben der inhaltlichen Bereicherung der Angebotspalette im Zuge der zunehmenden Mitteleinsparung der Hochschulen als sehr willkommen und könnten insofern intern zu einer erhöhten Akzeptanz der SeniorInnenstudien führen. Sie sind aber von der Qualifikation des Personals abhängig und sie setzen vielmehr noch als Kompaktangebote entsprechende Ressourcen und Motivationen voraus, die bisher in den Einrichtungen, die sich mit der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere befassen, kaum vorhanden sind.

### 2.7 Vorbereitung für Dienstleistungen in der Gesellschaft

Seniorstudierenden wird häufiger der Vorwurf des egoistischen Vorgehens gemacht, sie seien nur auf sich selbst bedacht. Tatsächlich wollen ältere Menschen über 65 Neues lernen um sich persönlich weiterzuentwickeln. Auch die bundesweite Online-Befragung von Seniorstudierenden (Sagebiel/Dahmen 2009) hat für die wissenschaftliche Weiterbildung gezeigt, dass Persönlichkeitsbildung (biografisches Lernen) eine wichtige Weiterbildungsmotivation ist und demgegenüber das Motiv sich für ein Ehrenamt vorzubereiten nachrangig ist. Vorgängige Ergebnisse aus einzelnen Einrichtungen hatten unterschiedliche Ergebnisse erbracht. Während Evaluationen von Magdalene Malwitz-Schütte (2005) für Bielefeld und Mechthild Kaiser (2009) für Münster nur eine diesbezüglich geringe Motivation fanden, betont Eva Gösken, dass Seniorstudierende in Dortmund verstärkt angäben, sich mit dem Studium auf ein bürgerschaftliches Engagement vorbereiten zu wollen (Gösken 2009, S. 84).<sup>2</sup> Diese Ergebnisse heißen aber nicht, dass Seniorstudierende überwiegend nicht am Ehrenamt interessiert wären. Ein hoher Anteil (52%) unter den befragten Seniorstudierenden übt ein sog. Ehrenamt aus und engagiert sich bereits (Sagebiel/Dahmen 2009).

Neben dem bürgerschaftlichen Engagement als Ziel des SeniorInnenstudiums (z.B. in Berlin, Dortmund in Münster) gibt es aber auch in einzelnen Einrichtungen Ansätze der Einbindung der Seniorstudierenden in allgemeine Dienste der Universität. An der Universität zu Köln dienen z. B. Seniorstudierende als Karrierecoach, die in Kooperation mit dem Professional Center der Universität aktiv werden. Dieses Modell greift die Kompetenzen einiger beruflich besonders

<sup>2</sup> Die unterschiedlichen Ergebnisse könnten von den unterschiedlichen Konzepten abhängen. Während es in Bielefeld kein Studienangebot gibt, das auf ein ehrenamtliches Engagement ausgerichtet ist, und in Münster dieses nur neben der dominanten Öffnung von Lehrveranstaltungen für eine kleine Gruppe existiert, ist in Dortmund das gesamte Angebot zur Vorbereitung auf ein soziales Ehrenamt ausgerichtet (Gösken 2009).

erfolgreicher Seniorstudierender auf und stellt sie Regelstudierenden zur Verfügung.

Wiederum andere Funktionen nehmen Seniorstudierende z. B. in Magdeburg, Münster und Oldenburg wahr, wo sie ausländische Studierende betreuen. An der Universität Oldenburg erhalten sie zusammen mit jüngeren Regelstudierenden für die Ausübung dieser Tätigkeiten eine umfangreiche Zusatzqualifikation.

### 2.8 Internationale Kooperation

Eine internationale Kooperation besonderer Art existiert zwischen den Universitäten Oldenburg und Groningen, wo seit 25 Jahren jeden Herbst gemeinsame Seminare stattfinden (einmal in Oldenburg, einmal in Groningen und zusätzlich in einem Ort auf halber Strecke) und an denen jeweils 50 Seniorstudierende teilnehmen. Solche Ansätze könnten für andere Standorte eine Anregung darstellen, eine Form von Internationalisierung des Studiums auch im Bereich der SeniorInnenstudien umzusetzen.

### 2.9 Evaluation und Forschung

Evaluationen sind im Rahmen der Bologna-Hochschulreform im Regelstudium selbstverständlich geworden. Regelmäßige Evaluationen und Forschungen werden im SeniorInnenstudium häufig vernachlässigt, weil sie nicht als selbstverständlich und notwendig zum Studienangebot dazugehörend verstanden werden und dann von den Befragten auf mangelnde Ressourcen verwiesen wird. Insofern sind die in einigen Einrichtungen genannten Ansätze beispielgebend.

Eine Evaluation der Lehrenden wird in Hamburg durch die Interessenvertretung der Seniorstudierenden durchgeführt. Besonders da, wo Sozialwissenschaften zum vertieften Studienangebot gehören, ließe sich diese Evaluationsform übertragen. Für größere Evaluationen werden teilweise externe Institutionen einbezogen, wie z. B. in Köln. Zusammen mit dem Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (GESIS) wurden dort 2010 Gespräche mit und Befragungen von DozentInnen durchgeführt, ergänzt durch Fokusgruppen mit ProfessorInnen und jungen Studierenden. Während solche Ansätze einer besonderen sozialwissenschaftlichen Qualifikation des Personals bedürfen, könnte die Praxis der Evaluation von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung, bei der es eine Verschränkung von Erstausbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung gibt, überall dort eingeführt werden wo es integrierte Studienangebote gibt.

## 3 Zusammenfassung

Die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere enthalten innovative Studienformate und Initiativen, die zur Hochschulentwicklung im Sinne Lebenslangen Lernens beitragen können. Sie reichen von der Öffnung der Hochschulen zur breiten Öffentlichkeit über die Erleichterung der Übergänge zwischen verschiedenen Lebensphasen von Bildungsinteressierten bis zu beispielhafter Drittmittelakquirierung,

Evaluation und Internationalisierung. Neue Lernorte mit internationaler Kooperation sind nachhaltige Beispiele ebenso wie das Erlernte für die Unterstützung ausländischer Studierender einzusetzen.

## Literatur

BMBF (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. [http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen\\_innovationskreis\\_weiterbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf)

Gösken, E. (2009): Hochschulen als Orte der Bildung für Ältere: Entwicklungen und wünschenswerte Entwicklungen. In: Sagebiel, F. (Hrsg.): Flügel wachsen. Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter zwischen Hochschulreform und demographischem Wandel. Münster u.a.: LIT Verlag, S. 82-92.

Kaiser, M. (2009): Eine neue Generation älterer Studierender? Ein Blick auf die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des „Studium im Alter“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster im 15-Jahres-Vergleich. In: Sagebiel, F. (Hrsg.): Flügel wachsen. Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter zwischen Hochschulreform und demographischem Wandel. Münster u.a.: LIT Verlag, S. 93-106.

Malwitz-Schütte, M. (2009): Chancen und Risiken in der wissenschaftlichen Weiterbildung älterer Erwachsener an Universitäten und Hochschulen zwischen „Demographischem Wandel“ und „Bologna-Prozess“ (am Beispiel von STUDIEREN AB 50 an der Universität Bielefeld). In: Sagebiel, F. (Hrsg.): Flügel wachsen. Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter zwischen Hochschulreform und demographischem Wandel. Münster u.a.: LIT Verlag, S. 60-71.

Sagebiel, F. (2013): Allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung in Hochschulen zwischen strukturiertem Leistungsbezug und aktivierender Allgemeinbildung. In: Vogt, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung - berufsbegleitendes Studium - lebenslanges Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der DGWF, 12.-14.9.2012 in München, Beiträge 53. S. 12-19, DGWF e.V. Hamburg: DGWF e.V.

Sagebiel, F. (2011): Wissenschaftliches Lernen im Alter. In: Arnold, R./Pachner, A. (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Schneider Verlag Hohengehren, Balmannsweiler, S.60-88.

Sagebiel, Felizitas (2009) (Hrsg.): Flügel wachsen. Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter zwischen Hochschulreform und demographischen Wandel. Berlin: LIT Verlag.

Sagebiel, F. (2006): SeniorInnenstudium. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 189-210.

Sagebiel, F./Dahmen J. (2009): Erforschung der Ist-Situation von Studienangeboten für Ältere an deutschen Hochschulen. DGWF Beiträge 48. Hamburg.

Sagebiel, F./Dahmen, J. (2009a): Neue Trends im SeniorInnenstudium. Zwischenergebnisse der BAG WiWA Studie. In: Sagebiel, F. (Hrsg.): Flügel wachsen. Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter zwischen Hochschulreform und demographischem Wandel. Münster u.a.: LIT Verlag, S. 14-25.

Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (Hrsg.) (2009): Bildung Älterer - Chancen des demographischen Wandels. Bielefeld: Bertelsmann.

## Autorin

Prof. Dr. Felizitas Sagebiel  
sagebiel@uni-wuppertal.de

# Entwicklung eines Studienformats für nicht-traditionelle Zielgruppen an der Universität Rostock<sup>1</sup>

## Eine Fallstudie

BEATRICE C. BÜTTNER

STEPHAN MAAß

TINA BREYER

FRIEDEMANN W. NERDINGER

### Kurz zusammengefasst ...

*Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurde Lebenslanges Lernen als wichtige Aufgabe von Hochschulen deklariert. Bisher liegen an deutschen Universitäten jedoch wenige Erfahrungen bspw. zur Entwicklung bedarfsgerechter Studienformate für nicht-traditionelle Studierende mit ihren spezifischen Merkmalen und Bedürfnissen vor. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung bestand darin, exemplarisch den Prozess der Entwicklung eines Studienformats für nicht-traditionelle Zielgruppen unter Einbeziehung vielfältiger Daten und unterschiedlicher Sichtweisen zu rekonstruieren. Dabei sollte gezeigt werden, welche Einflüsse die Form von neuen Studienformaten und deren Implementierung an einer Universität bestimmen. Dies kann auch zum besseren Verständnis der Organisationsform „Universität“ beitragen.*

### Einleitung

Im Zuge des Bologna-Prozesses gewinnt die Thematik des Lebenslangen Lernens (LLL) für deutsche Hochschulen zunehmend an Bedeutung. Politische Forderungen nach einer Öffnung der Hochschule für neue Zielgruppen (z.B. für berufstätige Akademiker/innen, Personen ohne Abitur usw.) sind längst im Hochschulalltag angekommen. Bisher liegen – insbesondere an deutschen Universitäten – jedoch nur wenige Erfahrungen und noch weniger wissenschaftliche Untersuchungen bzgl. einer nachfrage- oder angebotsorientierten Entwicklung von marktfähigen Qualifizierungs- und Weiterbildungsangeboten, entsprechenden Zugangsvoraussetzungen und Anrechnungsmodellen sowie Studienmodellen und Beratungsangeboten vor.

Die Implementierung von LLL einschließlich der Entwicklung neuer Studienformate für nicht-traditionelle Zielgruppen stellt auch die Universität Rostock (UR) in den nächsten

Jahren vor besondere Herausforderungen. Im Rahmen des Projekts KOSMOS (Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen) wird dieser Veränderungsprozess erstmals durch Maßnahmen der Organisationsentwicklung (OE) begleitet und unterstützt. OE ist dabei als Veränderungsstrategie zu verstehen, die unter aktiver Mitwirkung der Betroffenen vollzogen wird (von Rosentiel/Nerdinger 2011). Charakteristisch für OE sind folgende Merkmale:

- OE ist eine geplante Form des Wandels,
- OE ist langfristig angelegt,
- OE betrifft ganze Organisationen (Betriebe, Krankenhäuser, Hochschulen etc.) und nicht nur einzelne Abteilungen oder Gruppen,
- am OE-Prozess sind die Betroffenen beteiligt,
- der Wandel wird durch erfahrungsgeladene Lern- und Problemlöseprozesse herbeigeführt,
- das Lernen und Problemlösen wird durch Verfahren der angewandten Sozialwissenschaften ausgelöst und unterstützt,
- OE zielt weniger auf die Beeinflussung der Produktivität als vielmehr auf die Verbesserung der Lebensqualität und der Problemlösefähigkeit in einer Organisation.

Eine solche partizipative Veränderungsstrategie ist in einer Universität aufgrund ihrer organisationalen Eigenheiten unverzichtbar. Vor allem die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer und ihre individuellen Interessen prägen maßgeblich universitäre Entscheidungs- und damit auch Veränderungsprozesse (Altvater 2007); ihr Engagement im LLL ist für die nachhaltige Implementierung von Studienformaten für nicht-traditionelle Zielgruppen unverzichtbar.

Im Rahmen des KOSMOS-Projekts wurde das Studienformat „Garten und Gesundheit – Gartentherapie“ eingeführt, das sich an Personen mit und ohne Hochschulabschluss rich-

<sup>1</sup> Die vorliegende Untersuchung entstand im Rahmen des vom BMBF, dem Europäischen Sozialfonds und der Europäischen Union geförderten Projekts KOSMOS, mit dem die Universität Rostock im Rahmen des Bundes-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ erfolgreich war.



tet. Der viersemestrige Zertifikatskurs wurde federführend durch das Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung (ZQS) in Zusammenarbeit mit Mitarbeitern des Botanischen Gartens der UR entwickelt und startete erstmals im April 2013.

Die Entwicklung dieses neuen Studienformats wurde im Rahmen von KOSMOS durch das Teilprojekt „Organisationsentwicklung“ begleitet und unterstützt. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung bestand darin, exemplarisch den Prozess der Entwicklung und Implementierung eines Studienformats für nicht-traditionelle Zielgruppen i.S. der methodischen Triangulation (Flick 2008) unter Einbeziehung vielfältiger Daten und Sichtweisen zu rekonstruieren. Dabei sollte gezeigt werden, welche Einflüsse die Form des Studienformats und die Art der Einführung bestimmen. Dies kann zum besseren Verständnis der Organisationsform „Universität“ beitragen und nützliche Erkenntnisse für die Implementierung neuer Studienformate liefern.

### Methoden

Bislang finden sich in der wissenschaftlichen Literatur keine empirischen Untersuchungen zur Entwicklung und nachhaltigen Verankerung von LLL-Angeboten an deutschen Hochschulen, daher hat sich gemäß der Systematik von Bortz und Döring (2006) eine empirisch-qualitative Exploration angeboten. Der Empfehlung von Borchardt und Göthlich (2007) sowie Yin (2001) folgend wurde der Fallstudienansatz zur Erschließung des neuen Forschungsfelds ausgewählt.

Die Fallauswahl erfolgte auf Basis inhaltlicher Kriterien (vgl. Flick 2007). Da die vorliegende Untersuchung im begleitenden OE-Prozess des Projekts KOSMOS entstand, fiel die Auswahlentscheidung für die Fallstudie auf das erste im Projekt entwickelte Studienformat „Gartentherapie“. Der Fokus bei der Rekonstruktion des Entwicklungsprozesses dieses Studienformats lag auf den Bereichen Ideenfindung, Festlegung der Zielgruppe, zentrale Lehrinhalte und Einsatzfelder, Dozentengewinnung, Entwicklung des Curriculums, Beratung, Akquisition der Teilnehmenden und Erhebung ihrer Erwartungen sowie der Verankerung des neuen Angebots in der Universität.

Grundlage einer Fallstudie bildet im Sinne der Triangulation eine möglichst große Vielfalt von Daten (vgl. Eisenhardt 1989; Yin 2001). In der vorliegenden Untersuchung wurden die Daten mit verschiedenen Methoden erhoben, v.a. über teilnehmende Beobachtung, Auswertung von Dokumenten und Schriftstücken sowie qualitativ bzw. quantitativ angelegten Befragungen von Projektmitarbeiter/innen, beteiligten Hochschullehrer/innen, Vertretern der involvierten Fakultäten sowie ausgewählten Teilnehmenden.

Mittels leitfadengestützter Interviews wurden die im Studienformat „Gartentherapie“ lehrenden Professorinnen und Professoren der Universität Rostock befragt. Neben Fragen zu den Gründen für ihr Engagement in der „Gartentherapie“

sollten hierbei auch Anregungen für die zukünftige Verankerung des Studienformats in Erfahrung gebracht werden. Von den fünf am Studienformat beteiligten Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern konnten vier interviewt werden.

Die am Studienformat beteiligten Professorinnen und Professoren gehören zwei Fakultäten an. Mit dem Ziel, Informationen zur Akzeptanz der „Gartentherapie“ in den beiden Fakultäten zu gewinnen und mehr über die Sichtweisen der nicht-beteiligten Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer auf die Wissenschaftliche Weiterbildung zu erfahren, wurde im Frühjahr 2013 eine quantitativ angelegte Online-Befragung an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät sowie der Universitätsmedizin durchgeführt. Von den 134 Hochschullehrer/innen, die durch den Prorektor für Studium, Lehre und Evaluation sowie den jeweiligen Dekan per Mail um Beteiligung an der Befragung gebeten wurden, nahmen 28 Professorinnen und Professoren teil (Rücklaufquote: 20,9 %).

Die qualitativen Interviews mit ausgewählten Teilnehmenden der Gartentherapie dienten v. a. dem Ziel, Informationen über deren Erwartungen an das Studienformat zu gewinnen. Vier Befragte (von insgesamt 25 Kursteilnehmenden) wurden nach dem Prinzip des Theoretical Samplings (Glaser/Strauss 1980) ausgewählt, wobei je zwei Teilnehmende mit und zwei ohne Hochschulabschluss gewählt wurden. In leitfadengestützten Interviews wurden die Teilnehmenden u.a. nach ihren Erwartungen an die Weiterbildung, zu den Kosten, dem Bewerbungsverfahren, zu Inhalten und Empfehlungen, aber auch zu ihrer Wahrnehmung des Weiterbildungsanbieters UR befragt (zur Methodik und den Ergebnissen der Untersuchung vgl. ausführlich Maaß et al. 2013).

Nachfolgend werden die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung kurz vorgestellt.

### Ergebnisse

Die Erkenntnisse aus der Fallstudie zur Entwicklung eines Studienformats für nicht-traditionelle Zielgruppen an der UR werden im Folgenden nach den bereits genannten Untersuchungsschwerpunkten geordnet.

#### Ideenfindung

Auch in der Gesundheitswirtschaft schränkt der gravierende Fachkräftemangel zunehmend das Wachstum ein. Verschärft wird die Situation - bedingt durch den demographischen Wandel - durch eine schnell steigende Nachfrage nach Gesundheitsdienstleistungen. Vor diesem Hintergrund wurden zwei Mitarbeiterinnen des ZQS im Rahmen einer Dienstreise an die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien auf den dort angebotenen Lehrgang „Experte in Gartentherapie“ aufmerksam. Eine Sichtung der Weiterbildungsangebote zur „Gartentherapie“ im deutschsprachigen Raum, die durch eine Mitarbeiterin des ZQS durchgeführt wurde, führte zu dem Ergebnis, dass hier nur wenige Ange-

bote zur Weiterbildung im Bereich der „Gartentherapie“ existieren. Zeitgleich erfuhren die Mitarbeiterinnen des ZQS aus der Lokalpresse von der Vision des Leiters des Botanischen Gartens der UR, einen Bachelorstudiengang zur „Gartentherapie“ zu entwickeln. Im Rahmen des Projekts KOSMOS konnten diese, eher akzidentell entstandenen Ideen zu einem Studienformat erstmals umgesetzt werden.

### Zielgruppen

In Anlehnung an die in einem Lehrbuch zur „Gartentherapie“ (vgl. Schneider-Ulmann 2010) genannten Zielgruppen stellte die für die Formatentwicklung „Gartentherapie“ verantwortliche Mitarbeiterin im ZQS drei zentrale Zielgruppen für das Format heraus: Gesundheitswesen, Pädagogischer Bereich und „Grüne Berufe“ (bspw. Landschaftsarchitekten, Biologen, Agrarwissenschaftler).

### Zentrale Lehrinhalte

Dieselbe Mitarbeiterin erstellte in Abstimmung mit der Teamleiterin „Wissenschaftliche Weiterbildung“ des ZQS und Mitarbeitern des Botanischen Gartens in Anlehnung an die wenigen vergleichbaren Angebote anderer Hochschulen und Bildungseinrichtungen ein idealtypisches Grundgerüst zentraler Inhalte. Anschließend haben dieselben Personen ein erstes Konzept eines Zertifikatskurses zur Gartentherapie entwickelt. Vom ersten Arbeitsgespräch bis zum Start des Kurses im April 2013 vergingen etwa 15 Monate.

### Dozentengewinnung und deren Motivation zur Teilnahme

Die Dozentengewinnung wurde ebenfalls durch die Mitarbeiterin des ZQS gesteuert und war einerseits an dem Forschungsbezug entsprechender Lehrinhalte für das Format „Gartentherapie“ ausgerichtet, andererseits aber stark an die prinzipiell zur Verfügung stehenden Dozentinnen und Dozenten geknüpft, die bereits in der Wissenschaftlichen Weiterbildung des ZQS tätig waren. Die im Rahmen der Fallstudie befragten Professorinnen und Professoren führten vielfältige individuelle Gründe für ihre Entscheidung an, sich in der „Gartentherapie“ zu engagieren (Weiterbildung als Aufgabe des Hochschullehrers, Spaß an der Lehre, Interesse am Praxisdiskurs, Erfahrung der Interdisziplinarität etc.). Gegen ein Engagement sprachen aus Sicht der Befragten in erster Linie fehlende Ressourcen. Zur Unterstützung des Engagements in der „Gartentherapie“ wünschten sie sich die Definition der Weiterbildung als zentrale Aufgabe der Universität, die Anerkennung der Hochschulweiterbildung in Verbindung mit Anreizen sowie die Entlastung im Hauptamt durch eine bessere Ausstattung. Die Befragung der vier beteiligten Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer bestätigte die Ergebnisse der Studie von Büttner et al. (2013) zu den Sichtweisen von Hochschullehrer/innen der UR auf wissenschaftliche Weiterbildung.

### Curriculumentwicklung und Beratung

Unter Federführung der für die Formatentwicklung „Gartentherapie“ zuständigen Mitarbeiterin des Teams Wissenschaftliche Weiterbildung des ZQS wurde in Kooperation mit den Lehrenden der „Gartentherapie“ und Mitarbeitern einiger KOSMOS-Arbeitspakete im Rahmen mehrerer Workshops ein Curriculum entwickelt, das an vergleichbare Angebote zur „Gartentherapie“ im deutschsprachigen Raum angelehnt ist, ohne eine Abschlussorientierung im Sinne einer akademischen Graduierung anzustreben. Dennoch werden Parallelen zur Erstausbildung genutzt und bewusst realisiert. Die Verteilung der Leistungspunkte erfolgte durch das ZQS in enger Absprache mit den lehrenden Professorinnen und Professoren. Ferner wurden Abstimmungen zu den Präsenzzeiten, Modulprüfungen, der Abschlussarbeit, der Anwesenheitspflicht und der Anerkennung von Leistungen vorgenommen. Das Weiterbildungsteam des ZQS entwickelte daran anknüpfend ein Beratungskonzept, das den spezifischen Bedürfnissen der heterogenen Zielgruppe (unterschiedliche akademische Vorbildung und Berufsfelder) Rechnung trägt.

### Akquisition von Teilnehmenden

Mithilfe unterschiedlicher Medien (Homepage der UR, Flyer zur „Gartentherapie“, Presseartikel, Wikipedia-Eintrag) und zweier Informationsveranstaltungen wurden die vorab definierten Zielgruppen unter Federführung des ZQS angesprochen. Die Bewerbungsmodalitäten und das Verfahren wurden durch das ZQS konzipiert und letzteres wurde in Zusammenarbeit mit den Lehrenden in der „Gartentherapie“ durchgeführt.

### Erwartungen der Teilnehmenden und Sichtweisen auf die Universität

Bei der Befragung ausgewählter Teilnehmender stellte sich u.a. heraus, dass diese im Vorfeld des Kurses nur bedingt über das universitäre Weiterbildungsangebot informiert waren. Zudem hatten sie abweichende Erwartungen, insbesondere hinsichtlich des Praxisbezugs des Angebots. Zwei Teilnehmenden war nicht bewusst bzw. sie gaben an; es wäre ihnen unwichtig, dass die Universität als Träger der Weiterbildung auftritt. Die Befragten ohne Hochschulabschluss zeigten bereits zu Beginn der Weiterbildung deutliche Unsicherheiten und Ängste gegenüber universitären Abläufen und wissenschaftlichem Arbeiten. Während bei den Interviewten mit Hochschulabschluss die Bereitschaft bestand, Kursgebühren bis zu 5.000 € zu übernehmen, stellte die eigenständige Finanzierung des Kurses für die Befragten ohne Hochschulabschluss ein Problem dar.

### Mögliche Verankerung des Studienformats in der Universität

In Bezug auf die Verankerung des neuen Formats an der UR präferierten die befragten Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer in der „Gartentherapie“ die gegenwärtige Form der Aufgabenteilung zwischen dem ZQS und den Fakultäten.

Letztere übernehmen demnach – vertreten durch die einzelnen Professorinnen und Professoren – die inhaltliche Verantwortung für Module der Wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Steuerung der Formatentwicklung sowie die Organisation des Kurses scheinen aus Sicht der Befragten aufgrund der knappen Kapazitäten an den Fakultäten im Bereich „Wissenschaftliche Weiterbildung“ des ZQS richtig verortet zu sein. Anreize für eine vollständige Aufgabenübernahme seitens der Fakultäten bestünden nur für den Fall der Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen von Politik und/oder Wirtschaft zur Schaffung der notwendigen Kapazitäten. Das würde allerdings die Akzeptanz des Formats in den beteiligten Fakultäten voraussetzen.

### **Akzeptanz des Studienformats und Einstellung zur Weiterbildung in den beteiligten Fakultäten**

Zur Untersuchung der Akzeptanz des Formats „Gartentherapie“ in der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät (MNF) und der Universitätsmedizin (UMR) wurde eine Online-Befragung durchgeführt, in der u.a. die Einstellung der Professorinnen und Professoren zu einem solchen Angebot erhoben wurde (vgl. Maaß et al. 2013). Die Ergebnisse zeigten, dass die Einstellung zum Studienformat „Gartentherapie“ in beiden beteiligten Fakultäten eher neutral ausfällt. Bei einer differenzierteren Betrachtung wurde deutlich, dass die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, die das Format kennen, es durchweg positiver einschätzten. Zudem zeigte sich, dass die Mitglieder der UMR dem Format sehr viel positiver gegenüberstanden als die Mitglieder der MNF. Der Befund zur Einschätzung des Formats „Gartentherapie“ durch bereits in der Weiterbildung tätige Hochschullehrende zeigte, dass sich gerade diese Professoren kritisch mit dem Angebot „Gartentherapie“ auseinandersetzen. Ferner sehen 25 Prozent der Befragten die UR nicht als geeigneten Anbieter für das Format „Gartentherapie“. Ein Drittel aller Befragten bevorzugte die derzeitige Aufgabenteilung zwischen den Fakultäten und dem ZQS/Bereich Weiterbildung, nur 11 Prozent wünschten sich eine vollständige Übernahme der Aufgaben durch die Fakultäten. Ziemlich einheitlich fiel die Einschätzung der befragten Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer zur Idee der Öffnung der UR für Zielgruppen ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung aus: Hierfür fehlen nach übereinstimmender Meinung die notwendigen Ressourcen.

### **Diskussion**

Im Rahmen der Untersuchung zeigte sich deutlich, welche Bedeutung das ZQS als zentrale Einrichtung für wissenschaftliche Weiterbildung/LLL innerhalb der Universität bei der nachhaltigen Entwicklung von neuen Angeboten und bei der Akquisition von geeigneten Teilnehmenden und Hochschullehrenden hat. Die meisten Lehrinhalte des Konzepts haben einzelne Professorinnen und Professoren, die bereits mit dem ZQS zusammenarbeiten und daher ihre Affinität zur Weiterbildung belegt haben, beigetragen. So scheint die inhaltliche Ausgestaltung neuer Angebote in erster Linie

davon abhängig zu sein, inwieweit sich an der UR Lehrende akquirieren lassen, die bereit sind, Beiträge zu einem neuen Format zu liefern. Das muss natürlich nicht notwendig negative Auswirkungen auf die Gestaltung eines Curriculums für Weiterbildungsveranstaltungen haben, zeigt aber, dass die Entwicklung von Formaten weniger durch inhaltliche Notwendigkeiten als eher durch die Bereitschaft von Hochschullehrenden zur Mitarbeit vorangetrieben wird.

Diese beiden wesentlichen, am Beispiel „Gartentherapie“ exemplarisch dargestellten Merkmale der Entwicklung eines Studienformats – die starke organisatorische Abhängigkeit vom individuellen Engagement einzelner Mitarbeiterinnen des ZQS sowie die große inhaltliche Abhängigkeit von einem überschaubaren Netzwerk an weiterbildungsaffinen Hochschullehrenden – verweisen auf die begrenzten Möglichkeiten der UR, ein den Anforderungen des Bildungsmarkts entsprechendes Angebot zu gestalten. Es wird Aufgabe der Hochschulleitung sowie der Fakultäten sein, zu überlegen, ob die Weiterbildung an der UR auch künftig in dieser Form umgesetzt werden soll oder ob die Angebotsgestaltung durch notwendige organisatorische Umgestaltungen sowie eine stärkere inhaltliche Einbindung der Fakultäten stärker professionalisiert werden könnte. Allerdings würde dies die Verlagerung von Ressourcen bzw. die Schaffung von Anreizen erfordern, die momentan weitgehend fehlen. Insbesondere der Ressourcenmangel dient vielen Gegnern der Weiterbildung als finales Argument, um jegliches Ansinnen auf Mitarbeit in diesem Bereich zu verwerfen. Über zusätzliche Ressourcen kann nur die Landespolitik entscheiden, wobei aufgrund der finanziellen Lage des Landes Mecklenburg-Vorpommern in dieser Frage wenig Veränderung zu erwarten ist.

Prinzipiell wurde deutlich, dass sich die letztlich für die Inhalte verantwortlichen Fakultäten aufgrund fehlender Ressourcen nicht in der Lage sehen, eine eigenständige Entwicklung und vollständige Verankerung von Weiterbildungsangeboten zu gewährleisten. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen der Studie von Büttner et al. (2013). Ferner gibt es bei einzelnen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern z.T. sehr starke Vorbehalte im Hinblick auf die Wissenschaftlichkeit des Studienformats „Gartentherapie“. Dahinter kann sich natürlich auch der Versuch verbergen, die geringen Ressourcen weiterhin in den grundständigen Studiengängen zu konzentrieren bzw. mangelndes persönliches Engagement zu legitimieren. Ähnliches gilt für die im Rahmen des Projekts KOSMOS verfolgte Idee der Öffnung der UR für Studierende ohne Hochschulzugangsberechtigung, die nach Meinung vieler Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer ebenfalls an der unzureichenden Ressourcenausstattung bzw. den mangelnden Qualifikationen dieser Zielgruppe scheitern muss.

Insofern sollten flankierend zu dem schwierig zu lösenden Ressourcenproblem – wie bereits in der Studie von Büttner et al. (2013) empfohlen – Maßnahmen ergriffen werden, die eine Anerkennung des Engagements der Professorinnen

und Professoren in der Lehre und dabei insbesondere in der Weiterbildung gewährleisten. Unabhängig von diesen hochschulpolitischen Aspekten sollte bei der künftigen Entwicklung von Formaten in der Wissenschaftlichen Weiterbildung in Erwägung gezogen werden, die Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen der Akquisition von Teilnehmenden noch stärker darauf auszurichten, Personen ohne Hochschulerfahrung an die Universität heranzuführen, sie bereits in der Bewerbungsphase zu unterstützen und ihnen so bestehende Ängste und Unsicherheiten zu nehmen. In diesem Zusammenhang sollten auch die Erwartungen der potenziellen Teilnehmenden im Hinblick auf die Kursinhalte (im Sinne einer nachfrageinduzierten Formatgestaltung) berücksichtigt werden, ohne dabei das universitäre Niveau zu vernachlässigen. Ferner wäre es hilfreich, die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber potenzieller Teilnehmender bereits in der Bewerbungsphase stärker zu involvieren, um ihre Mitarbeitenden in dem zweijährigen Weiterbildungsprozess durch eine Anerkennung ihres Weiterbildungsengagements zu unterstützen. Darüber hinaus sind Maßnahmen zur Unterstützung dieser Zielgruppe bei der Finanzierung der Weiterbildung sinnvoll, sei es durch Stipendien oder Möglichkeiten der Ratenzahlung.

### **Limitationen und Implikationen für die weitere Forschung**

Aufgrund ihres explorativen Charakters lassen sich die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung nur bedingt verallgemeinern. Eine Fallstudie dokumentiert die Erkenntnisse der Autorinnen und Autoren an einem konkreten Beispiel, die wiederum auf deren Analysen und Interpretationen vielfältiger Daten basieren. Weiter muss bedacht werden, dass die Formatentwicklung in der Wissenschaftlichen Weiterbildung vermutlich nicht immer nach dem beschriebenen Muster abläuft. Dies ist u.a. auf die fachliche Verortung der „Gartentherapie“ an zwei Fakultäten und die inhaltlichen Schwerpunkte des spezifischen Studienformats zurückzuführen. Künftige Forschungsarbeiten sollten sich mit Modellen zur effizienten organisatorischen Gestaltung der Entwicklung und Durchführung von Studienformaten für nicht-traditionelle Studierende auseinandersetzen, die durch eine stärkere inhaltliche Einbindung der Fakultäten gekennzeichnet sind. In diesem Zusammenhang sollten Anreizsysteme untersucht werden, die ein verlässliches Engagement einer größeren Anzahl von Hochschullehrern in der Wissenschaftlichen Weiterbildung ermöglichen.

## Literatur

Altvater, P. (2007): Organisationsberatung im Hochschulbereich - Einige Überlegungen zum Beratungsverständnis und zu Handlungsproblemen in Veränderungsprozessen. In: Altvater, P./ Bauer, Y./Gilch, H. (Hrsg.): Organisationsentwicklung in Hochschulen - Dokumentation. HIS: Forum Hochschule, 2007(14), S. 11-23.

Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1980): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. New York: Aldine.

Borchardt, A./Göthlich, S. E. (2007): Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien. In: Albers, S./Klapper, D./Konradt, U./Walter, A./Wolf, J. (Hrsg.): Methodik der empirischen Forschung. (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 33-48.

Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. (4. Aufl.). Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.

Büttner, B./Maaß, S./Nerdinger, F. W. (2013): Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen für Hochschulen. (2. Aufl.). In: Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie, Nr. 9. Universität Rostock.

Eisenhardt, K. M. (1989): Building theories from case study research. In: Academy of Management Review, 14(4), S. 532-550.

Flick, U. (2008): Triangulation: Eine Einführung. (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

Maaß, S./Büttner, B./Nerdinger, F. W. (2013): Entwicklung eines Studienformates für nicht-traditionelle Zielgruppen an der Universität Rostock. Eine Fallstudie. In: Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie, Nr. 13. Universität Rostock.

Rosenstiel, L. v./Nerdinger F. W. (2011): Grundlagen der Organisationspsychologie. (7. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Yin, R. K. (2001): Case study research. Design and methods. (2. Aufl.). Thousand Oaks: Sage Publ.

## Autoren

Dipl.-Päd. Beatrice C. Büttner  
beatrice.buettner@uni-rostock.de

Dr. Stephan Maaß

Dipl.-Kffr. Tina Breyer  
tina.breyer@uni-rostock.de

Prof. Dr. Friedemann W. Nerdinger  
friedemann.nerdinger@uni-rostock.de

# Lohnt sich ein berufsbegleitendes Masterstudium?

Ergebnisse einer empirischen Studie zum beruflichen Erfolg von Masterabsolventen

JUDITH KOROKNAY  
ULRICH IBERER

## Kurz zusammengefasst ...

*Im Mittelpunkt steht die Frage nach dem empirisch belegbaren Mehrwert eines Weiterbildungsstudiums. Im Rahmen einer Absolventenbefragung wurden hierzu sowohl subjektive als auch objektive Indikatoren des mehrdimensionalen Konstrukts „Berufserfolg“ erhoben und im Hinblick auf den Zusammenhang mit dem absolvierten Weiterbildungsstudiengang analysiert. Die Datengrundlage der Untersuchung bilden die Antworten einer schriftlichen Befragung von Absolventinnen und Absolventen des berufsbegleitenden Masterstudiengangs Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (N = 64). Die Ergebnisse geben deutliche Hinweise auf einen evidenten Zusammenhang von Weiterbildungsstudium und Berufserfolg*

## 1 Besondere Erwartungen an ein weiterbildendes Studium

Von weiterbildenden, berufsbegleitenden Studiengängen wird erwartet, dass sich ihre Absolventinnen und Absolventen nicht nur neue Kompetenzen auf hohem wissenschaftlichem Niveau aneignen. Weit stärker als in grundständigen Studiengängen streben die Studierenden hier danach, über ein weiterbildendes Studium eine bedeutende Qualifikation für den nächsten Karriereschritt zu erwerben. Für dieses Ziel investieren die Studierenden umfangreiche eigene Ressourcen, insbesondere in finanzieller und zeitlicher Form. Die für das Studium benötigte Zeit und Aufmerksamkeit müssen sie über effizientes Zeitmanagement sowie eine geschickte Koordination des Studiums mit ihrer beruflichen Tätigkeit und ihren familiären Anforderungen selbst generieren. Gut nachvollziehbar ist es daher, wenn Studieninteressierte zu Beginn eines Studiums genau abwägen inwieweit die besonderen Anstrengungen und Erwartungen mit einem gewissen Mindestmaß an Erfolgsaussichten beantwortet werden können. Im Fokus steht damit nicht nur der Anspruch an einen erfolgreichen Studienabschluss, sondern in hohem Maße der letztendliche Mehrwert und berufliche Erfolg für den einzelnen Absolventen. Dies ist auch im Interesse der Hochschule, die mit solchen Effekten den höheren individuellen Einsatz begründet und um neue Studierende werben möchte.

Die Perspektive des Berufserfolgs rückt dadurch immer häufiger in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Dies ist nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass gerade auch weiterbildende Studiengänge zunehmend unter Druck geraten, sich vor anderen Stellen wie Hochschulverwaltung, externe Auditoren oder Arbeitgebern behaupten zu müssen (Schüßler 2012). Während einige Forschungsarbeiten zum Berufseinstieg und -erfolg von Akademikern vorliegen, die ein grundständiges Studium absolviert haben (vgl. Kühne 2009; Falk/Reimer 2007; Schomburg/Teichler 1998), existieren bislang kaum Studien, die sich explizit mit empirisch nachweisbaren Effekten weiterbildender Studiengänge beschäftigen. Die Gründe sind unterschiedlichster Natur und liegen sowohl in forschungsmethodischen Herausforderungen (z.B.: Ist beruflicher Erfolg überhaupt messbar?) als auch in praktischen Hindernissen (z.B.: Kontakt zu Probanden). Wir greifen mit den folgenden Ausführungen dieses Desiderat erneut auf und gehen der Frage nach, wie sich die Auswirkungen eines weiterbildenden Studiengangs auf den erreichten beruflichen Erfolg darstellen lassen. Hierbei werden zwei verschiedene Teilfragen miteinander kombiniert: Welche Ausprägungen von Berufserfolg können festgemacht werden und inwieweit können die Erfolge in einen signifikanten Zusammenhang zum vorherigen weiterbildenden Masterstudium gestellt werden? Den Bezugsrahmen für Erkenntnisse und Antworten bilden empirische Erhebungen im Kontext des berufsbegleitenden Masterstudiengangs Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (4 Semester, 90 CP, Blended-Learning-Design mit kompakten Präsenzphasen und Fernstudienkomponenten). Anspruch dieses Studiengangs ist es, die Studierenden über eine wissenschaftliche Qualifizierung auf die Übernahme von Leitungspositionen im Bildungsbereich (Schulleiter, Akademieleiter, Personalverantwortliche usw.) vorzubereiten. Die formulierte Forschungsfrage ist Teil eines Forschungsschwerpunkts an der PH Ludwigsburg zur Wirksamkeitsforschung von Lehr-Lern-Prozessen mittels Absolventenbefragungen. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse zeigen ausgewählte Befunde daraus.

## 2 Vorliegende Erfahrungen

Aus Ergebnissen der Qualitätssicherung des Masterstudiengangs Bildungsmanagement lagen verschiedene Indizien vor,

die auf bedeutsame Zusammenhänge zwischen den Studienaktivitäten und der Wirksamkeit im individuellen Berufsfeld hindeuten. Auch durch einzelne Kontakte mit Absolventinnen und Absolventen war bekannt, dass mit Aufnahme des berufsbegleitenden Masterstudiums, über den erfolgreichen Abschluss, bis in die Phase nach dem Studium entscheidende Entwicklungsschritte in der beruflichen Karriere angestoßen werden. Der Masterstudiengang weist mit 87,6 % (bezogen auf Studienanfänger von 10/2003 bis 10/2009) eine für Fernstudiengänge hohe Absolventenquote auf, was die Studierenden maßgeblich auf die hohe persönliche Motivation ihrerseits sowie die Support- und Dienstleistungsstrukturen der Hochschule zurückführen (Wippermann/Iberer 2008; vgl. auch Iberer/Milling 2013). In den regelmäßigen Befragungen von Absolventen konnten diese Vorannahmen überwiegend bestätigt werden (Müller/Hoidn 2008). Beispielsweise beurteilten sie die Praxisrelevanz der Inhalte des Studiengangs auf einer 5-stufigen Skala (1 = völlig unwichtig; 5 = sehr wichtig) mit einem Mittelwert von 3,93 (SD 0,13; bezogen auf die Abschlussjahrgänge 2009 bis 2013). Der Aussage „Es war mir möglich, im Studiengang erworbenes Wissen in meiner beruflichen Praxis umzusetzen“ stimmten 62,3 % der Absolventen mit „voll“ bzw. „weitgehend“ zu, mit „teils“ antworteten 34,8 %. Knapp die Hälfte der Studierenden (46,5 %) konnte sich bereits während der Studienphase beruflich verändern, was 62 % eindeutig auf den Studiengang zurückführten (kein Einfluss: 11,3 %; keine Einschätzung: 26,8 %).

Mit diesen Ergebnissen lagen somit erste belastbare Zahlen vor, die auf eine enge Beziehung von berufsbegleitendem Masterstudium und anschließenden Berufserfolg hindeuten. Allerdings stützen sich diese Erkenntnisse ausschließlich auf die Perspektive der Absolventen zum unmittelbaren Zeitpunkt des Studienabschlusses. Um konkrete Angaben zur beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung zu erhalten, wurde im Herbst 2012 eine umfangreichere Befragung von Absolventinnen und Absolventen durchgeführt, die im Zeitraum 2005 bis 2011 diesen Masterstudiengang erfolgreich absolviert haben. Im Unterschied zur Studiengangsevaluation interessierte hier nicht die retrospektive Bewertung des Studiums (das z.T. schon mehrere Jahre zurück liegen konnte), sondern primär die subjektive Einschätzung des anschließenden Berufserfolgs als Schulleiter(in), Bildungsmanager(in), Personalverantwortliche usw.

Mit Rückgriff auf bereits vorliegende ähnliche Studien, die den Berufserfolg von Hochschulabsolventen in den Blick nehmen (u.a. Falk/Reimer 2007) wurde in unserer Absolventenstudie der Berufserfolg als mehrdimensionales Konstrukt gefasst. Dieses setzt sich aus mehreren sowohl objektiven als auch subjektiven Dimensionen zusammen: Beruflicher Status (abgeleitet aus der Führungsposition), Einkommen, Adäquatheit der Beschäftigung und allgemeine Berufszufriedenheit (in Anlehnung an Schomburg/Teichler 1998; Kühne 2009).

### 3 Ausgewählte Ergebnisse der Absolventenbefragung

Der eingesetzte, standardisierte Onlinefragebogen bestand im Wesentlichen aus fünf Modulen, welche Angaben zu Studienaufnahme und Studienverlauf, dem beruflichen und persönlichen Werdegang der Absolventen seit Beginn des Masterstudiums, der momentanen (bzw. letzten regulären) Beschäftigungssituation, der allgemeinen Studien- und Berufszufriedenheit sowie sozialstatistische Angaben zur Person erfassten. Die Rücklaufquote betrug 37% (N=64). Neben der Auszählung von Häufigkeiten lag der Schwerpunkt der Datenanalyse auf der Berechnung von Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Determinanten beruflichen Erfolgs. Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt.

#### 3.1 Motivation zur Aufnahme des Studiums

Wie eingangs angeführt, spielen die besonderen Erwartungen und Ziele der Teilnehmenden eine zentrale Rolle bei der Aufnahme eines weiterbildenden Studiums. Den individuellen Studienmotiven kommt daher eine maßgebliche Bedeutung zur umfassenden Einordnung des erzielten Berufserfolgs der Absolventen zu (Reinfeldt/Frings 2003). Aus verschiedenen Studierenden- und Absolventenbefragungen in grundständigen, pädagogischen Studiengängen ist bekannt, dass die (ehemaligen) Studierenden vorrangig ideelle Studienmotive (z.B. persönliches Interesse) und die eigene Begabung angeben, während die zukünftigen Beschäftigungsaussichten einen vergleichsweise geringen Stellenwert einnehmen (vgl. Schüßler 2012; Krüger/Rauschenbach et al. 2003).

Die Ergebnisse unserer Befragung deuten hingegen an, dass bei der Aufnahme eines weiterbildenden Studiums sowohl intrinsische bzw. ideelle Motive, beispielsweise das fachliche (83%) und persönliche (42%) Interesse oder eine angestrebte berufliche Veränderung (44%), als auch extrinsische bzw. materielle Motive wie die Qualifizierung für eine ausgeübte oder angestrebte Führungsposition (50%), die Vorbereitung auf neue Tätigkeitsgebiete innerhalb der Arbeitsstelle (25%) oder verbesserte Verdienstmöglichkeiten (14%) eine Rolle spielen. Das Interesse am akademischen Abschluss nannte ein Drittel (33%) der Befragten als Beweggrund zur Aufnahme des Studiums. Zu tendenziell ähnlichen Ergebnissen kommen auch Harney und Herbrechter (2008) die beispielhaft weiterbildende Fernstudiengänge (Erwachsenenbildung, Personalentwicklung und Schulmanagement) des Distance and Independent Studies Center (DISC) an der TU Kaiserslautern untersuchten. Hier nannten 89% der Befragten „Spaß an der Beteiligung an Angeboten beruflicher Weiterbildung“ als Motiv, 79% der Befragten gaben die Einschätzung an, „dass die eigene Weiterbildung eine relevante Größe für den beruflichen Erfolg darstellt“ (Herney/Herbrechter 2008).

### 3.2 Beruflicher Status

Um den beruflichen Status der ehemaligen Studierenden abzubilden, wurden diese gebeten, Angaben darüber zu machen, ob sie vor Beginn bzw. nach Beendigung des Studiums eine Führungsposition innehatten. Mit Rückgriff auf die spezifische Motivation (Qualifizierung für Übernahme einer Leitungsaufgabe im Bildungsbereich) kann der berufliche Status auf diese Weise angemessen operationalisiert werden. Abbildung 1 zeigt die Anteile der ehemaligen Studierenden, die vor Beginn und nach Beendigung des Studiums eine Führungsposition innehatten.

#### Studierende in Führungsposition

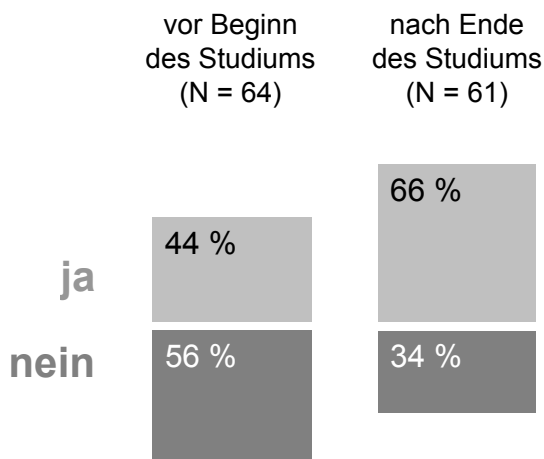


Abb. 1: Angaben zum beruflichen Status vor Beginn und nach Beendigung des Masterstudiums

Es zeigen sich, in Bezug auf den beruflichen Status der ehemaligen Weiterbildungsstudierenden, deutliche Veränderungen. Während vor Beginn des Studiums weniger als die Hälfte der Befragten (44%) eine Führungsposition innehatten, waren zum Befragungszeitpunkt ein bis acht Jahre nach Studienende bereits zwei Drittel (66%) der Absolventen als Führungskräfte tätig. So haben mehr als 20% der ehemaligen Studierenden im Verlauf oder nach Beendigung ihres Studiums eine Verbesserung ihres beruflichen Status im Sinne der Übernahme einer Leitungsfunktion mit Personalverantwortung erzielt.

### 3.3 Einkommen

Wenngleich zahlreiche andere Absolventenstudien das Gehalt als ein objektives Merkmal beruflichen Erfolgs betrachten und im Zuge dessen die Befragten um genaue Angaben zu ihrem monatlichen bzw. jährlichen Bruttoeinkommen bitten, wurde mit Rücksicht auf die Sensibilität solcher Daten und messtheoretische Schwierigkeiten in unserer Studie eine andere Herangehensweise gewählt. Für die Einkommensanalyse wurden die Absolventinnen und Absolventen nach ihrem Verdienst im Vergleich zu ihrer beruflichen Tätigkeit vor Studienbeginn befragt und um die Einschätzung der An-

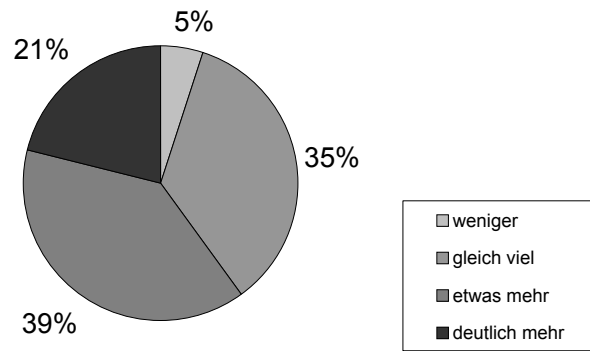


Abb. 2: Verdienst im Vergleich zur beruflichen Tätigkeit vor Studienbeginn

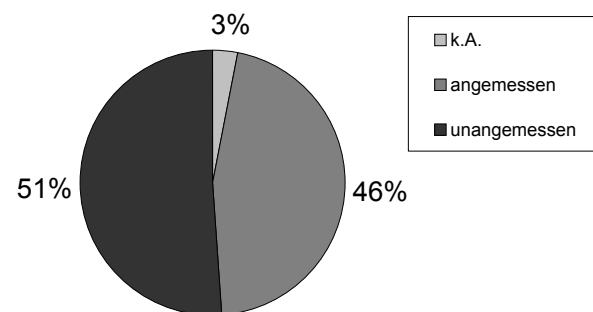


Abb. 3: Einschätzung der Angemessenheit des Gehalts

gemessenheit ihres jeweiligen Gehalts gebeten.

Bei der Betrachtung des aktuellen Einkommens der Absolventen zum Befragungszeitpunkt wird zunächst deutlich, dass in der Summe 60% der Befragten angeben, in ihrer jetzigen Berufstätigkeit ein höheres Einkommen zu erzielen als zum Zeitpunkt vor Beginn des Weiterbildungsstudiums. Innerhalb dieser Gruppe gaben 39% der Befragten an etwas mehr Geld zu verdienen, 21% teilten dagegen mit inzwischen ein deutlich höheres Gehalt zu erhalten. Insgesamt gut ein Viertel der Befragten (26%) dagegen berichtete, im Vergleich zur beruflichen Tätigkeit vor dem Masterstudium keinen höheren Verdienst zu erzielen. Betrachtet man in diesem Zusammenhang nun die Einschätzungen der Absolventen zur Angemessenheit ihres Gehalts, so fällt auf, dass nur etwa die Hälfte aller Befragten (51%) ihren Verdienst als adäquat beurteilen. 46% der Befragten bezeichnen ihr Einkommen hingegen als nicht angemessen in Hinblick auf ihr berufliches Engagement.

Bei der statistischen Analyse der Daten zeigen sich signifikante Unterschiede ( $p < .01$ , Chi-Quadrat-Test) bei der Betrachtung des Einkommens in Hinblick auf die berufliche Position. So lässt sich festhalten, dass Absolventen, die zum Zeitpunkt der Befragung eine Führungsposition innehaben, im Vergleich zu der beruflichen Tätigkeit vor Studienbeginn häufiger mehr Geld verdienen als jene, die keiner Führungstätigkeit nachgehen. Hingegen waren keine Zusammenhänge zwischen der Einkommenshöhe und der Einschätzung



der Angemessenheit der Bezahlung feststellbar. Für das spezifische Berufsfeld „Bildungseinrichtungen“ sind diese Zusammenhänge insofern von einer gewissen Brisanz, als hier Führungsaufgaben nicht immer automatisch mit spürbar höheren Vergütungen honoriert werden (vgl. u.a. Dawson/Hary/Müller 2012).

**3.4 Adäquatheit der Beschäftigung**

Als ein weiterer Indikator des erzielten Berufserfolgs wurde in der durchgeführten Studie die Einschätzung der Absolventen zur Adäquatheit ihrer beruflichen Tätigkeit erfasst. In einigen Arbeiten, wie beispielsweise bei Plicht u.a. (1994) sowie bei Teichler (1992), wird zwischen den Dimensionen vertikale Niveaudäquanz und horizontale Fachadäquanz unterschieden. Beide Ausprägungen wurden in der vorgenommenen Untersuchung berücksichtigt und einer fünfstufigen Zustimmungsskala erfasst (siehe Tabelle 1).

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Absolventen ihre berufliche Tätigkeit in Bezug auf ihre wissenschaftliche Qualifizierung tendenziell für durchaus angemessen halten. Dies lässt sich zunächst daraus ersehen, dass die Mittelwerte der einzelnen Items grundsätzlich über dem neutralen Zustimmungswert ‚3‘ liegen, die Standardabweichungen sind dabei meist kleiner ‚1‘. Die Anwendung von erworbenen Kompetenzen wird mit einem Mittelwert

	M	SD
Fachadäquanz		
Umsetzung der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten insgesamt	3,95	0,78
Anwendung von erworbenem Wissen	3,58	0,93
Anwendung von erworbenen Kompetenzen	4,07	0,69
Niveaudäquanz		
Niveau der Aufgabe entspricht dem Masterabschluss	3,75	1,17

**Tab. 1:** Einschätzung der Angemessenheit des Gehalts

von 4,07 dabei etwas höher eingeschätzt als die Anwendung erworbenen Wissens (M = 3,58). Das Item „generelle Umsetzung der im Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten“ wird im Mittel mit einem Wert von 3,95 beziffert. Durchschnittlich zeigt sich also eine hohe Ausprägung fachadäquater Beschäftigung der graduierten Masterstudierenden. Ähnlich hohe Einschätzungswerte erzielt auch die Frage nach der Niveaudäquanz der Tätigkeit.

Die durchschnittliche Zustimmung liegt hier bei einem Wert von 3,75, wobei im Vergleich zu den Angaben bezüglich der Fachadäquanz hier eine etwas höhere Standardabweichung ins Auge fällt (SD=1,17).

Den empirischen Ergebnissen der Verbleibsstudie zufolge beurteilen die Absolventen ihre beruflichen Platzierung und Tätigkeit demnach im Durchschnitt als durchaus an-

gemessen. Dies gilt sowohl für die Umsetzung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten als auch im Hinblick auf das Anforderungsniveau der Tätigkeit in Bezug auf den akademischen Abschluss des Weiterbildungsstudiums. In einem weiteren Analyseschritt wurden die Mittelwerte der Angaben verschiedener Gruppen analysiert. Dabei ließ sich feststellen, dass sich Führungskräfte signifikant häufiger (p<.05, Mittelwertvergleich t-Test) als niveaudäquat beschäftigt empfanden (M=4.0, SD=1.05) als diejenigen Absolventen, die keine Führungsposition inne hatten (M=3.2, SD01.27).

**3.5 Allgemeine Berufszufriedenheit**

Als letztes, ausnahmslos subjektives Kriterium beruflichen Erfolgs wurde in der durchgeführten Absolventenbefragung die Berufszufriedenheit untersucht. Hierbei handelt es sich um eine sehr komplexe Dimension beruflichen Erfolgs, denn folgt man der Annahme, dass sich die Berufszufriedenheit aus der Summe aller positiv bewerteten Einzelinformationen eines Berufs ergibt (vgl. Kleinbeck 1977) ist ihre empirische Erfassung nur schwer möglich. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden die Absolventen zunächst um eine verallgemeinernde Einschätzung ihrer Berufszufriedenheit gebeten („Wie zufrieden sind Sie, alles in allem, mit ihrer derzeitigen beruflichen Situation?“). Darüber hinaus wurden sie dazu aufgefordert, Angaben zur persönlichen Zielerreichung zu machen („Inwieweit konnten Sie bislang die beruflichen Ziele verwirklichen, die Sie zu Beginn des Studiums hatten?“).

Betrachtet man zunächst die Angaben der Absolventen zur allgemeinen Zufriedenheit mit ihrer derzeitigen beruflichen Situation, so fällt auf, dass fast drei Viertel der Befragten (74%) diese als hoch bis sehr hoch beurteilten. 15% der Absolventen bewerten die allgemeine Zufriedenheit mit dem Wert ‚3‘ und gaben so weder eine Tendenz zu besonders hoher, noch zu

besonders niedriger Zufriedenheit zu erkennen. 11% der Befragten zeigten sich dagegen deutlich unzufrieden mit der beruflichen Situation im Ganzen. Der durchschnittliche Zustimmungswert des Zufriedenheitsitems liegt bei 3,84, die Standardabweichung besitzt den Wert 1,0.

Ein vergleichbares Bild zeigt sich bei der Frage nach der bisherigen Zielverwirklichung. Deutlich mehr als die Hälfte der Absolventen (61%) geben hohe bis sehr hohe Zustimmungswerte an und geben dadurch zu verstehen, dass sie die beruflichen Ziele, welche sie zu Beginn des Studiums hatten, bisher weitestgehend bis vollkommen verwirklichen konnten. Ein Viertel der Befragten (25%) kennzeichnet die Zielverwirklichung mit einem Wert von ‚3‘ als „durchschnittlich“. Schlechte Werte, im Sinne einer sehr niedrigen oder gar nicht gelungenen Zielverwirklichung, konnten in 14% der Fälle beobachtet werden.

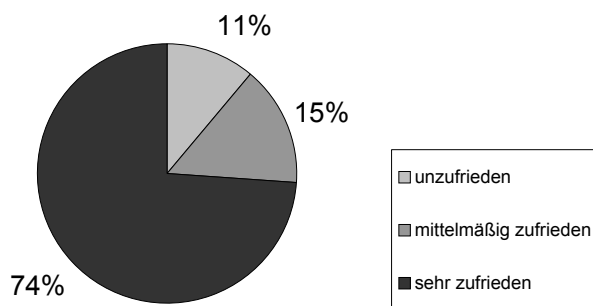


Abb. 4: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation (N=61)

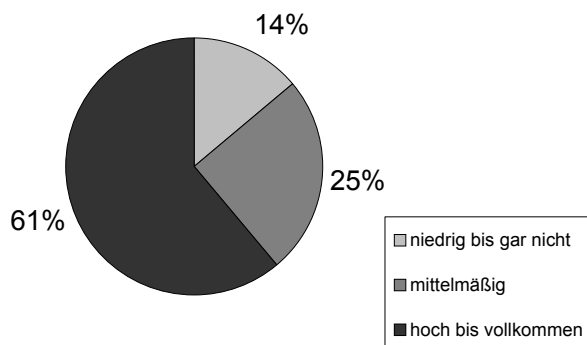


Abb. 5: Einschätzung der Zielverwirklichung

In Bezug auf die allgemeine Berufszufriedenheit ließen sich keine Interdependenzen zu den anderen untersuchten Erfolgsmerkmalen finden. Geschlechts- und altersspezifische Unterschiede ließen sich bei der Analyse des Berufserfolgs in keinem der untersuchten Merkmale feststellen. Effekte der sozialen Herkunft wurde in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt.

#### 4 Zusammenfassung und Einordnung

Die deskriptiven Daten der Absolventenstudie zeigen in den vier Dimensionen zunächst - zum Teil beachtliche - Erfolgswerte und repräsentieren anschaulich einen hohen Berufserfolg der befragten Personen. Aufgrund der nicht unerheblichen Eigendynamik persönlicher Lebenswege und beruflicher Karrieren stellt sich allerdings die Frage, inwieweit damit auch reliable Rückschlüsse von Karrieremerkmalen auf das absolvierte Weiterbildungsstudium überhaupt leistbar sind. Tatsächlich unterliegt die hier vorgestellte Studie - wie Absolventenbefragungen generell - aufgrund forschungsmethodischer Hindernisse gewissen Einschränkungen in der Analyse und Interpretation der gewonnenen Daten. Die Rücklaufquote von 37 % bildete eine für Verbleibstudien überdurchschnittlich hohe und statistisch gut verwertbare Datenbasis. Allerdings kann nicht ausgeschlossen werden, dass vor allem Absolventen mit derzeit wenig Berufserfolg oder einer erheblichen Arbeitsbelastung (besonders in Führungspositionen) eher nicht zur Teilnahme an der Online-Befragung motiviert werden konnten, was die Repräsentativität verzerrt. Des Weiteren bleibt offen, ob

Führungskräfte in Bildungseinrichtungen, die sich nicht über eine wissenschaftliche Weiterbildung qualifizieren, genauso hohe Erfolgswerte abgegeben hätten. Um branchenspezifische Effekte korrekt einzuordnen (z.B. Bewerber- und Stellennachfrage) müsste eine solche Befragung außerdem mit anderen Erhebungen kombiniert werden (z.B. Expertenbefragungen, Arbeitsmarktstatistiken).

Nichtsdestotrotz konnten signifikante Korrelationen zwischen mehreren Erfolgsindikatoren aufgedeckt werden, die einen Kausalzusammenhang mit dem weiterbildenden Studium nahelegen. Die Frage nach der Wirkung eines weiterbildenden Studiums kann in Hinblick auf bestimmte Indikatoren beruflichen Erfolgs positiv beurteilt werden (Aufstieg in Führungspositionen, Verbesserung beruflicher Status, höheres Einkommen, hohe Niveau-Adäquanz). Bei der Betrachtung des subjektiven Erfolgsmerkmals „Berufszufriedenheit“ ließen sich dagegen keine Rückschlüsse auf das weiterbildende Studium ziehen. Zusammenfassend betrachtet lassen die Ergebnisse der Studie folgende Schlussfolgerungen zu:

1. Objektiv messbare Erfolgskriterien wie „Einkommen“ oder „beruflicher Status“ müssen im Kontext individueller subjektiver Wahrnehmungskategorien wie „Adäquatheit der Beschäftigung“ oder „allgemeine Berufszufriedenheit“ betrachtet werden, um den Mehrwert bzw. Berufserfolg ganzheitlich abzubilden.
2. Aus einem facettenreichen Bild unterschiedlichster Studienmotive, beruflicher und persönlicher Werdegänge können überwiegend erfolgreiche Entwicklungstendenzen im Sinne der Übernahme höherer Positionen oder neuer Aufgabenbereiche nachgewiesen werden.
3. Gerade wenn den ehemaligen Studierenden nach Beendigung des Studiums ein beruflicher Aufstieg in eine Führungsposition gelingt, ist zu erwarten, dass den Investitionen in das Studium nicht nur in finanzieller Hinsicht eine nachweisbare Verbesserung entgegensteht.

Für das Marketing von Weiterbildungsstudiengängen im Generellen drängt sich die Idee auf, damit aktiv zu werben und es in die Studiengangsberatung einzubringen. Man könnte gewissermaßen den beliebten Slogan „95 Prozent der Studierenden würden es wieder tun“ um einen weiteren Satz „und 90 Prozent der Absolventen sind in ihrem Beruf erfolgreicher als zuvor“ ergänzen. Abgesehen von der mangelnden Präzision solcher Prozentwerte ist bei dieser Argumentation Vorsicht geboten. Zum einen verleitet diese Simplifizierung Interessenten und Studierende dazu, ihren Studien- bzw. Berufserfolg als automatische Folge zu betrachten und lenkt zu stark von der Notwendigkeit zu Eigeninitiative, Engagement und selbstgesteuertem Mitwirken am gemeinsamen Lehr-Lern-Prozess ab. Zum anderen werden andere Leistungen und Werte von weiterbildenden Studiengängen vorschnell ausgeblendet (z.B. Beitrag zur eigenen Bildungsbiografie, Zugang zur wissenschaftlichen Community). Die Frage „Lohnt sich ein berufsbegleitendes Masterstudium?“ kann in der

Studiengangspraxis durchaus mit Hinweis auf die hier vorgestellten Ergebnisse positiv beantwortet werden - sinnvoll allerdings erst im Gesamtklang verschiedener Einflussgrößen, wie beispielsweise unter Berücksichtigung der Unterstützung im persönlichen und beruflichen Umfeld sowie durch realistische Perspektiven auf Karriereoptionen.

## Literatur

Hancock, D./Hary, C./Müller, U. (2012): An Investigation of Factors Impacting the Motivation of German and US Teachers to Become School Principals. In: *Research in Comparative & International Education*, 2012(7), S. 353-364.

Falk, S./Reimer, M. (2007): Verschiedene Fächer, verschiedene Übergänge: Der Berufseinstieg und „frühe“ Berufserfolg bayrischer Hochschulabsolventen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 29(1), S.34-70.

Harney, K./Herbrechter, D. (2008): Weshalb Weiterbildungsteilnehmer Gleiches ungleich beurteilen. Die Verkettung von Motiv- und Nutzeinschätzungen im Rahmen von Profilen der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung. FIAB-Arbeitspapier. Recklinghausen: FIAB-Verlag.

Hörschgen, H./Cierpka, R./Friese, M./Steinbach, R. (1993): Erfolg in Studium und Beruf. Eine empirische Analyse über Erfolgsfaktoren von Wirtschaftswissenschaftlern. Stuttgart: Universität Hohenheim, Institut für Betriebswirtschaftslehre.

Iberer, U./Milling, M. (2013): Was kennzeichnet „gute“ Betreuung bei berufsbegleitenden Studiengängen im Blended-Learning-Format? Tragweite verschiedener Betreuungskomponenten und ihr Transfer auf andere Studiengänge. In: *Zeitschrift DGWF Hochschule & Weiterbildung Ausgabe*, 2013(1), S. 53-60. <http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8861>.

Kleinbeck, U. (1977): Berufserfolg - Berufszufriedenheit - Berufliche Entwicklung. In: Seifert, K.-H./Eckhardt, H.-H./Jai-de, W. (Hrsg.): *Handbuch der Berufspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 345-398.

Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (2003) (Hrsg.): *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001*. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Kühne, M. (2009): Berufserfolg von Akademikerinnen und Akademikern. Eine empirische Analyse akademischer Berufsverläufe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Müller, U./Hoidn, S. (2008): Evaluation des Masterstudiengangs Bildungsmanagement: Ergebnisse aus den Studierendenbefragungen. In: Müller, U./Schweizer, G./Wippermann, S. (Hrsg.): *Visionen entwickeln - Bildungsprozesse wirksam steuern - Führung professionell gestalten. Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 265-270. <http://www.wbv.de/openaccess/artikel/6001921w>.

Plicht, H./Schober, K./Schreyer, F. (1994): Zur Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Versuch einer Qualifizierung anhand der Mikrozensen 1985-1991. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1994(3), S. 177-204.

Reinfeldt, F./Frings, C. (2003): Absolventenbefragungen im Kontext von Hochschulevaluation. Forschungsstand und Perspektiven. In: Zeitschrift für Evaluation, 2003(2).

Schomburg, H./Teichler, U. (1998): Studium, Studienbeginn und Berufserfolg. In: Teichler, U./Daniel, H.-D./Enders, J. (Hrsg.): Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Campus, S. 141-171.

Schüßler, I. (2012): Studierenden- und Absolvent/inn/enbefragungen unter professionstheoretischer Perspektive. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wippermann, S./Iberer, U. (2008): Der Masterstudiengang Bildungsmanagement in Zahlen: Studierenden- und Absolventenstatistik. In: Müller, U./Schweizer, G./Wippermann, S. (Hrsg.): Visionen entwickeln - Bildungsprozesse wirksam steuern - Führung professionell gestalten. Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 209-216. <http://www.wbv.de/openaccess/artikel/6001921w>.

## **Autoren**

Dipl.-Päd. Judith Koroknay  
koroknay@ph-ludwigsburg.de

Dr. Ulrich Iberer  
iberer@ph-ludwigsburg.de

# Forschungsperspektiven auf die Praxis von Hochschulweiterbildung

## Ein Blick auf Akteure und die Programmorganisation

MARIA KONDRATJUK  
MANDY SCHULZE

### Kurz zusammengefasst ...

*Die Hochschulweiterbildung mit ihren Angeboten hat im Zuge der Diskussion um das Lebenslange Lernen an gesellschaftlicher Bedeutung gewonnen. Eine empirische wie auch theoretische Betrachtung spezifischer Ausschnitte macht eine Auseinandersetzung mit konkreten Forschungsgegenständen wie dem Programm, den Akteuren, den Teilnehmenden oder der Organisation möglich. Damit kann die Profilierung des Feldes vorangetrieben werden. In der Hochschulweiterbildung ist es noch immer ein Desiderat, sich intensiver mit organisationstheoretischen und bildungstheoretischen Fragestellungen zu beschäftigen. In diesem Beitrag werden zwei unterschiedliche Perspektiven und damit Forschungszugänge dargestellt – die der Akteure und die der weiterbildenden Programmorganisation. Jeder Zugang wird anhand drei spezifischer Thesen erörtert, die aus vorläufigen Ergebnissen laufender Forschungsarbeiten generiert wurden, um die Erträge empirisch fundierter Forschung im Feld der Hochschulweiterbildung aufzuzeigen.*

### Einleitung

Dieser Artikel möchte einen Beitrag zum Diskurs in der Hochschulweiterbildung leisten, indem sich damit auseinandergesetzt wird, welchen Aufwand bzw. welche Aufwendungen und welche Erträge es geben kann, wenn man sich mit unterschiedlichen Forschungsperspektiven in das Feld der Hochschulweiterbildung gibt.

Für eine Profilierung des Feldes ist es unabdingbar, spezifische Ausschnitte empirisch wie auch theoretisch näher zu beleuchten und sich somit konkreten Forschungsgegenständen wie dem Programm, den Akteuren, den Teilnehmenden oder der Organisation zu widmen. In der Hochschulweiterbildung ist es noch immer ein Desiderat, sich intensiver mit organisationstheoretischen und bildungstheoretischen Fragestellungen zu beschäftigen. Die Verknüpfung unterschiedlicher Disziplinen und Perspektiven, wie z.B. die der Hochschulforschung und Organisationsforschung mit der Forschung in der Erwachsenenbildung eröffnet zahlreiche Zugänge in das Forschungs- und Praxisfeld und vermeidet damit auch die Verkapselung des Feldes. So ist z.B. die Beschäftigung mit der Heterogenität der Studierendenschaft und der Teilnehmenden

ein Thema sowohl für die Hochschulforschung, die Erwachsenenbildung als auch für die Hochschuldidaktik und vor allem für die Hochschulweiterbildung. Die Vernetzung mit anderen Fachkulturen bringt neben dem Nutzen von Synergieeffekten auch neue Impulse in das Feld und aktiviert zudem die (oft noch fehlende) Bewegung der Hochschulweiterbildung. Der Ertrag ist dabei die zunehmende Profilierung des Forschungs- und Praxisfeldes der Hochschulweiterbildung.

Das Tätigkeitsfeld der Hochschulweiterbildung ist von großer Dynamik geprägt; es befindet sich noch immer in einer Umbruchsituation – einer Phase der Re-Organisation (Dollhausen/Ludwig/Wolter 2013). Von besonderer Bedeutung sind politisch inszenierte Konjunkturen, mitunter als „Fördermittelwust“ zu bezeichnen, die neue Möglichkeiten eröffnen, aber auch gewisse Gefahren bergen, wie die zunehmende Intransparenz der Kernaktivitäten von Hochschulweiterbildung. Eine Steuerung nur durch Drittmittel führt zu einer oftmals zusammenhanglosen Themen- und Aktivitätsvielfalt, wenig Konsistenz und kaum zu nachhaltigen Effekten, wie dem Aufbau von Ressourcen für zukünftige Handlungsfelder der jeweiligen Institution und Hochschule. So scheint es, dass sich Einrichtungen hochschulischer Weiterbildung letztlich immer zwischen zwei Richtungen entscheiden müssten.

1. Im Sinne einer Hochschulleistung: öffentlichen Drittmittelgebern und deren Projektorientierung, die zwar die Konzeptionierung und Implementierung von Hochschulangeboten sowie deren Begleitforschung unterstützt, die Hochschulen mit deren dauerhaften Umsetzung und Anpassung an veränderte Bedarfe jedoch allein lässt (gemäß einer Angebotsorientierung)
2. Im Sinne einer als Nachfrageorientierung bezeichneten Orientierung an Weiterbildungsbedarfen, um kostendeckend über Einnahmen aus Teilnahmeentgelten das zukünftige Angebot und dessen Umsetzung zu sichern.

Diese Situation führt zu Spannungsverhältnissen. Die Verbindung oder auch der Bezug beider Wege aufeinander stellt für die strategisch konzeptionelle Arbeit eine Herausforderung dar, denn die fehlende Beständigkeit lässt kaum das Ausarbeiten einer institutionellen Strategie für wissen-

schaftliche Weiterbildung innerhalb der Hochschule zu. Dennoch gehen die Akteure in der Praxis mit dieser Unbestimmtheit um und gestalten Handlungsspielräume in der Organisation von Studien- und Weiterbildungsprogrammen. Die Frage nach dem kreativen Umgang mit verschiedenen Ansprüchen in dem komplexen Feld der Hochschulen macht die Praxis der Hochschulweiterbildung zu einem spannenden Forschungsfeld.

Im Folgenden werden zwei unterschiedliche Perspektiven und damit Forschungszugänge dargestellt – die der Akteure und die der weiterbildenden Programmorganisation. Jeder Zugang wird anhand drei spezifischer Thesen erörtert, die aus vorläufigen Ergebnissen laufender Forschungsarbeiten generiert wurden.

### Die Perspektive der Akteure

Das Tätigkeitsfeld der Hochschulweiterbildung ist sehr breit aufgestellt. Es finden sich unterschiedliche Institutionalisierungsformen hochschulischer Weiterbildung mit unterschiedlichen Kernaktivitäten, unterschiedlichen Ausstattungen und Rahmenbedingungen und unterschiedlichen Personen, die dort arbeiten. Zudem führt die oben erwähnte Phase der Re-Organisation der Hochschulweiterbildung zu zahlreichen Veränderungsprozessen, die jedoch nicht ohne den Einbezug der dort tätigen Akteure möglich sind.

Neben der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als originärer Aufgabe, bewegen sich die Akteure der Hochschulweiterbildung „(...) heute mehr im Kontext von Dienstleistung, Bildungsmanagement, Organisationsentwicklung und neuer Hochschulsteuerung (...)“ (Wolter 2011, S. 77). Interessant an dieser Personengruppe ist, dass sie (scheinbar) einer neuen Berufsgruppe angehört und – wie viele andere Beschäftigungsgruppen im Wissenschaftsmanagement – im sogenannten *Third Space* (Whitchurch 2008; 2010)<sup>1</sup> tätig ist, also nicht mehr nur wissenschaftliche oder nur verwaltende Tätigkeiten, sondern eine Mischung aus beidem mit jeweils neuen, auf den spezifischen Arbeitsbereich zugeschnittenen Funktionen und Aktivitäten. Dieser Umstand hat daher Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Hochschulweiterbildung durch Außenstehende, aber auch auf die eigene Wahrnehmung durch die Akteure.

Aus diesen Gründen ist es interessant, sich mit der Frage nach dem Selbstverständnis der Akteure in der Hochschulweiterbildung im Kontext ihrer organisationalen Strukturen und Rahmenbedingungen in der Organisation Hochschule zu beschäftigen. Im Rahmen eines Forschungsvorhabens wurden Akteure der Hochschulweiterbildung unterschiedlicher Institutionalisierungsformen und Herkunftsdisziplinen interviewt. Für die Abbildung des Kontextes und der Rahmenbedingungen wurde eine Strukturanalyse von Institutionen der Hochschulweiterbildung durchgeführt. Flankierende

Experteninterviews mit Personen aus Politik, Wissenschaft und Praxis im Feld der Hochschulweiterbildung dienen als Weg zusätzlicher Informationen (Kontextwissen), um eine bessere Beschreibung der Struktur zu gewährleisten, aber auch, um einen Abgleich zwischen der Selbstwahrnehmung der Akteure und der Fremdwahrnehmung durch die Öffentlichkeit (vertreten durch die Experten), herzustellen. Aus den vorläufigen Forschungsergebnissen konnten folgende Thesen für die weitere Diskussion generiert werden:

#### 1. Heterogene Akteure – unterschiedliche Logiken und Verständnisse

Das Akteursfeld in der Hochschulweiterbildung befindet sich im Wandel, die alte Generation aus der Studienreform wird abgelöst, ergänzt und ersetzt durch neue Strukturen aus der Hochschulsteuerung und dem Bildungsmanagement. Es entwickelt sich ein neues Arbeitsfeld, welches mit gestaltet wird, Handlungsspielräume eröffnet aber auch Randpositionen schafft; neue Aufgabengebiete und Verflechtungen befördert; neue Kompetenzen und Qualifikationen voraussetzt und eben neue Akteure mit unterschiedlichen Karrierewegen, die sich in ihrer Berufssozialisation unterscheiden und differente Vorstellungen von Weiterbildung haben, hervorbringt. Was bedeutet das für das Feld?

Personen aus unterschiedlichen Disziplinen und Fachkulturen können sich vernetzen und so neue Wege in der Hochschulweiterbildung beschreiten. Dies setzt jedoch einen transparenten und reflektierten Umgang mit dem wissenschaftlichen Background der Akteure voraus, um die unterschiedlichen Verständnisse von Wissenschaft und Weiterbildung sinnvoll einzubringen. Aber auch die Frage nach der Erwachsenenbildung als Kern der Hochschulweiterbildung (Weiterbildung für Erwachsene an Hochschulen) bleibt vorerst unbeantwortet, wenn in der Hochschulweiterbildung kaum noch Erwachsenenbildner tätig sind. Dieser Umstand lässt folgende These formulieren:

*Ein heterogenes Akteurspektrum in der Hochschulweiterbildung, welches sich aus vielen Feldern und Disziplinen rekrutiert, folgt unterschiedlichen Logiken und Verständnissen. Eine Rückbesinnung auf die Kernaktivität – Weiterbildung für Erwachsene an Hochschulen – könnte eine gemeinsame Strategie fördern.*

#### 2. Die Akteure in den Strukturen ihrer Organisationen

Die Strukturebene als Abbildung der Organisation ist von enormer Bedeutung und Wichtigkeit für den Kontext und die jeweiligen Rahmenbedingungen der Akteure und lässt Rückschlüsse auf den jeweils zur Verfügung stehenden Handlungsspielraum zu. Gerade dieser Handlungsspielraum ist interessant, denn auch wenn er formal durch Tätigkeitsbeschreibungen und Projektziele definiert wird, folgt die alltägliche Realität des Arbeitsalltages oftmals anderen Prä-

<sup>1</sup> Vgl. dazu auch die Diskussionen in der Hochschulforschung zu den neuen Rollen der Hochschulprofessionen (z.B. Kehm/Schneijderberg/Merkator 2010)

missen und Regeln. Allein die unterschiedlichen Institutionalierungsstandards und Geschäftsmodelle der einzelnen Organisationsformen in der Hochschulweiterbildung stellen die Akteure vor Herausforderungen. Nicht selten kosten aufwendige Organisationsentwicklungsprozesse Kraft, die dann bei der Bearbeitung inhaltlicher Fragestellungen auf der Programmebene fehlt.

Eine andere wesentliche Herausforderung ist das zur Verfügung stehen von Infrastruktur und Ressourcen sowie deren Nutzung, um den Kernaktivitäten von Hochschulweiterbildung nachzugehen. So sind Drittmittelfinanzierte Projekte anders aufgestellt als fest implementierte Zentren, die von den Haushalten der Hochschule getragen werden. Aber auch die zahlreichen Kooperationen innerhalb und außerhalb der Hochschule verändern sich in Art und Qualität, und damit auch die Kommunikationsstrukturen und Synergien, die sich daraus ergeben.

Die Akteure sind angehalten, sich ihre eigenen Wege zu erarbeiten und zu nutzen, um dem Auftrag der hochschulischen Weiterbildung – sei es die Etablierung eines Geschäftsfeldes, die Qualifizierung für die Berufsfelder (Herstellung von Employability) oder die wissenschaftliche Reflektion von Praxis – gerecht zu werden. Folgende These lässt sich daraus ableiten:

*Zwischen den Akteuren und der Organisation finden permanente Aushandlungsprozesse statt. Ergebnis dieser Aushandlungsprozesse ist der Handlungsspielraum. Die Akteure müssen sich ihre Rahmenbedingungen selbst schaffen bzw. gestalten und können das Nischendasein der Hochschulweiterbildung gewinnbringend (aus)nutzen.*

### 3. Herausforderung Bildungsauftrag vs. Cash Cow

Die Hochschulweiterbildung befindet sich heute mehr denn je unter Expansionsdruck breite Massen anzusprechen und daher in einem „(...) Spannungsverhältnis zwischen den Maximen einer wissenschaftlichen Erwachsenenbildung, die einem gesellschaftlichen Bildungsauftrag nachkommen sollte einerseits und aus ökonomischer Sicht die Chance einer zusätzlichen Einnahmequelle versprechend andererseits“ (Ludwig 2010, S. 39).

Damit verbunden stellt sich die Frage, was für die Hochschulweiterbildung identitätsstiftend und was profilbildend ist. Der Umgang mit politischen Setzungen und zu starren Rahmenbedingungen folgt oft keiner Logik. Aufgrund der steigenden Managementanforderungen rückt die Beschäftigung mit den Inhalten für Weiterbildung in den Hintergrund. Eine Auseinandersetzung und Positionierung mit der *Wissenschaftlichkeit* hochschulischer Weiterbildung scheint kompliziert und normativ aufgeladen.

Wissenschaftlich stammt von Wissenschaft und diese hat primär die Aufgabe, Kritik hervorzurufen: Menschen in die Lage zu versetzen einen anderen Blick auf den Gegenstand einzunehmen, also eine funktionale und kritische Seite ei-

ner Denkrichtung zu forcieren, wo ist die geblieben? Für die Hochschulweiterbildung besteht die Herausforderung, Wissenstransfer und Wissenstransformation so zu gestalten, dass die Lücke („Gap“) zwischen den Wissenssphären Theorie und Praxis überwunden wird. Dies führt zu der These:

*Die Akteure der Hochschulweiterbildung befinden sich in einem Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlichem Bildungsauftrag auf der einen Seite und dem Ressourcendruck Geld mit den Weiterbildungsangeboten zu verdienen auf der anderen Seite. Eine Hinwendung zu einer neu gelebten Studienkultur anstelle einer Ausrichtung auf eine Kundenorientierung könnte dem entgegenwirken.*

Schlussfolgernd soll festgehalten werden, dass es möglich ist, Varianzen sowie Gestaltungsoptionen auf dem Gebiet der Hochschulweiterbildung abzubilden, wenn die unterschiedlichen Selbstverständnisse der Akteure unter Berücksichtigung ihrer organisationalen Strukturen und Rahmenbedingungen genauer betrachtet werden. Dies kann zum besseren Professionsverständnis im Diskurs beitragen.

### Die Perspektive der Programmorganisation

Die wissenschaftliche Weiterbildung hat sich seit den Bologna-Reformen um Angebote berufsbegleitender weiterbildender Masterstudiengänge erweitert (Minks et al. 2011). Für deren Organisation, wie für alle Programme von Hochschulweiterbildung, sind Fragen einer nachhaltigen finanziellen Absicherung von besonderem Interesse (vgl. Hanft 2008). Da weiterbildende Masterstudiengänge oft mit einer Anschubfinanzierung aus Drittmittelprojekten konzeptioniert sind (vgl. Bardachzi 2010), ist eine langfristige Vermarktungsstrategie bereits Teil der gesamten Programmgestaltung (Schlutz 2006). Es ist daher wichtig zu fragen, welche Faktoren den Erfolg weiterbildender Studiengänge entscheidend bedingen.

Im Sinne einer nachhaltigen Absicherung vorausgegangener Programmgestaltung (Hanft 2008) ist ein erfolgreiches Angebot eines, in dem ausreichend Studierende immatrikuliert sind, produktiv lernen und mit ihren Studiengebühren die Kosten des Studiengangs decken (vgl. Huisman 1997). Erst mit einer ausreichenden Anzahl an Teilnehmenden kommt es überhaupt zur Durchführung der Weiterbildung. Ein erfolgreicher Studiengang hat in diesem Sinne die in der Planung antizipierten Adressaten zu Teilnehmenden und Nutzern gemacht und über einen gewissen Zeitraum mit einer adäquaten Studienorganisation bis zum Abschluss begleitet.

Um der Frage nach den Bedingungen erfolgreicher Studienprogrammorganisation auf die Spur zu kommen, ist das Modell der verschiedenen Ebenen nach Thompson (1967) einer Organisation hilfreich, um die Programmorganisation strukturiert zu untersuchen. So steht auf der *operativen Ebene* der Organisation das Ziel der Leistungserstellung mit effektivem Mitteleinsatz im Vordergrund. Gemessen werden kann die effektive Leistungserstellung auf dieser Ebene an der Menge und der Qualität sowie der Transformation

von Input in Output als Wirtschaftlichkeit und Produktivität (Scott 1986).

Die *institutionelle Ebene* sichert die Legitimität und Ressourcenzufuhr für die Organisation gegenüber ihrer Umwelt. Hier werden das Selbstverständnis und die grundlegenden Ziele der Organisation festgelegt, die sich dann in der konkreten Leistung widerspiegeln. Das vorderste Ziel dieser Ebene ist der Erhalt der Organisation (vgl. Scott 1986).

Zwischen der operativen und der institutionellen Ebene liegt die *Managementebene*. Hier finden die Aktivitäten statt, die der Kontrolle der Leistungserstellung und der Ressourcenbeschaffung dienen. Auf der Managementebene muss zwischen den Zielen und Logiken der operativen Ebene und der institutionellen Ebene vermittelt werden (Scott 1986). Effizienzanforderungen des operativen Geschäfts und Umweltaforderungen können hier ebenso in Konflikt zueinander stehen, wie die Erwartungen unterschiedlicher Anspruchsgruppen. Aus der Konflikthaftigkeit der Anforderungen ergeben sich für die Handelnden allerdings auch Spielräume.

Mit der Übertragung dieses Modells auf die Programmorganisation berufsbegleitender weiterbildender Masterstudiengänge können diese als differenzierte Angebote der Hochschulweiterbildung untersucht werden und unabhängig von der Vielfalt der Institutionalisierungsformen (zentrale Einheiten, An-Institute, Fachbereichsangebote) eine Vergleichbarkeit hergestellt werden. Im Rahmen eines Forschungsvorhabens wird der Frage nach den Bedingungsfaktoren erfolgreicher Durchführung weiterbildender Masterstudiengänge als kooperativer Prozess nachgegangen. Dazu werden Fallstudien an fünf staatlichen Fachhochschulen in Deutschland durchgeführt.

Die Fallstudien bestehen aus der Analyse verschiedener Dokumente und Interviews mit internen und externen Stakeholdern<sup>2</sup> eines seit acht bis 14 Jahren durchgeführten berufsbegleitenden Masterstudiengangs an den verschiedenen Hochschulen und bieten die Möglichkeit die Studienprogrammorganisation vergleichend in den Blick zu nehmen. Erste vorläufige Forschungsergebnisse stellen folgende Thesen auf den drei Ebenen der Organisation weiterbildender Masterstudiengänge zur Diskussion:

### **1. Ebene des Netzwerkes - verschiedene Erwartungen an weiterbildende Studienprogramme**

Weiterbildende Masterstudienangebote werden von einer Vielzahl von Akteuren konzipiert, angeboten und durchgeführt. Empirisch lassen sich neben der Hochschulleitung, der Hochschulverwaltung und Hochschullehrenden (Lehrende aus der Praxis, Hochschullehrende von Partnerhochschulen), Hochschulverbände, Lehrmaterial-Distributoren, Weiter-

bildungsträger, Akkreditierungsagenturen, wissenschaftliche Beiräte, Berufsverbände etc. finden. Daraus lässt sich die These formulieren:

*Die Zusammenarbeit unterschiedlichster Partner in der Programmgestaltung und -organisation sichert die Bekanntheit des weiterbildenden Studienprogramms und strukturiert die Nachfrage aufgrund der engen Verknüpfung zwischen der Hochschulaufgabe einer aktiven Professionalisierung (Weber 2007) und der Problemformulierungen des Praxisfeldes.*

### **2. Ebene der Studiengangleitung - das Management**

Zwischen den komplexen Anforderungen vermittelt auf der Managementebene die wissenschaftliche Studiengangleitung. Deren Engagement für das Angebot eines weiterbildenden Masterstudiengangs umfasst die institutionelle Absicherung in Form von Legitimierung und Ressourcenbereitstellung als Programmakkreditierung, hochschulinterne Anerkennung und stabile Teilnehmernachfrage. Dazu ist eine Verhandlung bspw. zwischen dem konkreten Lehr-Lernhandeln im einzelnen Studienmodul und den Erwartungen potentieller Arbeitgeber im Tätigkeitfeld der Absolventen wichtig. Die Managementebene hat demnach innerhalb der Programmorganisation eine Bindegliedfunktion. Aufgrund der zentralen Position der wissenschaftlichen Leitung, die den Studiengang in der Hochschule meist intern implementiert hat und dessen Angebot steuert, lässt sich die These formulieren:

*Ein wichtiger Bedingungsfaktor eines erfolgreichen Angebotes ist eine engagierte wissenschaftliche Leitung und die generationale Weitergabe dieser Aufgabe innerhalb der Hochschule. Nur wenn die Übergabe an einen Nachfolger gelingt, wird das weiterbildende Studienprogramm weiterhin angeboten.*

### **3. Ebene der Studienorganisation - das operative Geschäft**

Auf dieser Ebene spielen insbesondere die StudienorganisatorInnen und -referentInnen eine entscheidende Rolle für ein erfolgreiches Programmangebot weiterbildender Masterstudiengänge. Hier wird der Erfolg des Studiengangs als individueller Studienerfolg der Lernenden sichergestellt. Die Koordinationsleistung dieser Ebene betrifft die Beratung und Begleitung von Interessenten auf dem Weg zu Absolventen von Hochschulweiterbildung. Die Studienorganisation sorgt dafür, dass die Bedarfe der Interessenten, der Studierenden und auch der Absolventen nach flexibler Studien- und Prüfungsorganisation, den zeitlichen Ressourcen der Lehrenden (externen Praktikern und Hochschullehrenden), der Bereitstellung von Studienmaterialien, Räumen etc. wahrgenommen und transparent unter den Beteiligten kommuniziert und abgestimmt werden. Aufgrund dieses hohen Koordinati-

<sup>2</sup> Die Vielfalt der Anteilgruppen an diesem Programmtyp lässt sich mithilfe des Stakeholder-Ansatzes (Jongbloed et al. 2008) hinsichtlich des Einflusses auf die Programmgestaltung ordnen. Stakeholder in der Hochschulbildung sind vom jeweiligen Hochschulsystem und dessen historischen Traditionen hinsichtlich staatlicher bzw. ökonomischer Nähe sowie deren Ausstattung mit Legitimität und Macht abhängig (vgl. Neave 2002).



onsaufwandes kann für die erfolgreiche Durchführung weiterbildender Masterstudiengänge folgende These formuliert werden:

*Eine stabile Ansprache und kontinuierliche Begleitung aller Beteiligten (auch von Interessenten) durch erfahrene Anspruchs-Koordination sichert flexible Lösungen für die Bedürfnisse berufsbegleitender Studierender und trägt langfristig zu einer stabilen Nachfrage nach dem weiterbildenden Hochschulangebot bei. Diese Stabilität und das Sammeln von Erfahrungswissen setzt neben der personellen Stabilität, administrative Entscheidungsspielräume und die Wahrnehmung aller Nutzer weiterbildender Masterstudiengänge als Ko-produzenten der Weiterbildung voraus.*

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Untersuchung relevanter Bedingungsfaktoren erfolgreicher weiterbildender Masterstudiengänge auf den verschiedenen Ebenen der Programmorganisation hilfreich ist, um den Umgang mit den scheinbar widersprüchlichen Ansprüchen an Hochschulweiterbildung zu analysieren. Damit kann ein Beitrag zur Organisation von Hochschulweiterbildung als ko-produktiver Prozess geleistet werden.

### **Anstelle eines Ausblicks**

Hochschulen nehmen als Anbieter von Hochschulweiterbildung eine entscheidende Rolle in der Gesellschaft wahr. Sie haben die Funktion, eine Brücke zwischen spezialisiertem, wissenschaftlichen Wissen und der individuellen, sozialen Lebenswelt zu schlagen (Faulstich 2005) und fördern somit den Wissenschaft-Praxis-Transfer und die an gesellschaftlichen Problemlagen orientierte interdisziplinäre Zusammenarbeit (Ludwig 2010).

Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, greift unserer Meinung nach eine so genannte Marktorientierung zu kurz. Hochschulweiterbildung ist allerdings genauso wenig eine Vermittlung von Rezeptwissen für eine antizipierte Praxis und muss scheitern, wenn die Praxis statt Rezepten nach kreativen Lösungen verlangt. Es gilt zukünftig immer mehr die Organisation von und das Handeln in der Hochschulweiterbildung als einen intermediären Bereich zu verstehen, der zwischen verschiedenen Nutzenfeldern und Dienstleistern vermittelt. Dafür ist ein Verständnis Voraussetzung, dass den Gesamtzusammenhang von Hochschulweiterbildung in den Blick nimmt (Schäffter 2013) und als einen gemeinsamen Produktionsprozess vieler begreift. Verschiedene Forschungsansätze können diesem Verständnis aus der Praxis – für die Praxis hilfreiche Erkenntnisse und empirische Fundierungen bieten.

## Literatur

- Bardachzi, C. (2010): Zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt. Programmgestaltung berufsbegleitender Studiengänge. Münster/München. Waxmann.
- Dollhausen, K. & Ludwig, J. & Wolter, A. (2013): Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in einer bewegten Hochschullandschaft. In: Hochschule und Weiterbildung, S. 10-13.
- Faulstich, P. (2010): Die deutsche Perspektive: Mittlere Systematisierung im Spannungsfeld zwischen Hochschule und Weiterbildung. Denk-doch-mal.de - Netzwerk Gesellschaftsethik e.V. www.denk.doch-mal.de/node/241 [Zugriff: 25.08.2013]
- Faulstich, P. (2005): Teilhabe: Aufklärung und öffentliche Wissenschaft. In: Hochschule und Weiterbildung 1, S. 41-44.
- Hanft, A. (2008): Modellversuch wissenschaftliche Weiterbildung - Entwicklung von Modellen für Planung, Implementierung, Management und Evaluation von weiterbildenden Studiengängen in vernetzten Strukturen. www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\_upload/paedagogik-web/download/Abschlussbericht\_final\_Mawest.pdf [Zugriff: 12.08.2013]
- Huisman, J. (1997): New Study Programs and Specializations. The Effect of Governmental Funding and Paradigmatic Development. In: Research in Higher Education 38 (4), S. 399-417
- Jongbloed, B.; Enders, J.; Salerno, C. (2008): Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. In: Higher Education Perspectives, 56, S. 303-324.
- Kehm, B./Schneijderberg, Ch./Merkator, N. (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntesten Wesen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 5 (4), S. 23-39.
- Ludwig, J. (2010): Von der wissenschaftlichen Weiterbildung zum lebensbegleitenden Studieren. Aussichten auf die nächsten zehn Jahre. In: Hochschule und Weiterbildung 2, S. 38-41.
- Minks, K.-H.; Netz, N.; Völk, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Satus quo und Perspektiven. in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung. Hannover.
- Neave, G. (2002): The Stakeholder Perspective Historically Explored. In: J. Enders und O. Folton (Hrsg.): Higher Education in a Globalizing World. International Trends and Mutual Observations. Dordrecht: Klüwer Academic Publishers, S. 17-37.
- Schäffter, O. (2013): Empfehlungen für Weiterbildungsdienstleistungen. In: Reichwald; R./Schipanski, A.; Haala, F. (Hrsg.): Exzellente Dienstleistungsarbeit. Wege der Professionalisierung, Leipzig, S. 54-57.
- Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistung und Angebotsentwicklung. Münster/München. Waxmann.
- Scott, W.R (1986): Grundlagen der Organisationstheorie. Frankfurt/Main. Campus.
- Thompson, J.D. (1967): Organizations in Action: Social Science Bases of Administrative Theory. New York. McGraw Hill.
- Weber, K. (2007): Über die Organisierbarkeit der universitären Umweltweiterbildung. In: Di Giulio, A. (Hrsg.): Allgemeine Ökologie. Innovationen in Wissenschaft und Gesellschaft. Bern, Haupt, S. 219-234.
- Whitchurch, C. (2010): Optimizing the Potential of Third Space Professionals in Higher Education. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 5 (4), S. 9-22.
- Whitchurch, C. (2008): Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. In: Higher Education Quarterly 62 (4), S. 377-396.
- Wolter, A. (2011): Wissenschaftliche Weiterbildung - zwischen Erwachsenenbildung und Hochschule. Peter Faulstich zum 65. Geburtstag. In: Hochschule und Weiterbildung 1, S. 75-80.

## Autorinnen

Maria Kondratjuk, M.Sc  
Maria.kondratjuk@gmx.de

Mandy Schulze, M.A.  
schulze\_m@yahoo.de

# Von der Selbst-Organisaton zur Kooperation

## Einblicke in das Oldenburger Modell

CHRISTIANE BROKMANN-NOOREN  
JENS PRAGER

Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg feiert 2014 unter dem Motto „Offen für neue Wege“ ihren 40. Geburtstag, und das ist auch für die dort gut verankerte wissenschaftliche Weiterbildung ein Grund zur Freude: War sie doch nahezu von Anfang an mitgedacht, als es bei der Universitätsgründung um Ausrichtung und Profilierung ging. Das Motto des Universitätsjubiläums könnte man rückblickend bedenkenlos auch als das der Oldenburger Weiterbildungsakteure verstehen, spiegelt es doch die Herangehensweise wider, mit der man gesellschaftliche Anforderungen, gesetzliche Rahmenbedingungen, eigenes Selbstverständnis und Veränderungswillen „unter einen Hut“ zu bringen verstand.

Bereits in 1974 wurde in Oldenburg im Rahmen eines Modellversuchs die „Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung“ (später „Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung“, ZWW) gegründet, deren Mitarbeiter/innen es sich zur Aufgabe machten, Wissenschaftsthemen aus dem „Elfenbeinturm“ hinaus in die Fläche zu tragen und die Öffentlichkeit in demokratischer, aufklärerischer Absicht am universitären Diskurs (didaktisch entsprechend aufgearbeitet) zu beteiligen. Das ZWW handelte in den ersten Jahren vorrangig in der Tradition der „universitären Erwachsenenbildung“ (überwiegend extramural), ab Mitte der 80er Jahre kamen zunehmend eigene Kontaktstudienangebote hinzu und man agierte verstärkt als Anbieter postgradualer Weiterbildungen, die berufsbegleitend als Präsenzveranstaltungen konzipiert waren.

Die in 1978 gegründete „Zentrale Einheit Fernstudienzentrum“ (ZEF) konzentrierte ihr Angebot auf das Studium neben dem Beruf, das als Fernstudium in Kooperation mit der FernUniversität Hagen stattfand. Die Mitarbeiter/innen des ZEF integrierten schon früh medientechnische Entwicklungen auf dem Gebiet der Fernlehre in ihre Aktivitäten, konzipierten online-basierte Kurse und galten lange Zeit universitätsintern als Vorreiter für mediengestützte Lehre.

In den 70er, 80er und 90er Jahren gestaltete sich die Arbeit von ZWW und ZEF als ein wohlwollendes Nebeneinander, man verstand sich im ZWW als Experten für Präsenzwei-

terbildungen, im ZEF als die des Fernstudiums - die „claims“ waren abgesteckt. Es existierten ein intensiver Austausch und eine (eher lose) Zusammenarbeit mit den Professuren für Erwachsenen- und Weiterbildung. Die Arbeit beider Einrichtungen unterlag der „Aufsicht“ der „Senatskommission für Weiterbildung und Fernstudien“.

Mit der Wiederbesetzung der Professur für Weiterbildung im Jahr 2000 kam ein dritter inneruniversitärer Player auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung hinzu („Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement“, we.b), der sich sehr stark im Angebotsfeld „Weiterbildende Studiengänge“ engagierte und mit Akteuren aus unterschiedlichen Fakultäten in 2001 das „Center for Distributed E-Learning“ (CDL) gründete. Das CDL befasste sich schwerpunktmäßig mit modernen Formen des online-basierten Lernens und konzentrierte schon nach kurzer Zeit die Expertise unterschiedlicher Fachleute unter seinem Dach.

Diese neue, mediengestützte Studienform setzte mit dem Start des ersten weiterbildenden Studiengangs an der Oldenburger Universität in 2003 neue Zeichen. Dieser Studiengang war mit seinem passgenau auf Berufstätige abgestimmten Konzept des Blended Learning, das den Studierenden größtmögliche Flexibilität hinsichtlich der Vereinbarkeit von Beruf, Studium und Familie bot, wegweisend für die Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Oldenburg (und darüber hinaus).

Zu Beginn des neuen Jahrtausends zeigte sich in Oldenburg folgendes Bild: mehrere Akteure - verteilt auf verschiedene Organisationseinheiten - agierten nebeneinander sehr erfolgreich auf dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung - die Zeit war reif für eine Zusammenführung und Kompetenzbündelung. Dies zudem vor dem Hintergrund, dass an der Oldenburger Universität im Rahmen einer Strukturreform aus elf Fachbereichen gerade fünf Fakultäten zugeschnitten worden waren und es im Zusammenspiel dieser „Großeinheiten“ ratsam schien, einer weiteren Zersplitterung der wissenschaftlichen Weiterbildung entschieden entgegen zu wirken. Begünstigt wurden die Fusionierungsaktivitäten

zudem durch den anstehenden Generationenwechsel auf der Leitungsebene von ZEF und ZWW.

Die Reorganisation der wissenschaftlichen Weiterbildung zu einem „Center für lebenslanges Lernen“ (C3L) geschah in Oldenburg allerdings nicht ad hoc, sondern in mehreren Schritten. Die Hochschulleitung hat sich in diesem Prozess stets unterstützend, jedoch nicht vorgehend oder gar bestimmend verhalten. Sie hat den Raum gegeben, dass sich alle Akteure quasi selbstorganisierend so finden und gemeinsam verorten konnten, wie dies einer modernen, innovativen, wissenschaftlich fundierten Einrichtung für wissenschaftliche Weiterbildung angemessen ist. Der erste Fusionsschritt erfolgte in 2006 mit der Zusammenführung des ZEF und des CDL unter einem neuen Namen zum C3L: Hier bekannte man sich schon mit der Namensfindung zu einer Einrichtung des lebenslangen Lernens. Der Zuschnitt der Angebote und Formate wurde konzeptionell von Beginn an auf heterogene Zielgruppen vorgenommen, wie u. a. an den Geschäftsfeldern des C3L abzulesen ist (Studiengänge; Professionalisierungsprogramme & Kontaktstudien; Öffentliche Wissenschaft; Forschung & Entwicklung, IT/Medien/Lerndesign). Damit ist eine deutliche Ausrichtung auf Berufstätige (mit und ohne Hochschulstudium) ebenso intendiert wie beispielsweise auf nicht-traditionelle Zielgruppen (wie z. B. Kinder und Senior/innen) und die an Wissenschaft und Forschung interessierte Öffentlichkeit.

Auch die Organisationsform des wissenschaftlichen Zentrums macht deutlich, dass sich das C3L nicht als reine Dienstleistungseinrichtung versteht, sondern die eigenen und in Kooperation mit den Fakultäten bereitgestellten Angebote bildungswissenschaftlich fundiert. Mit der Integration des ZWW ins C3L im Jahre 2008 wurde der letzte Fusionsschritt vollzogen; die Neueinrichtung einer (aus Gebühreneinnahmen getragenen) Professur „Wissenstransfer/ Lernen mit neuen Technologien“ in 2009 und die Ende 2011 dann auch räumlich vollzogene Zusammenführung auf dem Lifelong Learning Campus, gemeinsam mit dem we.b und dem Wolfgang Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung (ibe), markierte ein vorläufiges Ende des Reorganisationsprozesses.

Initiiert und gemanagt wurde dieser Prozess maßgeblich von der Inhaberin des Lehrstuhls für Weiterbildung (Prof. Dr. Anke Hanft), unterstützt und umgesetzt von den Akteur/innen aus den fusionierten Einrichtungen. Ein Großteil der strukturellen und inhaltlichen Entwicklungen zum C3L wurde ermöglicht und (nicht nur finanziell) maßgeblich mitgetragen durch zahlreiche Drittmittelprojekte (BMBF, EFRE, DAAD, MWK, Stifterverband), die zudem zur Neuausrichtung und Profilschärfung des wissenschaftlichen Zentrums beigetragen haben.

Betrachtet man heute das Angebotsportfolio des C3L, wird deutlich, dass in Folge der Reorganisation der letzten Jahre das Angebotspektrum so angelegt ist, dass es alle wesentli-

chen Aspekte des lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens an Hochschulen umfasst:

- die Öffnung des Hochschulzugangs,
- die Anrechnung außerhochschulisch erlangter Kompetenzen,
- Studienangebote für heterogene Zielgruppen,
- Beratungsangebote sowie flexible und kreative Lernumgebungen für alle Studierenden (Hanft/Maschwitz 2012: 119 ff.),
- Beachtung der Alters- und Genderpluralität und schließlich das
- Angebot unterschiedlicher modular organisierter Weiterbildungsformate, die durch transparente Anrechnungsverfahren aufeinander abgestimmt und teilnehmerorientiert ausgerichtet sind.

Bisher gelingt es im Oldenburger C3L recht gut, „(...) sowohl die gesellschaftlich funktionalen als auch die gesellschaftskritischen Beiträge der Wissenschaft zu verbreiten“ (Ludwig 2010: 41).

Gleichwohl steht das C3L im neunten Jahr nach seiner Gründung vor großen Herausforderungen, mit deren Bewältigung sich entscheidende Weichenstellungen für die Arbeit der nächsten Jahre verbinden. Im Folgenden werden die zentralen Aufgaben kurz umrissen, denen sich das C3L gegenüber sieht:

### **Stärkere Koppelung von C3L und Universität Oldenburg**

Trotz ihrer unbestrittenen Eigenschaft als Vorreiter im Bereich des lebenslangen Lernens beheimatet die Universität Oldenburg noch immer zwei völlig unterschiedliche Studienwelten. Dabei stehen die berufsbegleitenden Studienangebote des C3L vergleichsweise unverbunden neben den traditionellen, grundständigen Studienangeboten der Hochschule. Obwohl in beiden Welten in Verwaltung und Lehre zum Teil identische Akteure tätig sind, sind die Verbindungen noch immer als lose zu bezeichnen, beruhen diese doch eher auf persönlichen Beziehungen als auf formalen Strukturen. In der Folge treten zunehmend Entwicklungsrisiken neben die Entwicklungschancen und Freiheiten, die sich aus der Entkoppelung des C3L als Kompetenzzentrum für lebenslanges Lernen von der Hochschule ergeben. Dies kann zum Aufbau von Parallelstrukturen oder auch zur Abkoppelung innerorganisationaler Lernprozesse führen. Beides bewirkt letztlich eine unerwünschte Bindung von personellen und finanziellen Ressourcen, die dann für sinnvollere Verwendungszwecke wie z. B. die Entwicklung und Erprobung innovativer Lehr-Lern-Szenarien nicht mehr zur Verfügung stehen. Bei der Überwindung des Zustands der Entkoppelung sind durch eine stärkere Integration des C3L in die universitären Gremien wie auch durch die bedarfsorientierte Überarbeitung des Teilzeitstudienmodells erste Schritte getan (Zimmer 2012: 162 f.) – weitere müssen folgen.

## Brückenschlag in die Fakultäten

Was in den nächsten Monaten unbedingt zu leisten sein wird, ist ein verstärkter Brückenschlag in die Fakultäten. Es ist noch längst nicht das gesamte wissenschaftliche Potenzial aktiviert und in weiterbildende Studiengänge oder Programme überführt. Dabei kann das C3L nicht nur „dankbarer Abnehmer“ von Studieninhalten sein, die sich neben den grundständigen auch in den berufsbegleitenden Studiengängen vermarkten lassen. Vielmehr kann es auch als Dienstleister für die Fakultäten bei der Vermarktung ihrer Ideen und Angebote fungieren. Im C3L ist zudem in den vergangenen Jahren eine deutliche Expertise zu Fragen der Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung und damit zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen aufgebaut worden, die zukünftig auch in den Fakultäten gefragt sein wird. Hier sind viele Synergieeffekte denkbar, denn die *„Fakultäten und Institute werden in kürzester Zeit damit konfrontiert werden ihre Studienordnungen so zu strukturieren, dass sie auch berufsbegleitend praktikierbar sind. Dies erfordert Erfahrung und Koordinationskompetenz, die wissenschaftliche Weiterbildungseinrichtungen mitbringen: angefangen von E-Learning über Erwachsenen Didaktik bis hin zur Abrechnung und Koordination externer Dozenten. [...] Geeignet erscheinen solche Strukturen, die auch unter veränderten marktorientierten Bedingungen Bildung als öffentliches Gut sichern.“* (Ludwig 2010, S. 41)

## Nachhaltige Absicherung der digitalen Kompetenz

Der bereits angesprochene Start des ersten weiterbildenden Studiengangs im Blended Learning-Format vor rund zehn Jahren wirkte für das C3L und seine Vorläufereinrichtungen als Schlüssel zum Tor in die digitale Weiterbildungswelt. Mit ihrer darauf fußenden Expertise haben die Mitarbeiter/innen des C3L in Kooperation mit anderen Universitätseinrichtungen die internetgestützte Lernumgebung C3LLO (C3L Learning Online) entwickelt, die konsequent auf die speziellen Anforderungen des lebenslangen Lernens zugeschnitten ist. Viele Funktionen dieser IT-Plattform wurden mit Blick auf das geringe Zeitbudget Berufstätiger optimiert bzw. speziell unter diesem Gesichtspunkt entwickelt. Das System zeichnet sich auch unter den sehr heterogenen technischen Bedingungen seitens der Benutzer/innen durch eine sehr gute Performance und einen fehlerfreien Betrieb aus. Heute würde ein Großteil der Angebote des C3L ohne diese Lernumgebung nicht mehr funktionieren, sodass deren Funktionieren und Akzeptanz durch die Nutzer/innen zu einem kritischen Erfolgsfaktor für das C3L geworden ist. Daher erscheint es problematisch, dass ein Großteil der Weiterentwicklungen des Systems immer noch auf Projektmitteln basiert. Hier müssen Mittel und Wege gefunden werden, mit denen die Ausstattung dieses Bereiches langfristig so abgesichert werden kann, dass dieser unabhängiger von einzelnen Projektfinanzierungen agieren kann.

## Erhalt der Pluralität des Weiterbildungsangebotes und Aufbau neuer Geschäftsfelder

Das über lange Jahre das Oldenburger Weiterbildungsangebot bestimmende Anliegen, über den Weg der wissenschaftlichen Weiterbildung Wissenschaft in die Fläche zu bringen, wurde gerade in der jüngeren Vergangenheit maßgeblich geprägt von den Herausforderungen, die mit der Konzeption und dem Aufbau der mittlerweile sechs berufsbegleitenden Studiengänge (zwei Bachelor- und vier Masterstudiengänge) am C3L verbunden waren. Dieser ressourcenintensiven Aufgabe zum Trotz ist allerdings zu konstatieren, dass wissenschaftliche Weiterbildung mehr ist als das Überführen von Wissen in berufsbegleitende Studiengänge. In den kommenden Monaten wird daher ein Hauptaugenmerk darauf gelegt, die oben beschriebene Pluralität des Weiterbildungsangebotes am C3L zu erhalten und dieses durch den Aufbau neuer Geschäftsfelder zu ergänzen. Großes Potenzial wird einerseits in der Entwicklung maßgeschneiderter „Pakete“ zur beruflichen Qualifizierung und Weiterbildung der Beschäftigten in einzelnen Unternehmen gesehen, die als In-house-Schulungen vermarktet werden können. Andererseits verfügt das C3L aufgrund seiner langjährigen Historie über weit reichende Kompetenzen im Umgang mit der digitalen Transformation im (Weiter)Bildungsbereich. Dieses Wissen soll anderen Bildungsanbietern als Beratungsangebot zugänglich gemacht werden.

## Voraussetzung für die Weiterentwicklung: Überwinden von personal- und haushaltsrechtlichen Barrieren

Die skizzierte Weiterentwicklung des C3L als wissenschaftliches Zentrum stößt insbesondere an zwei Stellen an formelle Barrieren: Zum einen sind dies die personalrechtlichen Vorgaben, die dazu führen, dass befristete Verträge von langjährig eingearbeiteten, hochprofessionellen Mitarbeiter/innen nicht mehr verlängert werden können, weil bei Daueraufgaben wie dem Management von weiterbildenden Studiengängen der Befristungsgrund entfällt. Entfristungen solcher Mitarbeiter/innen sind wegen der angeblichen „Fragilität“ der Programme und der damit verbundenen Einnahmen aus Studiengebühren selten bis gar nicht möglich. Zum anderen stößt die Weiterentwicklung an haushaltsrechtliche Barrieren, die aus der Abgrenzung von wirtschaftlicher und nichtwirtschaftlicher Tätigkeit und der damit verbundenen Trennungsrechnung herrühren. Diese hat ihren Ursprung im europäischen Gemeinschaftsrahmen für staatliche Beihilfen für Forschung, Entwicklung und Innovation. Danach sind Hochschulen und Forschungseinrichtungen, soweit sie wirtschaftliche und nichtwirtschaftliche Tätigkeiten ausüben, dazu verpflichtet, die Kosten und Finanzierung dieser beiden Tätigkeitsformen eindeutig voneinander trennen.

### Grund zur Hoffnung: Reorganisation ist mehr als Selbst-Organisation

Ließen sich die ersten Phasen der Reorganisation der wissenschaftlichen Weiterbildung, die ihren vorläufigen Abschluss in der Einrichtung des C3L fanden, charakterisieren als Prozess der Selbst-Organisation, für dessen konkrete Umsetzung die wohlwollende Begleitung der Universitätsleitung und die Gewährung der nötigen Freiräume ausreichte, ist nun eine deutlich stärkere aktive Unterstützung notwendig. Denn gerade die beschriebenen Barrieren formeller Natur lassen sich nur erfolgreich überwinden, indem Zentrums- und Hochschulleitung in gemeinsamer Arbeit entsprechende Lösungen entwickeln und umsetzen. Dies ist von allen Beteiligten erkannt und steht in bestem Einklang mit der langfristig ausgerichteten bildungspolitischen Zielsetzung des Arbeitskreises universitärer Erwachsenenbildung e. V. (AUE; Vorläufer der DGWF), wonach das Ziel für die Hochschulentwicklung bereits vor rund 35 Jahren wie folgt beschrieben wird: *„Umwandlung der Erststudienuniversität (...) in ein wissenschaftliches Dienstleistungsunternehmen, das sich an den wissenschaftlichen Bedürfnissen einer Region orientiert und dafür ein Programm lebenslangen Lernens, d.h. miteinander verknüpfter Erst- und weiterbildender Studiengänge anbietet.“* (Dikau 2010: 22).

Auf diesem Weg ist die Universität Oldenburg mit dem C3L schon ein ganz großes Stück vorangekommen und wegweisend aktiv. Für die weitere Entwicklung ist es nun von entscheidender Bedeutung, in gemeinsamer Anstrengung mit der Hochschulleitung die personal- und haushaltsrechtlichen Barrieren zu überwinden.

Ein spannender Ansatz zur Lösung des personalrechtlichen Dilemmas, welches daraus resultiert, dass es gesamt-universitär nur eine begrenzte Anzahl eigenfinanzierter, unbefristeter Stellen geben darf und damit eine Entfristung von mit Daueraufgaben im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung betrauten Mitarbeiter/innen zusätzlich erschwert wird, liegt in der Einrichtung eines Risikofonds. Zur Wahrung der Kontinuität, zum Kompetenzerhalt und aus den o. g. arbeitsrechtlichen Gründen sind mit Übernahme der Angebote in den regulären Betrieb Entfristungen bzw. unbefristete Neubesetzungen erforderlich, da der Regelbetrieb eines Weiterbildungsangebots zu den universitären Daueraufgaben zählt.

Da die Finanzierung durch Erhebung von Teilnahmegebühren bzw. -entgelten seitens des C3L erfolgt, stellt unbefristet eingestelltes Personal bei Einbußen oder Totalausfällen auf der Einnahmeseite ein gesamtuniversitär zu tragendes Risiko dar. Damit dieses Risiko nicht dauerhaft als Entwicklungshemmnis für die wissenschaftliche Weiterbildung wirkt, haben Hochschul- und Zentrumsleitung zu Beginn des Jahres 2014 ein innovatives Modell zur Absicherung der mit einer Entfristung verbundenen Risiken entwickelt: Durch einen sog. Risikofonds werden Einnahmeengpässe abgefangen. Der Fonds wird durch das C3L aus Rücklagen oder Aufschlägen bei den Gebühren bzw. Entgelten gefüllt. Seine Höhe wird durch die drei Parameter maximale Ausfallquote,

maximale Ausfallzeitdauer und Höhe der Verpflichtungen der zu entfristenden Stellen bestimmt.

Der Vorteil des Fonds besteht darin, dass die liquiden Mittel gesamtuniversitär genutzt werden können, solange eine Inanspruchnahme für den vorgesehenen Zweck nicht notwendig ist. Im Sinne einer breiteren Risikostreuung ist eine ausschließliche Verwendung des Fonds zur Entwicklung neuer Weiterbildungsangebote nicht vorgesehen.

Im Ergebnis können so die personalrechtlichen Risiken zwischen allen Beteiligten fair verteilt und das o. g. Dilemma zumindest in Teilen aufgelöst werden.

Aktuell befassen sich Hochschul- und Zentrumsleitung gemeinsam mit der Suche nach Lösungswegen zur Überwindung der haushaltsrechtlichen Barriere, die sich aus der notwendigen Abgrenzung von wirtschaftlicher und nicht-wirtschaftlicher Tätigkeit ergibt. Hier lassen sich im einfachsten Fall Parallelstrukturen – z. B. in Form eines An-Institutes oder einer gGmbH – aufbauen bzw. nutzen, wodurch den Erfordernissen der Trennungsrechnung entsprechend Rechnung getragen würde.

In Oldenburg jedenfalls gibt es deutliche Zeichen der Hoffnung, dass die nächsten Schritte bei der Reorganisation der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht länger nur in Form einer professionellen Selbst-Organisation, sondern in einer zielführenden Kooperation mit der Hochschulleitung erfolgen.

## Literatur

Dikau, J. (2010): Die Frühphase der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: DGWF (Hrsg.): Hochschule und Weiterbildung, Heft 2/2010, S. 16-25

Faulstich, P. (2010): Von der „Universitären Erwachsenenbildung“ zur „Wissenschaftlichen Weiterbildung“. In: DGWF (Hrsg.): Hochschule und Weiterbildung, Heft 2/2010, S. 30-35

Hanft, A. / Maschwitz, A. (2012): Verankerung von Lebenslangem Lernen an Hochschulen - Ein internationaler Vergleich. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2/2012, S. 113-124

Ludwig, J. (2010): Von der wissenschaftlichen Weiterbildung zum lebensbegleitenden Studieren. In: DGWF (Hrsg.): Hochschule und Weiterbildung, Heft 2/2010, S. 38-41

Zimmer, M. (2012): Zwischen lebenslangem Lernen und flexibler Teilzeit - Fallstudie der Universität Oldenburg. In: Kerres, M. et al. (Hg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen, Münster, S. 145-166

## Autoren

Dr. Christiane Brokmann-Nooren  
christiane.brokmann.nooren@uni-oldenburg.de

Dr. Jens Prager  
jens.prager@uni-oldenburg.de

# 50 Jahre Erziehungswissenschaft „Traditionen und Zukünfte“

Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

09.-12. März 2014 an der Humboldt Universität Berlin

Vom 09. bis zum 12. März fand der 24. Kongress der DGfE an der Humboldt-Universität in Berlin statt. Dieser Kongress zum 50jährigen Jubiläum der DGfE hielt mehr als 150 Veranstaltungen unterschiedlichster Formate für mehr als 2500 Teilnehmende bereit. Das Programm des Jubiläumskongresses war sehr facettenreich und umfasste mehr als 300 Seiten. Entsprechend schwer fiel die Auswahl einzelner Vorträge, Symposien, Arbeitsgruppen und Foren an den drei Tagen.

Mit dem Kongressthema „Traditionen und Zukünfte“ wurden neben den traditionellen Themenfeldern der Erziehungswissenschaften wie Schule, Kindheit und Jugend auch Themen der Hochschulbildung in den Blick genommen. So stellte das Symposium „Hochschuldidaktik als Gegenstand der Erziehungswissenschaft - Stationen, Positionen, Perspektiven“ die Funktion der Hochschulbildung und ihre didaktischen Erfordernisse auf den Ebenen des Lehr/Lernsettings, des Studienprogramms und der jeweiligen Fachkulturen in den Mittelpunkt. Hierbei wurde die Bedeutung einer evidenzbasierten Hochschulforschung und deren Beitrag zum kontinuierlichen disziplinären Diskurs der Hochschulbildung allgemein in den Erziehungswissenschaften betont.

An diese Aufgabe knüpfte der Vortrag Prof. Dr. Carola Groppe „Universität als Gegenstand der Erziehungswissenschaft. Analysen zu historischen, aktuellen und zukünftigen Entwicklungen der deutschen Universität“ an. Sie betrachtete die wachsenden und sich ausdifferenzierenden Hochschulen als Teile des Bildungssystems in ihrer Entwicklung zu pädagogischen Organisationen. Mit einem historischen Zugang zeichnete der Vortrag die institutionelle Entstehung des Deutungsmusters „Bildung durch Wissenschaft“ als Identitätsangebot, interne Handlungsorientierung und Strukturmoment der Interaktionen zwischen den Akteursgruppen an der deutschen Universität, bedingt durch den Forschungsimperativ nach. Dieses Identitätsangebot unterliegt einem historischen Wandel. Hinweise für eine Pädagogisierung der Hochschulbildung sind hierbei festerer Strukturen, engeres Takten von Erkenntnisfortschritt und dessen Überprüfung sowie engeren Betreuungsverhältnisse. Frau Prof. Groppe leitet daraus die These ab, dass wenn auch das Deutungsmuster Bildung durch Wissenschaft weiterhin aufrechterhalten wird, so wird sich aus dem Prinzip der Lehre heraus eine neue

Identität der Hochschule entwickeln und so das institutionelle Selbstverständnis der Universität verändern.

Aus diesem Wandel der Universitäten zur pädagogischen Organisation leitete Frau Prof. Groppe ein Forschungsprogramm für den Gegenstand Hochschule innerhalb der Erziehungswissenschaften ab. Neben der Untersuchung historischer Wandelungsprozesse und deren Pfadabhängigkeiten schlug sie Ansätze aktueller Sozialisationsforschung vor, die strukturelle Analysen um das Selbstverständnis der Akteure ergänzen und verschiedene Generationen an den Hochschulen untersuchen. Leider ging Frau Prof. Groppe nur sehr beiläufig auf die verschiedenen Hochschultypen und die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung ein.

Dafür nahm ein Forschungsforum dezidiert „Forschungsmethodische Zugänge zum Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Blick und widmete sich in über verschiedenen Fragestellungen den Problemen der Steuerung und Potentialschließung wissenschaftlicher Weiterbildung“.

Auch die über den gesamten Kongress offenen Poster-Ausstellungen luden zum angeregten Austausch mit verschiedenen Projekten und Qualifizierungsarbeiten auch im Bereich Hochschule und Hochschulweiterbildung ein.

Insgesamt zeigte der Jubiläums-Kongress der DGfE die Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Forschung auf und zeigte, welchen Beitrag Forschung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen dazu leisten kann.

**Autorin**

Mandy Schulze, M.A.  
schulze\_m@yahoo.de



# „Leitkonzepte der Hochschuldidaktik: Theorie – Praxis – Empirie“

43. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft  
für Hochschuldidaktik  
17.-19. März 2014 an der TU Braunschweig

Die 43. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) wurde in diesem Jahr von der TU Braunschweig in Kooperation mit dem Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik Niedersachsen (kh:n) ausgerichtet.

Für die Entwicklung und Diskussion eines professionellen Selbstverständnisses innerhalb der Hochschuldidaktik, dafür stand das diesjährige Tagungsthema. In ihrer Eröffnungsrede betonte Frau Prof. In Marianne Merkt, Vorsitzende der dghd, dass der Gegenstand der Hochschuldidaktik ein Querschnittsthema sei und daher auch interdisziplinär bearbeitet werden müsse. Die Tagung bot Raum für die Diskussion und Entwicklung von Standards zur Professionalisierung von Hochschullehrenden, didaktischen Einrichtungen und Projekten. Impulse aus dem internationalen Ausland, wie sie die Keynote Speaker Prof. Brent K. Jesiek (Purdue University, USA) und Julia Hall (University of Roehampton, UK) in die Veranstaltung trugen, gaben Einblicke in das internationale Feld und zeigten Lernmomente auf, von denen, so Frau Merkt, wir noch lernen könnten.

Mit 380 Teilnehmenden präsentierte sich die diesjährige Jahrestagung als gut besucht und bestätigte das große Interesse, derer sich die Thematik erfreut. Die schnell wachsende Community für Hochschuldidaktik spiegelt die zunehmende Aufmerksamkeit für (gute) Lehre wider. Nicht zuletzt durch die Umsetzung entsprechender Programme, hier seien u.a. angeführt der „Qualitätspakt Lehre“, die „Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre“ oder „Lehre“, rückt das Feld der Hochschullehre mehr und mehr in den Fokus. Die Verleihung des *Johannes-Wildt-Nachwuchspreises* für exzellente Forschung im Bereich Hochschuldidaktik, der in diesem Jahr erstmalig vergeben wurde sowie der Titel der Tagung *Leitkonzepte der Hochschuldidaktik: Theorie – Praxis – Empirie* hoben die Akzentuierung auf Hochschulforschung hervor. Insgesamt, so die Veranstalter, sollte die Tagung eine Verknüpfung von Politik, Wissenschaft und Praxis herstellen und entsprechend waren auch Vertreter aus der Politik zugegen.

Die Niedersächsische Ministerpräsidentin für Wissenschaft und Kultur, Frau Dr. Heinen-Kljajic, wies in der Eröffnung darauf hin, dass gute Lehre gut ausgebildeter Lehrender bedürfe. Sie bemängelte in ihrer Rede die fehlende Reputation über Lehrleistung. Ein fehlendes Lohnleistungssystem zeige zudem den niedrigen Stellenwert von Lehre. Die Kombination von Präsenzlehre und eLearning bringe überdies unterschiedliche Ansprüche an Lehre mit sich. Aus diesen Gründen sollen Studienqualitätsmittel zukünftig für Lehre eingesetzt werden. Sie forderte eine Qualifizierungs- und Weiterbildungsoffensive.

Der Johannes-Wildt-Nachwuchspreis, der im Rahmen der Eröffnungsveranstaltung verliehen wurde, zeichnet hervorragende Qualifikations- und Abschlussarbeiten aus und soll exzellente Forschung im Bereich Hochschuldidaktik fördern sowie die Breite des Feldes sichtbar machen. Für die Kategorie „Beste Dissertation“ wurde Dr. Immanuel Ullrich (Goethe Universität Frankfurt/M.) ausgezeichnet. Seine Dissertation beschäftigt sich mit dem Qualitätsmanagement in der Hochschullehre und fokussiert auf theoriegeleitete Konzeption, Durchführung und Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen. Die Arbeit kombiniert individuelle und organisationale Aspekte. Für die Kategorie „Beste Masterarbeit“ wurde Frau Jasmin Leber (Universität Freiburg) ausgezeichnet. Frau Leber befasst sich in ihrer Arbeit mit der Frage, wie Prüfungsformate das Lernen von Studierenden beeinflussen. Hierfür verglich sie Faktenwissen erfassende Prüfungen mit Transferwissen erfassenden Prüfungen.

Das Hochschuldidaktik interdisziplinär ist und infolgedessen dem interdisziplinären Austausch über die Fachgrenzen hinweg bedarf, dies wurde durch die kooperative Keynote zum Auftakt der Tagung hervorgehoben. Eingeladen waren hierfür Prof. In Dr. Michaela Gläser-Zikuda (Friedrich-Schiller-Universität Jena), Prof. Dr. Holger Horz (Goethe Universität Frankfurt/M.) und Prof. Dr. Philipp Pohlenz (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), die den Tagungsteilnehmern in einem kurzen Vortrag einen Blick auf Hochschuldidaktische Forschung durch die Brille ihrer je unterschiedlichen

Fachdisziplinen gewährten und über Inhalte ihrer aktuellen Forschungsarbeiten informierten. Hierbei wurden, trotz unterschiedlicher Fachdisziplinen (Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie), gleiche Beweggründe sichtbar. U.a. gaben die Redner den andauernden Trend einer steigenden Studierendenzahl (Zuwachs von 50% seit 1960) und die daraus resultierenden „Massenunis“ sowie die Heterogenisierung der Studierendenschaft an. Diese veränderten Rahmenbedingungen führen auf Seiten der Hochschulen zu sehr unterschiedlichen Reaktionen, wenn es um Gestaltungsmöglichkeiten geht (Bewältigung von Übergängen, Öffnung der Hochschulen etc.). In ihrem Forschungsfokus jedoch unterschieden sich die Vortragenden, so Prof. (em) Dr. Dr. h. c. Ludwig Huber (Universität Bielefeld), der in seinem anschließenden Kommentar zusammenfassend festhielt, dass sich die Erziehungswissenschaft eher auf die Professionalisierung von Lehre, die Psychologie auf Wirkfaktoren zur Kompetenzentwicklung und die Soziologie auf Qualitätsmanagement im Rahmen von Organisationsforschung konzentrierte. Huber beleuchtete die vorangegangenen Beiträge mit Blick auf die handlungsleitenden Überzeugungen von Hochschuldidaktik kritisch. Der Gegenstand des Studierens sei in den Beiträgen insgesamt nicht vorgekommen und das einzelne Fach spiele weder als Ziel noch als spezifische Form des Gegenstandes eine Rolle. Das der Austausch über die Fachgrenzen hinweg bedeutend für die Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik ist, konnte abschließend klar herausgestellt werden. So berge die fokussierte gegenseitige Ergänzung und die gemeinsame Fortentwicklung der unterschiedlichen Positionen ein großes Potenzial, so Frau Gläser-Zikuda, die auf die Verbindung der Perspektiven setzt. Auf die Frage, wie wir den Anspruch auf Interdisziplinarität in der Hochschuldidaktik realisieren können, hob Herr Horz die Bedeutung des miteinander Sprechens hervor. Über Forschung und Lehre zu reden und sich gegenseitig zu verstehen, brauche Zeit, die es in interdisziplinären Projekten einzuplanen gelte. Herr Pohlenz stellte abschließend die empirische Basierung hochschuldidaktischen Erfahrungswissens als essenziell für die Akzeptanz der Hochschuldidaktik heraus.

Insgesamt wurden in den drei Veranstaltungstagen 44 Slots rund um das breite Feld der Hochschuldidaktik angeboten, bereichert durch drei Keynotes und eine Postersession. Es lässt sich abschließend festhalten, dass es den Veranstaltern gelungen ist, ein gehaltvolles und gut durchdachtes Programm anzubieten, welches das Tagungsthema *Leitkonzepte der Hochschuldidaktik: Theorie - Praxis - Empirie* optimal präsentieren konnte und entsprechenden Raum für den inhaltlichen Austausch, auch über die angebotenen Programmpunkte hinaus, bot.

**Autorin**

Dipl.-Päd. Nathalie Bender  
nathalie.bender@uni-bielefeld.de

# „Workplace Learning and Development in Times of Globalization“

## 2. Internationale Konferenz des ESREA Forschungsnetzwerkes Working Life and Learning

31. März - 02. April 2014 in Osnabrück

Die European Society for Research on the Education of Adults, kurz ESREA (Europäische Gesellschaft für Erwachsenenbildungsforschung) fokussiert ihre Arbeit in zwölf thematisch unterschiedlichen Netzwerken. Das interdisziplinäre Netzwerk ‚Working Life and Learning‘, welches sich mit *“traditional areas of working life and learning as well as emerging topics like public-private partnerships, demographic change or skills needs in times of economic crisis”* beschäftigt, fand an der Universität Osnabrück statt. Sandra Bohlinger, Professorin für Berufspädagogik am Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften, und ihre MitarbeiterInnen aus der Arbeitsgruppe haben die Ausrichtung der Tagung gelungen organisiert.

An den drei Konferenztagen fanden vier parallele Workshop-Sessions statt. Zudem gab es zwei Keynotes und zwei Round Tables am Mittwoch. Die erste Keynote hielt Professor Alison Fuller von der University of London mit dem Titel *„Creating expansive apprenticeships: the role of learning environments and occupational identity“*. Sie beschäftigte sich mit unterschiedlichen Ansätzen von Praktika und der Rolle des Arbeitsplatzes als Lernumgebung, aber auch als Zugang zur Hochschule. Die zweite Keynote mit dem Titel *„Tertiarisation of VET? - A critical perspective in the face of current VET policy issues“* wurde von Professor Thomas Deißinger, Lehrstuhlinhaber für Wirtschaftspädagogik an der Universität Konstanz gehalten. In seinem Vortrag beschrieb er den *„battle for apprentices“* durch die zunehmende Tertiärisierung der beruflichen Bildung. Deißinger fokussierte die Verknüpfung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung am Beispiel der für Deutschland typischen dualen Studienmodelle.

In den unterschiedlichen Sessions beschäftigten sich die TeilnehmerInnen kritisch mit Themen der Kompetenzentwicklung, des Lernens am Arbeitsplatz, dem Transfer von Lernen, Stakeholdern in der Erwachsenenbildung und der beruflichen Bildung, der Anerkennung beruflicher Kompetenzen im Hochschulbereich, Organisationsentwicklungsprozessen, Wissensmanagement und Professionalität. So gab es auch für die Hochschulweiterbildung interessante und hoch an-

schlussfähige Beiträge wie z.B. zum Qualitätsmanagement in der Weiterbildung aus Stakeholderperspektive. Hier wurde ein Projekt vorgestellt, welches die Entwicklung und Implementierung von Studiengängen zwischen Hochschulen, Unternehmen und TeilnehmerInnen zum Ziel hat - alles unter dem Dach mint.online. Ein weiterer Beitrag beschäftigte sich mit einem work based learning Model an einer Universität in England. Das besondere an diesem Model ist, dass sich die Studierenden ihr eigenes Lernprofil erarbeiten und ein umfangreiches Portfolio zur Erreichung des Studienabschlusses zusammenstellen müssen. Auch wurden hier mögliche Wege der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen vorgestellt. Ich selbst konnte in einer Session einen Vortrag aus meiner Forschungsarbeit zu den Akteuren in der Hochschulweiterbildung und deren Einbindung in ihre Strukturen und Rahmenbedingungen halten.

Die Konferenz diente aber auch dem informellen Austausch, so konnten Kontakte innerhalb und außerhalb Europas geknüpft werden und sich den erwähnten Themen auch einmal aus einer anderen Perspektive genähert werden.

**Autorin**

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 - Dezember 2013 bis Mai 2014)

ARNOLD, ROLF/ WOLF, KONRAD (HRSG.):

**Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule**  
Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

BACHMANN, HEINZ (2013):

**Hochschullehre variantenreich gestalten: Kompetenzorientierte Hochschullehre - Ansätze, Methoden und Beispiele**  
Bern: HEP-Verlag.

BADEN-WÜRTTEMBERG STIFTUNG (2013):

**Gleichartig - aber anderswertig?: Zur künftigen Rolle der (Fach-) Hochschulen im deutschen Hochschulsystem**  
Bielefeld: Bertelsmann.

BERGAMIN, PER/ HEDIGER, ANDREAS (2014):

**Kompetenzorientierung im Kontext neuer Lerntechnologien**  
In: Arnold, Rolf/ Wolf, Konrad (Hrsg.): Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 93-105.

BÜRGIN, JULIKA/ LÖSCH, BETTINA (2013):

**Die Hochschule als wissenschaftlicher Reflexionsort für die außerschulische politische Bildung: eine strukturelle Initiative**  
In: Journal für politische Bildung, 3 (4), S. 40-46.

DIGEL, SABINE/ SCHRADER, JOSEF (2013):

**Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften: Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung.**  
Bielefeld: Bertelsmann.

DOBISCHAT, ROLF/ SCHURGATZ, ROBERT (2013):

**Öffnung der Hochschulen: Anmerkungen zum emanzipatorischen Potenzial alternativer Zugänge zum Studium**  
In: Katte, Martina/ Vonken, Matthias (Hrsg.): Zeitbetrachtungen. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang Verlag, S. 17-28.

FISCHER, HELGE/ KÖHLER, THOMAS (2014):

**Postgraduale Bildung mit digitalen Medien: Fallbeispiele aus den sächsischen Hochschulen**  
Münster [u.a.]: Waxmann Verlag.

FRAGOSO, ANTONIO (2013):

**The transition of mature students to higher education: challenging traditional concepts?**  
In: Studies in the education of adults, 45 (1), S. 67-81.

GAEDKE, GUDRUN (2014):

**Kompetenzorientierte Lehre in einem berufsbegleitenden Studiengang**  
In: Heyse, Volker (Hrsg.): Aufbruch in die Zukunft. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, S. 334-347.

GRIMMIG, SIMONE/ SATTLER, MICHAEL/ SCHIWY, MARTIN (2014):

**E-Learning und Blended Learning: ein Blick auf den aktuellen Stand**  
In: Arnold, Rolf/ Wolf, Konrad (Hrsg.): Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 133-144.

HANFT, ANKE (2014):

**Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen.**  
Münster [u.a.]: Waxmann Verlag.

HEYSE, VOLKER (2014):

**Aufbruch in die Zukunft: erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen - aktuelle persönliche Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz**  
Münster [u.a.]: Waxmann Verlag.

HILD, PETRA (2013):

**Kooperatives Lernen im Hochschulbereich**  
In: Bachmann, Heinz (Hrsg.): Hochschullehre variantenreich gestalten. Bern: HEP Verlag, S. 19-49.

HIPPLER, HORST (2013):

**Kooperationsfelder identifizieren und ausgestalten!: zur Zusammenarbeit von Hochschulen und Volkshochschulen**  
In: Dis.kurs, 20 (3), S. 4-5.

KADE, JOCHEN/ NOLDA, SIGRID (2014):

**Zwischen Entscheidung und Ereignis: Okkasionelle Bildungsbiographien im Kontext des Lebenslaufs**

In: Miethe, Ingrid/ Ecarius, Jutta/ Tervooren, Anja (Hrsg.): Opladen [u.a.]: Budrich, S. 227-246.

KILIAN, LARS/ NEDDERMANN, WALTHER (2014):

**Rahmenbedingungen für eine Kompetenzorientierung in der Hochschule nach Bologna**

In: Arnold, Rolf/ Wolf, Konrad (Hrsg.): Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 233-260.

KOSSACK, PETER (2013):

**Videofallarbeit im Kontext der Professionalisierung didaktischer Fähigkeiten im Bachelorstudium : ein Fallbeispiel aus der Universität Potsdam**

In: Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Bielefeld: Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft.

KREMPKOW, RENÉ (2014):

**Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft**

Bielefeld. Univ.-Verl. Webler.

KRETSCHMER, SUSANNE/ SCHLASZE, VERONIKA (2013):

**Übergänge zwischen der Berufs- und Hochschulbildung gestalten: die INNOPUNKT-Initiative "Mehr Durchlässigkeit in der Berufsbildung - Brandenburg in Europa"**

In: Weiterbildung, 6, S. 22 - 26.

LELGEMANN, REINHARD/ ROTHENBERG, BIRGIT/ SCHINDLER, CHRISTIANE (2013):

**Inklusive Bildung in Hochschulen und die Professionalisierung der Lehrenden**

In: Döbert, Hans/ Weishaupt, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, S. 231-239.

LERMEN, MARKUS (2014):

**Wissenschaftliche Weiterbildung und Kompetenzentwicklung**

In: Arnold, Rolf/ Wolf, Konrad (Hrsg.): Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 74-91.

MASCHWITZ, ANNIKA (2014):

**Universitäten Unternehmen Kooperationen: Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge**

Münster: Monsenstein und Vannerdat.

MIETHE, INGRID/ ECARIUS, JUTTA/ TERVOOREN, ANJA (2014):  
**Bildungsentscheidungen im Lebenslauf: Perspektiven qualitativer Forschung**

Opladen [u.a.]: Budrich.

MÜLLER-WERDER, CLAUDE (2013):

**Problem-based learning erfolgreich gestalten**

In: Bachmann, Heinz (Hrsg.): Hochschullehre variantenreich gestalten. Bern: HEP Verlag, S. 50-77.

RAUNER, FELIX (2014):

**Multiple Kompetenz: Wege und Irrwege beim Übergang von der beruflichen zur akademischen Bildung**

In: Arnold, Rolf/ Wolf, Konrad (Hrsg.): Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 31-73.

REINHARDT, MAX (2014):

**Öffnung der Hochschulen: nichttraditionelle Studierende und Lehrende; eine theorie- und empiriegeleitete Untersuchung unter Berücksichtigung kompetenzorientierter Lehr- und Lernformate am Beispiel eines berufsbegleitenden Studiengangs**

In: Arnold, Rolf/ Wolf, Konrad (Hrsg.): Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 430-453.

RIEKEN, MARION/ PELTZ, JUDITH (2013):

**Citizenship an Universitäten: studentisches Engagement unterstützen**

In: Weiterbildung, 1, S. 30-31.

SCHAPER, NICLAS (2014):

**Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Studium: wo muss angesetzt werden, um Kompetenzen wirkungsvoll zu fördern?**

In: Arnold, Rolf/ Wolf, Konrad (Hrsg.): Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 280-306.

SCHWARZE, BARBARA/ LELUTIU, ANCA-GABRIELA (2014):

**Gender und Diversity in der Lehre: Verbesserung des Studienerfolgs durch Zielgruppenorientierung**

In: Arnold, Rolf/ Wolf, Konrad (Hrsg.): Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 145-165.

ŠKERLAK, TINA/ KAUFMANN, HELEN/ BACHMANN, GUDRUN (2014):

**Lernumgebungen an der Hochschule: auf dem Weg zum Campus von morgen**

Münster [u.a.]: Waxmann Verlag.

TIPPELT, RUDOLF/ SCHMIDT-HERTHA, BERNHARD (2013):

**Inklusion im Hochschulbereich**

In: Döbert, Hans/ Weishaupt, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, S. 203-229.

TROBERGER, CORINNA (2014):

**Gender- und Diversity-Kompetenzen in Hochschullehre und Beratung: institutionelle, konzeptionelle und praktische Perspektiven**

Hildesheim: Univ.-Verlag.

VOGEL, CHRISTIAN (2014):

**Konsequenzen der Kompetenzorientierung für die Hochschule**

In: Arnold, Rolf/ Wolf, Konrad (Hrsg.): Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 212-232.

WANKEN, SIMONE/ SCHUSTEROVÁ, LENKA (2014):

**Gendersensible Selbstlernmaterialien im Fernstudienangebot**

In: Arnold, Rolf/ Wolf, Konrad (Hrsg.): Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 307-326.

WARNEKE, CHRISTIAN (2013):

**Persönlichkeit und Studierverhalten im Fernstudium**

In: Wirtschaft + Weiterbildung, 25 (9), S. 42-45.

WOLF, KONRAD (2014):

**Hochschulöffnung, Regionalentwicklung und Kompetenzorientierung: Anforderungen an eine moderne Hochschule für angewandte Wissenschaften in der Region - ein Gespräch über Perspektiven und Herausforderungen aus Sicht einer Hochschulleitung**

In: Arnold, Rolf/ Wolf, Konrad (Hrsg.): Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 7-15.

# Buchbesprechungen

## Menschliches Lernen

**Faulstich, Peter (2013):** *Menschliches Lernen.* Transcript Verlag. Reihe Theorie Bilden, Band 30. Bielefeld: wbv. 229 Seiten. 25,80 Euro, ISBN 978-3-8376-2425-0

Um das Buch von Peter Faulstich einzuordnen ist ein Blick auf die Reihe „Theorie Bilden“ des transcript Verlages hilfreich. In der Verlagsdarstellung dieser Reihe heißt es: „Die Universität ist traditionell der hervorragende Ort für Theoriebildung. Ohne diese können weder Forschung noch Lehre ihre Funktionen und die in sie gesetzten gesellschaftlichen Erwartungen erfüllen. Zwischen Theorie, wissenschaftlicher Forschung und universitärer Bildung besteht ein unlösbares Band. Auf diesen Zusammenhang soll die Schriftenreihe Theorie Bilden wieder aufmerksam machen in einer Zeit, in der Effizienz- und Verwertungsimperative wissenschaftliche Bildung auf ein Bescheidwissen zu reduzieren drohen und in der theoretisch ausgerichtete Erkenntnis- und Forschungsinteressen durch praktische oder technische Nützlichkeitsforderungen zunehmend delegitimiert werden.“ Das Buch „Menschliches Lernen“ hätte, so meine ich, keinen besseren Platz finden können.

Für die Wissenschaftliche Weiterbildung, die es ja nicht zuletzt mit dem Interesse und den Erwartungen von Unternehmen wie Teilnehmenden zu tun hat, „Formate“ so zu gestalten, dass sie messbare Kompetenzerweiterungen erbringt und die Frage nach dem Nutzen möglichst eindeutig beantworten lassen, ist es von höchster Bedeutung, solche Orientierungspunkte zu gewinnen, welche „Horizonte und Perspektiven des Nachdenkens über Lernen“ (Kapitel 1) aufzeigen und erschließen. So verstehe ich das Buch als eines, welches sich erstens gegen Verkürzung und Reduktion des Lernens (was eigentlich ist für die Weiterbildung wichtiger als sich immer wieder neu, aber in Reflexion des Bisherigen mit dem Thema „Lernen“ auseinander zu setzen?) richtet, und zweitens Argumente für eine „kritisch-pragmatische“ Perspektive entwickelt: was eigentlich anderes folgt aus der Beobachtung von Lerntheorien als eine Teilnehmendenperspektive (S. 207) einzunehmen: „Wo keine Sinnhaftigkeit erfahren werden kann, wird Lernen lästig“ (S. 17). Aber anders herum: „Menschliches Lernen ist (...) ausgerichtet an einem hartnäckigen Beharren auf ein besseres, zukünftig mögliches Leben“ (S. 215). Und ist es nicht so, dass wissenschaftliche Weiterbildung Lästigkeiten vermeiden will, aber ihr Streben auf die Zukunft richtet? Das Buch von Peter Faulstich hat bislang gefehlt, es ist notwendig.

Aber das Buch macht es den Lesern der Argumentationen zwischen den zitierten Seiten 17 und 215 nicht ganz leicht,

sich vom Autor auf den Weg zum kritischen Pragmatismus (den Faulstich bereits in seinem Beitrag „Lernen Erwachsener in kritisch pragmatischer Perspektive“. Zeitschrift für Pädagogik 2005/4, S. 528-542 angelegt hat) führen zu lassen. Die Hürden, die er in den Kapiteln Lernthemen und Lernsystematiken, Kritische Reflexion reduktionistischer Lerntheorien, Relationale Lerntheorien, Emergenz des Lernens - Dialektik der Lerntheorien, Tätigkeit und Lernen, Lernen: Erfahrung- Wahrnehmen und Erinnern, Lernen: Intentionalität und Interesse, Lernwiderstände, Lebensführung als Lernvoraussetzung, Selbst Lernen in der Gesellschaft, Lehren, Lerntheorie, Identitätskonzepte und Bildung) sind nicht zu verkennen, aber nicht unüberwindbar, selbst wenn nicht alle Bezüge und Voraussetzungen wissenschaftstheoretischer, wissenschaftsgeschichtlicher und disziplinäre Art bekannt sind. Im Gegenteil: die unglaubliche Vielfalt der Referenzen macht die Lebendigkeit dieses Buches aus. Damit möchte ich auch anderen Rezensenten (ich verweise hier auf die sehr lesenswerten und teilweise inhaltlich sehr detaillierten Besprechungen u.a. von Karin Büchter, Anita Pachner, Katarina Froebus, David Kreitz ) widersprechen, die das Buch eher an die scientific community gerichtet sehen. An diese natürlich auch: Hoffentlich werden Faulstichs kritisierte, aber mitunter provozierende Beobachtungen aufgegriffen und diskutiert. Denn es stellt sich heraus: für Faulstich wie auch für Lesende in anderer Weise ist manches nicht viabel. Doch gerade dies fordert zu sich erneuernden Reflexionen des Lernens heraus! Ich sehe das Buch an breite theorieinteressierte Kreise gerichtet: So habe ich mittlerweile von etlichen Absolventen eines weiterführenden berufsbegleitenden Masterstudiums die Rückmeldung bekommen, dass die Lektüre des Buches ausgesprochen anregend und orientierend gewesen sei, gerade auch bei einer „fachfremden“ Herkunft, aber dem Hintergrund eigener, interessante Bildungsbiografien. Vielleicht hat dies mit zwei Botschaften des Buches zu tun: Die eine findet sich bereits in der Einleitung: Menschliches Lernen, so schreibt Faulstich „hat zwei Mitklänge: Zum einen hebt es die Besonderheit des Lernens des Menschen heraus - im Unterschied zu dem Lernen von Elefanten und Maulwürfen (...). Ein Erfassen des Lernens von Exemplaren der Gattung Mensch muss davon ausgehen, dass diese ihrem Handeln einen Sinn zuweisen. Dies macht die Besonderheit menschlichen Lernens aus. Zum anderen betont der Begriff die Menschlichkeit als moralische Kategorie, die sich orientiert an Gemeinsamkeit, Anerkennung und Verantwortung auf andere. Humanität ist unverzichtbare Grundlage unseres Zusammenlebens (...“ (S. 10). Genau dieses Spannungsfeld von Lernen und Humanität durchzieht die Argumentation des Buches und leitet den Autor in der Betrachtung der unterschiedlichen lerntheoretischen Ansätze und Entwicklungslinien. Es überrascht daher nicht, dass

Faulstich Lernen immer auch in das Verhältnis des Subjekts zur Gesellschaft setzt und daher verweist auf einen anderen zentralen Begriff: Bildung. Bildung, die er gebunden sieht u.a. an die „Gewinnung von Souveränität für das eigene Leben, von erweiterter Handlungsfähigkeit, das heißt auch von Lernchancen“. Mit einem Wort: Das Lesen dieses Buches heißt, Lernchancen zu nutzen.

**Prof. Dr. Gernot Graeßner**  
gernot.graessner@t-online.de

## Bildungsberatung im Fernlernen

**Fogolin, Angela (2012):** *Bildungsberatung im Fernlernen. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis.* Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bielefeld: wbv. 260 Seiten, 27,90 Euro, ISBN: 978-3-763911509

Lernen in der und aus der Ferne hat Konjunktur. Immer mehr Menschen nutzen es in ganz verschiedenen Variationen und auf unterschiedlichen Ebenen. Berufliche Bildungsangebote werden ebenso in zunehmendem Maße genutzt wie Studiemöglichkeiten an Hochschulen. Dafür gibt es eine Menge guter Gründe. Darum aber soll es hier nicht gehen. Wer sich für Fernlernen entscheidet, dürfte erst einmal erhöhten Beratungsbedarf haben: Was kann ich wo lernen? Wie gut ist das Angebot? Was sind die Voraussetzungen? Werde ich das überhaupt schaffen? Wer kann mir ggfs. helfen? Passt das zu der Interessen- und/oder Lebenslage, in der ich mich derzeit befinde bzw. sehe? Wer hilft mir wie durch einen „Dschungel der Möglichkeiten“? Genau hier setzt dieser Band an und stellt eine gelungene Palette von Beiträgen vor, die sich den Fragen und Möglichkeiten der „Bildungsberatung im Fernlernen“ aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln und auf der Grundlage verschiedener Erkenntnisse und Beobachtungen zuwenden.

Was bietet dieses Buch im Einzelnen? Angela Fogolin gibt zunächst eine Begründung dafür, weshalb Bildungsberatung gerade in einem überwiegend Markt-förmig strukturierten Fernlern-Sektor besonders wichtig erscheint. Burkhard Lehmann arbeitet (in Anlehnung an Gabi Reinmann) so feinsinnig wie überzeugend heraus, weshalb Fernlernen zu meist nicht - wie häufig postuliert - eine Form des besonders durch Selbststeuerung charakterisierten Lernens oder Studierens darstellt sondern eher in besonderer Weise durch die Forderung nach gelingender Selbstorganisation geprägt wird. Denn: „Fernlehre ist in erster Linie ein Lehren und Lernen ohne unmittelbare soziale Kontrolle“ (S. 38). Diese Einsichten werden historisch, bildungstheoretisch und im Blick auf spezifische Systemaspekte des Fernlernens sehr plausibel erläutert und begründet. Daniel Völk und Nicolai Netz beleuchten verschiedene Organisationsformen und Qualitätsdimensionen berufsbegleitender Studienangebote in Deutschland. Zudem stellen sie dar, dass sich das fachliche Spektrum von

Fernstudienangeboten mittlerweile über nahezu alle Fächer verteilt - wenn auch nicht in gleicher Intensität (49). Fernstudien ermöglichen insbesondere berufsbegleitendes Studieren - und sind hier mit besonderen Anforderungen an Beratungsleistungen verbunden. In einer plastisch-konkreter - leider auch deutlich selbstbezüglichen - Weise stellen Gerhard E. Ortner und Claudia Thielmann-Holzmayer das „Hagener Management Studium“ in Verbindung mit der Fernuniversität in Hagen vor. Besonders die Länder Hessen, Rheinland-Pfalz und das Saarland betreffend skizzieren Margot Klinckner, Daniela Menzel und Ralf Haderlein die Funktion der „Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen (ZFH). Sie machen deutlich, wie stark sich das Angebot an Studiengängen mittlerweile entwickelt hat, welche fernstudiendidaktischen Optionen heute das Bild bestimmen und wie sich daraus Beratungsbedarfe ergeben. Dabei wird u.a. sichtbar, wie groß mittlerweile die Anteile an Web-basierten Informationen sind und dass eine gezielt nachgefragte Beratung sich häufig aus rechtlichen Änderungen und formalen Anforderungen ergibt. Das verwundert nicht, wenn man vor Augen hat, wie sehr Fernlernen sich insbesondere für Berufstätige eignet und wie ausgeprägt hier der Bedarf für zuverlässige Auskünfte und Einschätzungen der konkreten Möglichkeiten der Studiengänge ist.

Im Weiteren konzentriert sich Angela Fogolin auf individuelle Beratungsbedarfe im Vorfeld der Belegung eines berufsbildenden Angebots im Fernlernen. Konzeptionell stützt sie sich dabei auf Vorarbeiten von C. Schiersmann sowie Arnold und Mai, unterscheidet verschiedene Formen von Beratung. Methodisch gründet sie ihre Überlegungen auf eine eigene empirische Analyse der Beratungsnachfragen durch das BIBB im Jahr 2009. Die Ergebnisse werden in fünf „Clustern“ zusammengefasst, die sich nach sozialer Zusammensetzung, Bildungsinteressen und Spezifika in der Nachfrage nach Beratung unterscheiden lassen. Dabei zeigt sich u.a., dass Orientierung und Entscheidungen in Bildungsfragen (in Fernlernkontexten allzumal) in der Regel mit vielen anderen Entscheidungen der Lebensführung und -gestaltung zusammenhängen und deshalb auch „ganzheitlicher“ aufgenommen werden sollten (124). Das kann auch bedeuten, dass es besser wäre, die konzeptionelle Differenzierung in den Beratungsansätzen partiell wieder zurückzunehmen bzw. nicht zu weit aufzuliedern.

Neuen methodischen (oder besser: medialen) Wegen öffnet sich der Beitrag von Petra Risau, die sich der „Online-Beratung“ zuwendet. Am Beispiel der [www.bildungsberatung-berlin.de](http://www.bildungsberatung-berlin.de) geht sie auf Vor- und Nachteile dieser Beratungsoption ein und endet mit der Empfehlung, deutlich stärker auf interaktive Elemente in Beratungsportalen zu setzen. Dann sieht sie ein großes Potential für Online-Beratung. Einem etwas anderen Schwerpunkt der Beratung wendet sich Kirsten Huter zu. Am Beispiel der Hamburger Akademie für Fernstudien erläutert sie, in welchem Umfang und in welcher Weise Lern- und (Selbst-)Organisationskompetenzen Beratungsbedarfe im Fernlernen ausmachen. Gewisse Möglichkeiten



scheinen hier das „virtuelle LernCoaching VLC“ sowie das (daraus entwickelte) „smartLearn“<sup>®</sup>-Zertifikat zu bieten. Allerdings weist die Autorin darauf hin, dass diese Form der medial vermittelten Unterstützung doch kein „Massenprodukt“ darstelle. Thomas Jechle, Karsten Bieberle und Karen Markowski reflektieren die Entwicklung des Tele-Tutoring im Rahmen von Online-Lernangeboten. Sie erläutern gut begründet, dass und wie sich die Aufgaben und Rollen der Tele-Tutorierenden mit den technischen wie den didaktischen Ausgestaltungen der Angebote verändern und weiterentwickeln. Als eigenständige Lern- bzw. Trainingsmöglichkeit verweisen sie auf die Praxis der HFU Akademie in Furtwangen. Vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen warnen sie allerdings auch vor Überforderungstendenzen gegenüber Tele-Betreuung (163).

Informierte Ratsuchende stellen besondere Herausforderungen an Beratungshilfen. Die Frage ist vor allem, welche Informationsquellen zur Verfügung stehen, wie sie genutzt werden und welche Auskunft- bzw. Unterstützungsbedarfe sich dann speziell ausformen. Diesen Fragen wenden sich im folgenden Angela Fogolin und Margit Ebbinghaus mit einer empirischen Untersuchung zu. Als vielleicht wichtigstes Ergebnis sei festgehalten, dass damit die Erwartungen, die sich an Beratung (als zusätzliche und gezielte Suche nach personalisierter Unterstützung) richten, deutlich steigen. Dieser Beitrag zeigt auch, dass einschlägige Informationen heute wirklich häufig über mediale Formen abgerufen werden, wohingegen dann noch Bedarf für eine wirkliche Beratung entsteht, die sich dann aber anderen und komplexeren Anforderungen gegenüber sieht – nämlich Fragen nach den jeweils persönlichen Bedeutungen und Folgerungen dieser so erhaltenen Informationen. Wie Fernlernende selbst mit derartigen Fragen umgehen (können), stellt Markus Jung dann am Beispiel der Entwicklung der Web-Plattform „Fernstudium-Infos.de“ vor. Dieses Beispiel zeigt auch, dass Interaktion zwischen Interessenten und Studierenden immer wichtiger wird.

Die letzten drei Beiträge widmen sich Fragen der Beratungsqualität, der Nutzung von Informationsquellen sowie der Transparenz. Christiane Schiersmann und Karen Schober stellen ein anspruchsvolles Projekt vor, in dem in einem „offenen Koordinierungsprozess“ übergreifende Qualitätsstandards für Beratungsleistungen im weiten Feld von Bildung, Beruf und Beschäftigung entwickelt werden sollen. Die bisherigen Ergebnisse und Erfahrungen sprechen dafür, professionell auf einen gemeinsamen Rahmen für Kompetenzprofile von Beratenden im Bereich „lebensbegleitender Beratung“ und institutionell auf die Rahmung von dynamisch angelegten Prozessen zu setzen. Der faktischen Nutzung von Weiterbildungsdatenbanken sowie der Zufriedenheit der Nutzenden geht Wolfgang Plum in seinem Beitrag auf der Basis empirischer Daten nach. Zum Einen wird daraus ersichtlich, wie viele Datenbanken bereits Informationen zur Verfügung stellen, wie gut sie genutzt werden und dass die Zufriedenheit damit mittlerweile ziemlich hoch ist.

Im letzten Aufsatz fasst Helmut Kuwan einige Tendenzen zusammen, wie Weiterbildungs-transparenz, Informations- und Beratungsbedarfe sich in empirischen Analysen spiegeln. Zunächst verweist er darauf, dass generell mit der Eigenverantwortung der Lernenden auch die Ansprüche an Informations- und Beratungsangebote wie -leistungen wachsen – und das nicht zufällig sondern systematisch. So gesehen bleiben aus Nutzer- bzw. Nachfragesicht doch noch einige Dinge zu verbessern, um einer wachsenden Zahl von Nachfragenden auch wirklich differenzierte, verlässliche und leicht zugängliche Informations- und Beratungsmöglichkeiten so zur Verfügung zu stellen, dass diese davon wirklich für ihre Bildungsentscheidungen zügig und konkret Nutzen ziehen können.

Was ist zu dem Band insgesamt zu sagen? Man erhält hier in einem immer noch relativ überschaubaren Rahmen sehr viele und sehr breit angelegte Informationen zu den spezifischen Aspekten der Bildungs- und Lebensberatung im lebensbegleitenden (Fern)Lernen. Sie stützen sich weitgehend auf Daten und Beispiele von vor 2012. Allerdings erscheinen sie immer noch sehr aussagekräftig und aktuell, soweit es die wesentlichen Entwicklungen im Feld der Beratung im und für Fernlernen in Deutschland betreffen. Kurz: Lesen lohnt noch für alle, die mit Beratung in diesem Feld zu tun haben oder diese fördern möchten.

Prof. Dr. Erwin Wagner  
wagner@uni-hildesheim.de

## Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik

**Teichler, Ulrich (2014):** *Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik. Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen.* Münster: Waxmann. Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement, Band 14, 220 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-8309-3029-7

Den meisten Leser/innen, die zu diesem Buch greifen, wird vermutlich die Expertise des Hochschulforschers Ulrich Teichler bekannt sein. Der Autor ist wie kaum ein anderer prädestiniert die quantitative und strukturelle Gestalt des Hochschulwesens in Deutschland vor dem Hintergrund der internationalen Folie auf fast 200 Seiten zu entwickeln. Dies geschieht aktuell, differenziert und gut dokumentiert.

Die Überschriften der durchschnittlich ca. 20 Seiten umfassenden Kapitel vermitteln anschaulich die Schwerpunktsetzung des Buches und den systematisierenden Zugang: (1) „Hochschulsystem - Konzepte und Realitäten“, (2) „Hochschulzugang und Hochschulzulassung“, (3) „Studienanfänger, Studierende, Absolventen - die Hochschulexpansion“, (4) „Arten von Hochschulen und Studiengängen“, (5) „Stufen von

Studiengängen und Studiendauer“, (6) „Studentische Mobilität“, (7) „(...) der Bologna Prozess“, (8) „Differenzierung nach Rängen und Profilen“ und (9) „Prinzipien im Widerstreit um die Gestaltung des Hochschulsystems“. So entsteht ein umfassendes Bild der Gesamtstruktur des Hochschulwesens. Ein Blick in das 2005 - als Band 1 in dieser Reihe - erschienene Buch von Teichler „Hochschulsysteme und Hochschulpolitik“ zeigt, dass das nun als Band 14 in der Reihe veröffentlichte Buch mehr als nur als eine aktualisierte Neuauflage ist, wengleich die Grundstruktur, vor allem in den ersten Kapiteln, weitgehend unverändert bleibt.

Die Reihenherausgeberin Anke Hanft schreibt in ihrem Vorwort: „Durch den internationalen Vergleich sensibilisiert der Autor für solche hochschulpolitischen Fragestellungen, ohne der Versuchung zu erliegen, seine Analysen mit normativen Urteilsbildungen zu verknüpfen. Dem Leser, der Leserin bleibt überlassen, das eigene System kritisch zu reflektieren und auf seine Zukunftsfähigkeit zu beleuchten, das Material dafür bekommt er, bekommt sie in diesem Band geliefert. Nun ist die Einführung weit mehr als ein Materialband, aber die vertiefte Auseinandersetzung mit Hochschulpolitik - so wie im Titel des Buches versprochen wird - bleibt der Band ein wenig schuldig. Zwar werden aktuelle Spannungsverhältnisse analysiert und Positionen über die Folgen „vertikaler“ oder „horizontaler“ Differenzierung präsentiert und diskutiert, aber die hochschulpolitische Verortung fällt eher moderat aus. Was auf der einen Seite vielleicht als Schwäche empfunden werden könnte, ist auf der anderen Seite aber zugleich die deskriptiv-analytische Stärke dieses Bandes: Zu der besonderen Leistung zählt zweifellos die Entwicklung und die Gestalt des Hochschulsystems in seiner internationalen und zeitgeschichtlichen Perspektive sehr luzide zu beobachten und hochschulpolitische Initiativen in den größeren Kontext zu stellen.

Als letzter Satz im Buch wird die Frage aufgeworfen „Welches Ausmaß und welche Art von Differenzierung insgesamt ist kreativ?“ (S. 183) Wer Argumente und Einsichten für das Feld der Hochschulweiterbildung sucht, wird nicht unmittelbar fündig werden. Die präsentierten wissenschaftlichen Erklärungsversuche und Systematisierungsvorschläge können jedoch helfen Antworten zu finden. Das Buch gibt zugleich einen vertieften Einblick in die Hochschulforschung und sensibilisiert sehr nachdrücklich für die Notwendigkeit einer international vergleichenden Betrachtung.

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

## Aus der Fachgesellschaft

# Die DGWF erprobt dialogorientiertes Tagungsformat – Jahrestagung der DGWF

25. - 27. September 2013 an der Universität Rostock

### Kurz zusammengefasst

*Weiterbildner auf einer Tagung über Weiterbildung belehren? Der Zeitgeist fordert etwas anderes. Das zunehmend stärker werdende kritische Hinterfragen des klassischen Tagungsformats (nicht nur) der DGWF durch Teilnehmende wie Referenten führte schließlich zum Umdenken. Das neue Konzept für die Jahrestagung 2013 sollte vorrangig einen Kontext schaffen, in dem Dialog unter den Kongressteilnehmenden befördert und ermöglicht wird und gemeinsam neue Perspektiven für das Feld entwickelt werden können. Der vorliegende Beitrag erläutert die Konzeptidee und ihre Realisation und reflektiert auch unter Heranziehung der Tagungsevaluation die Erfahrungen mit dem Neuansatz. Ein Blick in die Zukunft rundet die Überlegung ab.*

### Zur Idee – dialogorientiert tagen

Die DGWF ist eine Institution. Seit mehr als zwei Jahrzehnten stärkt und entwickelt sie die wissenschaftliche Weiterbildung von und an Hochschulen in Deutschland. Sie hat erreicht, dass die wissenschaftliche Weiterbildung sich aus ihrem Nischendasein hin zu einer wichtigen Größe und unverzichtbaren Aufgabe<sup>1</sup> von Hochschulen entwickelt hat. Und noch mehr: Das Konzept des lebenslangen Lernens hat sie gestärkt und ist heute aus den Hochschulen nicht mehr wegzudenken. Ihre vielfältigen Aktivitäten in dieser Mission machte die DGWF – neben Tagungen der Arbeitsgemeinschaften – wesentlich mittels ihrer Jahrestagungen öffentlich. Einmal im Jahr treffen sich dort die Weiterbildungsexperten besonders der deutschen Hochschulen, um sich fachwissenschaftlich auszutauschen, über neuere Forschungsbefunde, Praxiserfahrungen und Trends zu informieren und zu diskutieren.

Die Jahrestagung also als jährlicher Fixpunkt, bei dem die Experten wissenschaftlicher Weiterbildung unter einem aktuell gewählten Leitthema Daten und Erkenntnisse der Fachdisziplin zusammenführen und unter Kollegen kom-

munizieren. Der Tagungsrahmen war bislang eher klassisch konturiert: mehrere Hauptvorträge, die das Themenfeld auf-rissen, thematisch gebündelte Kurzvorträge in sogenannten Workshops. Vorgesehen waren dort stets zeitliche Slots für Diskussionen, die den zuallermeist zeitlich entgrenzten Referaten zum Opfer vielen. Ein Tagungsritual, das hinlänglich bekannt ist und zu Verdruss auf beiden Seiten führt, denn Teilnehmende haben oftmals Substanzielles beizutragen, während Referierende sich Feedback wünschen, gar eigene Fragen klären möchten. Die Struktur führt – geben viele Betroffene wider – darüber hinaus zu Ermüdung, und am Ende fragen sich nicht wenige, welchen Ertrag sie mitnehmen und welche Ideen und neuen Perspektiven ihre Arbeit inspirieren. Bislang.

Das sollte bei der DGWF-Jahrestagung 2013 in Rostock anders werden – eine der Reformen, denen sich der neue Vorstand<sup>2</sup> zuwandte. Das Feedback der Teilnehmenden der Tagungen der letzten Jahre verwies deutlich darauf, dass sich etwas ändern sollte. Daher nahm die Programmkommission die Rückmeldungen der Teilnehmenden ernst und entwickelte vom Vorstand autorisiert ein Konzept, das der Tagung einen innovativen Arbeitsrahmen zu bieten versprach. Leitend waren folgende vier Prinzipien:

- Mehr Raum für Kommunikation – individuelle Dialoge und informelle Netzwerkbildung.
- Teilhaben und Mitreden ermöglichen – Teilnehmende sind Experten in Forschung und Praxis und bringen sich mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen ein. Sie nehmen nicht nur die Impulse der Beitragenden auf, sondern bearbeiten situativ das Tagungsthema mit.
- Gezielt bündeln und thematisch gewichten – themennahe Beiträge sinnvoll miteinander verschränken zugunsten von Schwerpunktbildung, die das Tagungsanliegen weitertreibt.

<sup>1</sup> Nach § 2 Abs. 4 sowie § 21 HRG und den entsprechenden Hochschulgesetzen der Länder, die darauf Bezug nehmen, zählt die Weiterbildung zu den gesetzlichen Aufgaben der Hochschulen. Entschließung des 170. Plenums vom 12. Juli 1993. <http://www.hrk.de/> (Zugriff 28.03.2014).

<sup>2</sup> Seit September 2012.

- Moderieren und visualisieren – die Diskussionen strukturieren und zielführend steuern und für Überblick und Ergebnisorientierung sorgen.

### Zum Design – von der Statik zur Dynamik

Mit dieser Rahmenidee entwickelte die Programmkommission ein methodisches Design, das das traditionelle Vortrags-Diskussions-Muster im Sinne von mehr Raum für Netzwerken und Austauschen aufbrechen sollte. Dabei war das zweite Prinzip „Teilhaben und Mitreden ermöglichen“ tragender Ansatz. Vorgesehen war, dass thematische Beiträge nicht nur präsentiert, sondern die Chance erhalten, reflektiert und angereichert zu werden. Dadurch finden die Sachverhalte Eingang in einen Prozess, der nicht nur von den beitragenden Referenten, sondern auch von den Teilnehmenden gestaltet wird. Gezielt sollte genutzt werden, dass das Fachpublikum selbst aus Experten besteht und über Wissen aus Forschung und Praxis wie über wertvolle Felderfahrung verfügen. Die Experten sollten dieses Potenzial systematisch einbringen können. Unter dieser Perspektive antizipierte die Programmkommission mit dem neuen Format eine höhere Tagungsqualität sowie einen stärkeren Gewinn für die Sache, die beteiligten Personen und deren Organisationen.

Die zielführende Idee des Tagungsexperiments war somit: Alle Beteiligten arbeiten am Thema, bereichern die Inhalte substantiell und treiben den Diskurs in dynamischen Gesprächsrunden voran. Dialogorientiert und inspirierend.<sup>3</sup> Damit das Experiment gelingt, steuerten erfahrene Moderatoren die Dialoge.

Das neue Design der Tagung setzte sich aus folgenden methodischen Elementen zusammen:

- Foren
- Fishbowl/Aquarium
- Prozessvisualisierung
- Insel der Erträge
- Moderatoren

#### Die Foren

Ein Forum gleicht einem Marktplatz, auf dem inhaltliche Beiträge angeboten und zur Diskussion freigegeben werden. Ob ein Konsens oder Eclat erfolgt, ob der Inhalt bearbeitet, angereichert oder weitergeführt wird, ist stets ergebnisoffen.

Ein Forum dient auch dazu, Beiträge, die inhaltsnah sind, einem Unterthema der Tagung zuzuordnen. Sie können aditiv vorgetragen und mit dem Publikum diskutiert werden. Arbeitstagungen verfolgen idealerweise das Ziel, ein perspektivisches Resultat, einen Weg oder Trend zu erarbeiten. Genau dann bietet sich an, die Beiträge mit einander so zu verschränken, dass eine Synergie, ein neues Ergebnis entsteht. Ein Forum zeigt – so moderiert – neue Wege auf.

#### Methodenprofil ‚Fishbowl‘<sup>4</sup>

##### Kurzbeschreibung

Die Fishbowl - auch Aquarium - eignet sich zur Diskussion von Positionen aus verschiedenen Arbeitsgruppen. Diese Methode führt auch nach Diskussionen in sehr großen Gruppen durch gezielte Bündelung und Fokussierung zu verwertbaren Ergebnissen.

##### Durchführung

Die Teilnehmenden sitzen in zwei Kreisen, einem Innenkreis und einem Außenkreis. Im Innenkreis sitzt die Diskussionsgruppe, im Außenkreis sitzen die Beobachter und verfolgen den Verlauf der Diskussion. Die Diskussionsgruppe besteht entweder aus Stellvertretern des Plenums oder aus Vertretern der Arbeitsgruppen, die die Ergebnisse ihrer jeweiligen Arbeitsgruppe einbringen. Der Leiter sitzt mit im Innenkreis und achtet als Moderator darauf, dass

- alle zu Wort kommen, die etwas sagen wollen
- die Statements kurz sind
- nicht redundant diskutiert wird

Im Innenkreis bleiben ein oder zwei Stühle frei, damit Teilnehmende aus dem Außenkreis sich zeitweise an der Diskussion beteiligen können. Teilnehmende, die sich aus dem Außenkreis in den Innenkreis setzen, sollen nach Abgeben ihres Statements den Kreis wieder verlassen und im Außenkreis Platz nehmen.

##### Ziele/Kompetenzerwerb/Stärken

- Positionen und Ideen auch bei sehr großen Teilnehmerzahlen bündeln.
- Die Teilnehmenden im Innenkreis üben, Positionen darzustellen und zu verteidigen.
- Die Teilnehmenden im Außenkreis lernen durch Beobachtung und können jederzeit einen Rollenwechsel vornehmen.
- Zurückhaltenden Teilnehmenden wird das eigene Einbringen erleichtert, da sie nur kurz an der Diskussion teilnehmen können.
- Die Wahrnehmung von sozialen Interaktionen wird sensibilisiert.
- Die Dynamik wird erhöht.

##### Hinweise

- Ziel und die Umsetzung der Methode müssen genau erklärt werden.
- Der Leiter kann auch als Beobachter draußen bleiben und nur moderierend tätig werden, um die Diskussion in Gang zu bringen.

##### Rahmenbedingungen

###### Gruppengröße

Innenkreis: 4-8 Teilnehmende

Außenkreis: beliebig

###### Material

keines

###### Zeit

15-60 min.

<sup>3</sup> <http://www.uni-rostock.de/weiterbildung/dgwf-jahrestagung-2013/> (Zugriff 26.01.2014)

<sup>4</sup> Strittmatter-Haubold & Ehlail 2012, S. 24.

Diese Idee verfolgte die Programmkommission und richtete thematische Foren ein, die sich diesem Anliegen widmen

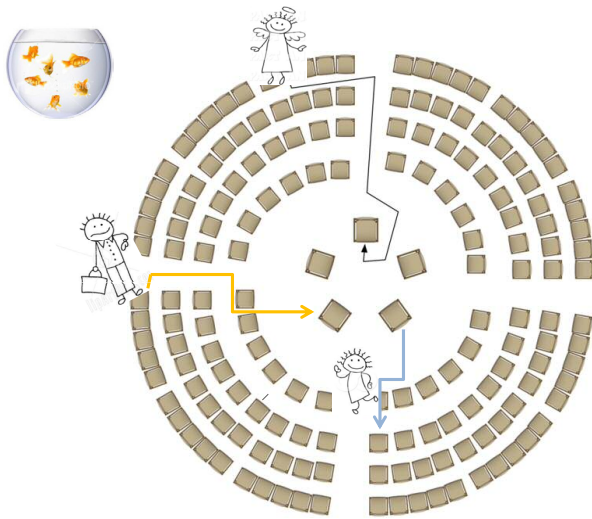


Abb. 1: Darstellung Fishbowl

sollten. Die zum Tagungsthema eingereichten Beiträge wurden daher in Teilthemen gebündelt und sollten im Sinne von Marktplätzen ausgelegt und bearbeitet werden. Sechs themenspezifische Foren erstreckten sich parallel über die Tagungszeit. In jedem Forum gab ein Moderator Orientierung über die Vorgehensweise und strukturierte bzw. balancierte die inhaltlichen Beiträge und Kommentare aus der Zuhörerschaft. Das Diskussionsformat „Fishbowl“ gab den methodischen Rahmen dazu.

### Die Fishbowl

Die Fishbowl – auch Aquarium genannt – ist eine einfache, aber dynamische Alternative zur Podiumsdiskussion und kombiniert Veranstaltungen mit großen Teilnehmerzahlen mit den Vorteilen kleiner Gesprächsrunden. Dadurch integriert sie Lebendigkeit und Spontaneität in konventionelle Veranstaltungsformate.

Die Fishbowl zielt darauf ab<sup>5</sup>, allen Teilnehmenden systematisch und strukturiert das Wort zu geben. Die Methode gibt Raum, um miteinander zu reden, statt Reden zu halten<sup>6</sup>, zu beobachten, und sie ermöglicht Assoziationen und Reflexion. Das gelingt ihr durch das räumliche Setting eines Innen- und Außenkreises. Verbal aktiv – so schreiben die Spielregeln vor – ist nur der Innenkreis, während die im Außenkreis Sitzenden zuhören und Acht geben. Die außen Sitzenden beobachten also die Diskutierenden wie Fische in einem Aquarium

– die Methode kommt so zu ihrem Namen.

Dennoch können die von außen Beobachtenden sich in die Diskussion einmischen. Eine Variante der Methode sieht vor, zwei Stühle unbesetzt zu lassen, so dass Beobachter kurzzeitig und mit gezielten Beiträgen den Innenkreis konsultieren können. Nachdem der Besucher des Innenkreises seine Gedanken ausformuliert hat, verlässt er wieder den Kreis. Die Statements können Rückmeldungen sein oder Kommentare, Fakten, Argumente und Meinungen. Mit neuen Impulsen kann die Diskussion entfacht, dynamisiert und vorangetrieben werden. Es geht um eine engagierte Bearbeitung des Themas und auch darum, es durch das Einbringen können des (Fakten- oder Vor-) Wissens aller Beteiligten zu erweitern. Das methodische Setting inszeniert auf diese Weise einen Perspektivenwechsel auf das Thema oder die Fragestellung und eine vielfältige, breite und tiefe Bearbeitung.

Zurückgeführt werden kann die Fishbowl auf die ‚systemische Arbeit‘, die vor ca. 20 Jahren über die Familientherapie hinaus zur Anwendung gelangte. Unter diesem Fokus findet durch die Anordnung des klassischen Settings ‚Akteur-Beobachter‘ eine ‚zirkuläre Arbeit‘ (vgl. Baumfeld & Plicka 2005, S. 74.) statt. Die ‚zirkuläre Arbeit‘ versucht, einseitige Kommunikations- und Interaktionsmuster „durch eine gezielte Einnahme von unterschiedlichen Beobachtersituationen und Perspektivenwechsel zu verflüssigen“<sup>7</sup>. Besonders eignet sich die Intervention für Streitfragen und offene Diskussionsprozesse. In der Praxis entwickelt sich nach einer anfänglichen Unsicherheit ein Kommen und Gehen, ohne dass dadurch die Debatte abbricht.<sup>8</sup>

### Die Prozessvisualisierung

Visualisieren meint, „etwas sichtbar machen in Form eines Bildes oder Textes bzw. einer Kombination davon“. Es geht dabei darum, „etwas zu veranschaulichen, zu verdeutlichen“ (vgl. Börne 2008). Prozesse zu visualisieren rekurriert auf die Annahme, dass das Erheben und Präsentieren von Prozessen in Organisationen zu Zwecken der Dokumentation, Qualitätssicherung und Prozessoptimierung ein hohes Potential zum Lernen birgt (vgl. Zumbach et al. 2002, S. 1). Meetings, Moderationen, Tagungen bedienen sich dieser Technik (auch Visual Recording oder Graphic Facilitation<sup>9</sup>) zunehmend. Hierbei geht es um verschiedenen Aspekte: Die vorbereitete Visualisierung hilft, den Teilnehmerkreis einzustimmen, indem Leitfragen, Regeln und die Aufgaben der einzelnen Rollen (wie Teilnehmende, Moderator) sichtbar formuliert sind. Während der Diskussion konzentrieren die ins Bild gesetzten markanten Gesprächspunkte die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf das zu bearbeitende Thema. Visualisierungen sind eine Art von Protokoll, denn die zentralen Aus-

<sup>5</sup> vgl. ausführliche Beschreibung im Methodenprofil auf der rechten Seite

<sup>6</sup> <http://www.partizipation.at> (Zugriff 26.01.2014).

<sup>7</sup> <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/zirkulaeres-fragen.pdf> (Zugriff 16.03.2014).

<sup>8</sup> <http://www.partizipation.at> (Zugriff 26.01.2014). Strittmatter-Haubold & Ehlail 20128, S. 24.

<sup>9</sup> <http://www.makingideasvisible.com/blog/visual-mapping/dear-harvard-business-review/> (Zugriff 26.01.2014)

sagen sind für alle sichtbar. Bilder, Symbole, Begriffe machen Wichtiges, Weiterführendes, Konkurrierendes, Konträres, Problembeladenes augenscheinlich und treiben die Diskussion nach vorne. Redundanzen im Kommunikationsprozess werden dadurch verhindert. Werden die Beiträge ins Bild gesetzt und veröffentlicht, erhalten sie eine Art von Wertschätzung. Visualisierungen steuern zudem implizit den Verlauf und unterstützen sowohl den Moderator, die beteiligten Akteure als auch die Beobachtenden.

So entstand auf der Jahrestagung in Rostock parallel zum Diskussionsprozess in der Fishbowl auf Papierbahnen an Stellwänden ein Protokoll zu den Gesprächsinhalten. Sie setzten Meinungen, Kritik, Ergebnisse und neue Ideen ins Bild, die den Teilnehmenden aus den Diskussionsrunden der Foren besonders wichtig waren. Der Vorteil, der bei der Tagung genutzt werden sollte - der Forenverlauf steht den Teilnehmenden permanent vor Augen, läuft die Debatte konzentrierter und effektiver - war in einigen Foren deutlich beobachtbar. Die Aufgabe für das öffentliche Protokoll übernahmen Staffmitglieder der Universität Rostock, indem sie an den Wandtafeln mitschrieben und -zeichneten.

Die inhaltlich Beitragenden waren von den Moderatoren der einzelnen Foren im Vorfeld gebeten worden, ihren Beitrag statt einem Kurzvortrag in Form von einer Fallvignette auszugestalten. Die Kernthesen waren dort formuliert und die Zuhörerschaft wurde auf diese Weise in den thematischen Kontext eingeführt. Da sich nicht alle Referenten an die Vorgabe gehalten hatten, war das neue Format nicht durchgängig zu realisieren gewesen.

### Die Insel der Erträge

Die in den Foren erarbeiteten Ergebnisse, sollten nicht nur den Besuchern des jeweiligen Forums zugänglich und sichtbar gemacht werden, sondern allen Tagungsteilnehmenden. Auf einem zentralen Areal am Tagungsort wurden daher die Stellwände, an denen die Diskussionsschwerpunkte und Ergebnisse der Foren visualisiert worden waren, gemeinsam als ‚Insel der Erträge‘ ausgestellt. Die in den Foren gesammelten Gedanken, Argumente und Thesen wurden nach und nach auf die ‚Insel‘ getragen. Ermöglicht wurde dadurch, dass sich die Teilnehmenden über den Diskussionsgang und die thematische Entwicklung in den Foren während der gesamten Tagung informieren konnten, bei denen sie selbst nicht dabei waren. Auf diese Weise entstand schon während des Tagungsablaufs eine Vernetzung der diversen und differenzierten Überlegungen.

Auf der Tagungsseite der Universität Rostock<sup>10</sup> sind alle Prozessvisualisierungen der sechs Foren dokumentiert. Einen Ausschnitt der Erträge zeigt Abbildung 3.



Abb. 2: Visualisierung des Diskussionsprozesses von Forum 6

Die ‚Insel der Erträge‘ diente zudem den Beteiligten am Abschlussforum. Sie vermochten sich dort ein Bild über die Arbeitsinhalte und Antworten zu den Tagungsanliegen zu machen und sich so auf den zusammenfassenden Dialog vorzubereiten. Die Fülle der erarbeiteten Gedanken machte es notwendig, die Diskussion im Abschlussforum zu bündeln und zu gewichten. Auch hierzu wurde das Teilhabeprinzip bemüht und alle Tagungsteilnehmenden eingeladen, mittels Klebepunkte ihre je vorrangigen Themen zu markieren. Daraus ergaben sich Schwerpunkte, die so Eingang in die Diskussion des Abschlussplenums fanden.

### Die Moderatoren

Damit das ungewöhnliche Vorgehen und nicht triviale Format gelingen konnte, wurde jedem der sechs thematisch unterschiedlichen Foren dieser Tagung eine Moderatorin oder ein Moderator zur Seite gestellt. Generell beziehen sich die Aufgaben eines Moderators in diesem Setting darauf, den Ablauf professionell zu unterstützen und ‚Katalysator für den offenen Dialog‘ (Wolff 2012, S. 29) zu sein. Konkret umfassen sie, in die Methode einzuführen, für die Einhaltung der Spielregeln zu sorgen, das Publikum zu ermuntern, sich (in die Fishbowl) einzubringen, die Diskussion zu steuern, zu versuchen, aus den inhaltlichen Schnittstellen der heterogenen Beiträge Verbindungen herzustellen und die Ergebnisse der Foren zusammenzufassen. Schließlich überprüfen sie,

<sup>10</sup> <http://www.uni-rostock.de/weiterbildung/dgwf-jahrestagung-2013/tagungsmaterialien/inself-der-ertraege/> (Zugriff 26.01.2014)



**Abb. 3:** Die Insel der Erträge, Ausschnitt

ob die zentralen Aussagen strukturiert und dokumentiert sind, um für die Weiterarbeit aussagekräftig zu sein.

Ebenso leitete eine Moderatorin das Abschlussforum. An Hand von kritischen, herausfordernden, konfrontierenden und perspektivischen Fragen, führte sie die Podiumsmitglieder entlang den von den Tagungsteilnehmenden markierten Schwerpunkten. Dadurch erhielt die Tagung einen inhaltlich substanziellen sowie methodisch und atmosphärisch dynamischen Abschluss. Der Schlussdialog orientierte sich an dem Ziel, Strategieelemente für eine Positionierung der DGWF in der Diskussion um die Hochschule des Lebenslangen Lernens zu entwickeln. Die Impulse speisten den weiteren Arbeitsprozess im Vorstand und der Fachcommunity.

### Feedback und Reflexion – die Kultur entwickelt sich

Zum Gelingen eines solchen Tagungsformats, insbesondere mit der Fishbowl und der Prozessvisualisierung, empfiehlt es sich, mehrere Aspekte zu berücksichtigen. Hinzu gehören weitere anschlussfähige Arbeitsmethoden und geeignete Arbeitsräume mit entsprechender Ausstattung. Voraussetzungsvoll sind ebenso die Vorbereitung der unmittelbar beteiligten inhaltlichen Impulsgeber und die Auswahl erfahrener Moderatoren. Schließlich trägt die Bereitschaft des Publikums, methodisch mitzugehen und sich auf die Arbeitsform einzulassen, mit zum Erfolg bei.

Das später erhobene schriftliche Feedback bei den Teilnehmenden der DGWF Jahrestagung 2013 bestätigt mehrheitlich diese Überlegungen. Ausgesuchte Zitate der Evaluation, die auch kritische Töne umfassen, greifen individuelle State-

#### Tagungsevaluation – stellvertretende Zitate

*„Weiter mit offenen Diskussionsforen. Ich konnte bei den Diskussionen viel für mich mitnehmen, auch von KollegInnen, die keinen Beitrag eingereicht haben, sich aber an den Diskussionen beteiligten.“*

*„Erwachsenenadäquate Raumarchitektur ermöglichen (Stuhlkreis, Platz für Offline-Medien)“*

*„Zur Fishbowl-Methode: Grundsätzlich der richtige Weg, Lob für die Programmkommission, hier neue Wege zugehen. An einigen Stellen war es aber etwas zu viel des Guten, Referent(inn)en mit weniger Routine waren schnell überfordert. Daher die Anregung: Fishbowl-Prinzip beibehalten, weiterhin auf Kurzinput der Referenten bestehen (eher noch knapper), auf umständliche Visualisierungen (Pinnwand-Kärtchen, Thesen-Plakate o.ä.) verzichten. In den Fishbowls: Hier maximal 5-6 Personen aktiv werden lassen (es soll ja jeder mindestens 1-2 x zu Wort kommen), dafür mehr Austausch. 2 Stunden sind insgesamt zu viel, besser auf 1,5 Stunden verkürzen und dafür eine Zeitschiene mehr einplanen.“*

*„Fish Bowl ist als Großmethode recht schwierig in der Umsetzung. Referenten müssen gut darauf vorbereitet werden. Wissenschaftliche Beiträge in diesem Format umzusetzen, ist herausfordernd und meines Erachtens nicht besonders gut gelungen.“*

*„Die Methode Fishbowl hat mich überzeugt, ich würde sie gern wieder bei Tagungen der DGWF erleben. Auch für die Mehrzahl der Referenten und Moderatoren war die Methode offenbar neu, daher kam mitunter etwas Sand ins Getriebe. Die Grundsätzliche Haltung, wie offen sein für Ideen und Hinweise der Teilnehmer, finde ich sehr gut und passend für eine Organisation wie die DGWF.“*

*„Fish Bowl: Bitte zukünftig Methoden und Inhalte und räumliche Bedingungen aufeinander abstimmen. Schön, dass die neue Methode einmal umgesetzt wurde, aber bitte zukünftig auch vielen anderen Methoden und Formaten diese Chance geben. Das bereichert sicherlich auch inhaltlich.“*

ments und Meinungen zu den gemachten Tagungserfahrungen auf. Sie machen Mut für die Weiterentwicklung und Modernisierung und geben Ideen, wie Tagungsformate künftig noch teilnehmergerechter und zielführender gestaltet werden können.

Insgesamt wird deutlich, dass mit einem Tagungsgeschehen auch die Kultur der Organisation zutage tritt. Ins Licht gerückt wird das Miteinander, die Arbeitsweise und das Kooperationsverständnis, und wie man sich der gemeinsamen Aufgabe annimmt.

## Ausblick

Das veränderte vielleicht auch innovative Format der DGWF Jahrestagung 2013 in Rostock hat das Fachpublikum dazu eingeladen, sich neu zu begegnen. Die nach „demokratischen Prinzipien“<sup>11</sup> strukturierte Kommunikation erlaubte eine „gleichberechtigte Bedürfnisklärung aller Betroffenen“ (ebd.) auf Augenhöhe. Gerade der Methodenmix bot einen vielfältigen Rahmen, der eine heterogene Zielgruppe abholen kann. Trotz des großen Auditoriums wurde ‚Nähe‘ zu den Referenten, den anderen Teilnehmenden und dem Thema erzeugt. Inhaltlich wurde ein Überblick und die Bündelung zum Thema erreicht.

Als wünschenswert sind folgende Entwicklungsschritte für die nächsten Tagungsdesigns zu verzeichnen: Eine stimmige und sorgfältige Vorbereitung hinsichtlich der Zielsetzung (Was ist nach der Tagung anders?), der inhaltlichen Experten, der passenden Tools und der Moderatoren (mit ihrer Haltung und Kompetenz generieren sie zielführende Ergebnisse). Hilfreich für die gemeinsame Aufgabe wären schließlich, konkrete Aktivitäten und Schritte zu vereinbaren und zu planen sowie das Tagungsergebnis zu veröffentlichen. Damit bestünde die Chance, ein Commitment in der Fachcommunity zu generieren.

„Die Tagung ist die Visitenkarte der Unternehmenskultur“ (Wolff 2012, S. 27). Folgt man dieser Annahme, so zeigte die DGWF mit dieser Tagung ein neues Gesicht. Sie befindet sich auf dem Weg der Erneuerung und scheint, ihre interne Kommunikation zu einer dialogorientierten Kultur zu wandeln.

---

<sup>11</sup> <http://www.materialien.fgje.de> (26.01.2014)



## Literatur

Aggens, Larry. IAP2 - International Association for Public Participation: [www.involve.com](http://www.involve.com) (Zugriff 26.01.2014)

Baumfeld, Leo & Plicka, Petra (2005): Großgruppeninterviewen - das Praxisbuch. Wien: ÖAR- Regionalberatung.

Berendt, Brigitte et al. (Hrsg.) (2002): Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre. Bonn: Raabe.

Bohinc, Tomas (2006): Projektmanagement. Soft Skills für Projektleiter. Offenbach: Gabal.

Börne, Gerda (2008): Visualisieren - was ist das? <http://www.philognosie.net>.

Forschungsgruppe Jugend in Europa (2004): Das Seminar-konzept. <http://www.materialien.fgje.de>

Hochschulrektorenkonferenz. Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. Entschließung des 170. Plenums vom 12. Juli 1993.

Knoll, Jörg (19956): Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Weinheim und Basel: Beltz.

Rabenstein, Reinhold & Reichel, René (2001): kreativ beraten. Münster: Ökoptopia.

Strittmatter-Haubold, Veronika & Ehlail, Fadja (20128): Lernen im Aufwind. Methodenreader zur Gestaltung von Lernprozessen. Heidelberg: Institut für Weiterbildung, Pädagogische Hochschule.

Stuart, Julie (2010): Graphic Facilitation. In: Harvard Business Review. 09/2010

TREML, A. K. (1991): Von der besten aller möglichen Welten zur Welt voll besserer Möglichkeiten. Leibniz in pädagogischer Sicht. Studia Leibnitiana, S. 40-56.

Universität Rostock: <http://www.uni-rostock.de/weiterbildung/dgwf-jahrestagung-2013/>

University of Maine: <http://www.unet.maine.edu> (Zugriff 26.01.2014)

Wolff, Bernhard (2012): Tagungsgewohnheiten regelmäßig hinterfragen. Tagen 04, S. 26-29.

Zumbach, J., Reimann, P. & Moayer, M. (2002): Wissenserwerb mit Geschäftsprozessmodellen: Eine empirische Studie zum Lernen mit grafischen Prozessvisualisierungen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98 (3), S. 421-433.

## Autorin

Dr. Veronika Strittmatter-Haubold  
strittmatter@ph-heidelberg.de

# Jahrestagung: Aus der Sicht einer Teilnehmerin

## „Auf dem Weg zur Hochschule des Lebenslangen Lernens“?! Hochschulen und ihr Selbstverständnis

25.-27. September 2013 an der Universität Rostock

**Das Thema „Auf dem Weg zur Hochschule des Lebenslangen Lernens“ hat um die 150 Experten verschiedenster Couleur zur DGFW Jahrestagung 2013 nach Rostock gelockt. Angegangen wurde das Thema kontrovers mit viel Raum für Austausch. So war das Motto der Tagung „Aus dem üblichen Schema bei Konferenzen und Fachtagungen einfach einmal ausbrechen [...]“, getreu einer Öffnung der Hochschulen.**

„Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern.“ (Aufgaben der Hochschulen in §2 Abs.1 HRG)

„Die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer nehmen die ihrer Hochschule jeweils obliegenden Aufgaben in Wissenschaft und Kunst, Forschung, Lehre und Weiterbildung in ihren Fächern nach näherer Ausgestaltung ihres Dienstverhältnisses selbständig wahr.“ (Dienstliche Aufgaben der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer in § 43 HRG)

Eines vorweg: So selbstverständlich der Gesetzgeber den Weiterbildungsauftrag der Hochschulen formuliert, formuliert, so selbstverständlich bzw. eindeutig ist er für die Hochschulen und die Hochschullehrenden nicht.

In vielschichtigen und zum Teil leidenschaftlichen Diskussionen wurden Erfahrungen zu, Konzept(ideen) von und Wünsche an die Thematik „Lebenslanges Lernen“ dargestellt. Deutlich wurde, dass das Thema „Lebenslanges Lernen“ in, an und von Hochschulen ganz unterschiedlich interpretiert werden kann und auch wird. Somit ging es auf dieser Tagung auch stärker als um „Aufwände und Erträge“ um die Grundsatfrage „Was ist für uns als Hochschule Lebenslanges Lernen?“ und wer muss denn da eigentlich alles lernen - Hoch-

schule, Lehrende, Unternehmen, Verwaltung, Gesellschaft und ach ja, die Studierenden natürlich, wurden dabei thematisiert.

Die Einigkeit der Teilnehmenden findet sich am anderen Ende der Vielschichtigkeit, nämlich der resultierenden Aufgabe „Erforschung der Thematik“. So wird die wissenschaftliche Weiterbildung aus ihrer Randständigkeit geholt und kann, die ihr von einer erheblichen Teilnehmendenzahl zugeschriebene Trendsetter- Funktion für das Studium des nächsten Jahrhunderts einnehmen.

Ein Blick in die Weiterbildungsprojekte der Hochschulen offenbart eine Vielzahl an Begrifflichkeiten zur Thematik. Dahinter verbirgt sich jeweils ein anderes WAS und ein anderes WIE. Vor diesem Hintergrund lassen sich auch die verschiedenen Foren einordnen, die von Kompetenzmessung über Finanzierungsfragen bis zum gesellschaftlichen Mehrwert reichen.

**Autorin**

Dip.-Sozialwirtin Susann Tracht  
susann.tracht@yahoo.de

# „Vielfalt begegnen – Hochschuldidaktische Herausforderungen für das genera- tionsübergreifende Lernen“ – Jahrestagung der BAG WiWA

26.-28. Februar 2014 in Leipzig

Das Sachgebiet Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium der Universität Leipzig und der SprecherInnenrat BAG WiWA (Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere) in der DGWF blickt mit Freude und vielen positiven Eindrücken auf die Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft vom 26.-28.02.2014 zurück. An drei didaktisch abwechslungsreichen und austauschintensiven Tagen konnten die über 40 Verantwortlichen von Institutionen der Wissenschaftlichen Weiterbildung älterer Erwachsener, Hochschullehrer und Hochschuldidaktiker intensiv reflektieren und diskutieren, sowie neue Impulse und Praxisbeispiele gewinnen.

Die Tagung stand unter dem Motto „Vielfalt begegnen – Hochschuldidaktische Herausforderungen für das generationsübergreifende Lernen“. Die Diskussion zur didaktischen Auseinandersetzung mit den Seniorenstudierenden voranzubringen, sollte Ziel sein.

Auftakt der Tagung war der Impulsvortrag von Prof. Dr. Peer Pasternack (MLU Halle) zur Hochschule im demographischen Wandel. Er stellte heraus, dass an den deutschen Universitäten eine Steigerung der Heterogenität in den Lernergruppen zu verzeichnen ist und dass daraus die Konsequenz gezogen werden müsste, Formate zu heterogenisieren und Studiengeschwindigkeiten zu flexibilisieren. Im Anschluss konnten sich die TagungsteilnehmerInnen in einem rotierenden „Blind Date“ zu Fragen Hochschuldidaktischer Herausforderungen für das generationsübergreifende Lernen austauschen und einander kennenlernen. Bereits hier wurde klar, dass es hohen Bedarf an Möglichkeiten des kollegialen Austausches gab.

Am zweiten Tagungstag leitete Prof. Dr. Uwe Hirschfeld (Evangelische Hochschule Dresden) mit seinem Impulsvortrag zum Thema „Lehren in Vielfalt“ ein und schloss direkt mit dem ersten Workshop zum „Lernen in Vielfalt“ an. Der Vortrag leitete aus politikwissenschaftlicher Sicht die Funktion von Homogenität und Heterogenität in der gesellschaftlichen Entwicklung her. Dabei wurden Chancen und Risiken hervorgehoben und diskutiert. Prof. Hirschfeld stellte fest, dass „nicht die Heterogenität das Problem ist, sondern die Homogenität“. Eine der zentralen Fragen der anschließenden Diskussion war, wie didaktische Prozesse in einen „emanzipatorischen Bildungsansatz“, der über die bloße Vermittlung

von Wissen hinausgeht, eingebunden werden können. Prof. Hirschfeld machte deutlich, dass die Lehre in Vielfalt „eine Berechtigung als Emanzipation in der Vielfalt“ hat.

Im darauffolgenden Workshop mit dem Thema „Lernen in Vielfalt“ stand die Entwicklung der eigenen hochschuldidaktischen Handlungskompetenz im Vordergrund. Die wichtigste Erkenntnis war, dass die Voraussetzung für das Lernen in Vielfalt das Reflektieren der eigenen biografischen Erfahrung oder Lernerfahrungen ist.

Parallel dazu präsentierten Avni Qekaj und Daniel Francis (Universität Stuttgart) ihr Pilotprojekt zu „Intergenerationellen Lernarrangements mit Gasthörer/-innen“. Der Schwerpunkt der Pilotstudie liegt auf der „Begegnung der Generationen“. Die Studie zeigte, dass das intergenerationelle Lernen an der Universität Stuttgart eine Begegnung auf Augenhöhe ist, von der beide Seiten lernen und profitieren können.

Nach den Workshops stellten drei Forschungsteams (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Universität Leipzig, Universität Wuppertal) ihre Umfrageergebnisse im Bereich Bildung für Ältere mittels der Pecha-Kucha Methode vor. Die zentrale Frage, die sich aus den Umfrageergebnissen ergab, ist: Wie können wir Lehrende dafür gewinnen, sich zu den Themen Diversity und Heterogenität weiterzubilden? In der anschließenden Diskussion wurden einige Anregungen und interessante Perspektiven geboten.

Den dritten Tag eröffnete Dr. Claudia Bade (Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig) mit dem Workshop zum „Einfluss von Lernbiographien und Lernmilieus auf das gemeinsame Lernen“. Zu Beginn war jeder Teilnehmende des Workshops selbst gefragt, Stichworte zu Lernbiographie und Lernmilieu und seine Erfahrungen damit einzubringen. Diese Themenschwerpunkte boten sehr vielseitige Perspektiven, die letztendlich in der Darstellung verschiedener Lernwege mündeten.

Ein weiterer dialogischer Austausch konnte durch die Podiumsdiskussion zu Generationsübergreifendem Lernen an Hochschulen forciert werden. Dr. Claudia Bade (Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Leipzig), Yvonne Weigert (Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium

um, Universität Leipzig), Maria Kondratjuk (fokus: LEHRE, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Prof. Dr. Manfred Rudersdorf (Historisches Seminar, Universität Leipzig) und Helmut Vogt (Vorstand der DGWF) diskutierten Fragen wie: Was sind Ansätze einer gezielten generationsübergreifenden Hochschuldidaktik? Was muss getan werden, damit die Finanzlage der Universitäten es trotzdem erlaubt, Senioren im Hochschulsystem weiterhin herzlich willkommen zu heißen?

Nach dem gemeinsamen Rückblick und dem Ausblick auf kommende Termine und Themen, verabschiedete sich das Sachgebiet Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium der Universität Leipzig und der SprecherInnenrat der BAG WiWA von allen Tagungsteilnehmern. Die nächste Jahrestagung der BAG WiWA wird vom 04.-06.03.2015 in Kiel stattfinden.

**Autorin**

**Yvonne Weigert, MA, M.A.**  
weigert@uni-leipzig.de

# Gründung der Landesgruppe Mitteldeutschland in der DGWF

## Die Regionen Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen vernetzen sich

04. April 2014 in Leipzig

Die Idee, die Hochschulen und Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung in Sachsen und Sachsen-Anhalt noch enger zu vernetzen, bestand bei Yvonne Weigert von der Universität Leipzig und Maria Kondratjuk von der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg schon seit einigen Jahren. Beide engagieren sich aktiv in der DGWF und sind sich der Bedeutung von Austausch und Kooperation zwischen den einzelnen Akteuren der wissenschaftlichen Weiterbildung bewusst. Mit Prof. Dr. Erich Schäfer von der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena fanden sie einen weiteren Partner aus Thüringen, um nun die Gründung einer Landesgruppe Mitteldeutschland in der DGWF für die Regionen Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen zu initiieren.

Am 04. April 2014 trafen sich daraufhin 25 Vertreterinnen und Vertreter von Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung aus den drei Bundesländern zu einem Gründungstreffen der Landesgruppe Mitteldeutschland in Leipzig. Zu den teilnehmenden Einrichtungen zählten Universitäten und staatliche Hochschulen, aber auch private Hochschulen und Berufsakademien.

Das große Interesse und ein erster Austausch zeigten, dass vielen Weiterbildungsakteuren die weitere Professionalisierung des Tätigkeitsfeldes wichtig ist. Die angestrebte Vernetzung ermöglicht eine intensive hochschul- und länderübergreifende Zusammenarbeit, wobei auch bereits bestehende regionale Netzwerke und Verbände verknüpft und eingebunden werden sollen. Im Rahmen der Landesgruppe können so gemeinsame Themen und Problemstellungen bearbeitet, der Erfahrungsaustausch gefördert und mögliche Synergieeffekte noch intensiver genutzt werden. Nicht zuletzt leistet eine derartige praxisorientierte Netzwerkarbeit einen Beitrag zur Qualitätsverbesserung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die DGWF fungiert dabei als Dach und Sprachrohr, ermöglicht einen strukturierten Zugang zu aktuellen Diskursen, Kontakten und Ressourcen.

Bei dem Treffen stellte Dr. Ulrich Wacker von der Akademie für Wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Konstanz und Mitglied des Vorstandes der DGWF exemplarisch die Struktur und Arbeitsweise der Landesgruppe

Baden-Württemberg vor. Er hob dabei unter anderem die Einbindung der Landesgruppe in landesweite Initiativen, Arbeitskreise und Bündnisse hervor. So war die Landesgruppe Baden-Württemberg beispielsweise mit ihrer Expertise bei aktuellen Programmentwicklungen des für Weiterbildung zuständigen Landesministeriums involviert. Das zeugt von einer hohen Wertschätzung und Anerkennung der Kompetenz der in der Landesgruppe vernetzten Akteure. Dr. Wacker empfahl daher der sich neu gründenden Landesgruppe Mitteldeutschland,

- die Netzwerkarbeit an den Inhalten und Themen zu orientieren, die alle Beteiligten bewegen,
- ein effizientes Berichtswesen umzusetzen, um Transparenz nach innen und außen zu erzeugen,
- sich als Landesgruppe proaktiv zu positionieren und Ministerien, Verbände, Kammern und andere Multiplikatoren zum Thema Wissenschaftliche Weiterbildung bewusst anzusprechen,
- die interne Kommunikation effektiv zu gestalten und
- sichtbar Position zu aktuellen Themen und Diskursen zu beziehen.

Einstimmig wurde daraufhin die Gründung der Landesgruppe Mitteldeutschland im Verbund der DGWF beschlossen und eine entsprechende Geschäftsordnung verabschiedet. Die Teilnehmenden wählten Yvonne Weigert (Universität Leipzig) als Vorsitzende sowie Maria Kondratjuk (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) und Kerstin Tänzler (Hochschule Magdeburg-Stendal) als Mitglieder des Sprecherrates.

In Vorbereitung des zukünftigen Arbeitsprogramms wurden Schwerpunkte zusammengetragen, die die anwesenden Akteure als Themen für die Landesgruppenarbeit favorisieren. Hierzu zählen:

- Organisationsformen, Geschäftsmodelle,
- Entwicklung und Implementation von berufsbegleitenden Studiengängen,
- Fragen der Institutionalisierung,
- Gestaltung eines effektiven Wirtschaftsdialogs,

- Stellenwert der Hochschulweiterbildung,
- Gebührenordnung und Weiterbildungsordnung,
- Bewältigung von Ressourcenproblemen vor dem Hintergrund von Kürzungen der Hochschuletats,
- Wissens- und Technologietransfer,
- Marketing und Markterschließung,
- Austausch zu Weiterbildungsformaten, wie z.B. Fernstudiengänge, Ringvorlesungen, Mentoring u.a.,
- Studieren ab 50, Gasthörerschaft, Lehrerfort- und Weiterbildung sowie andere Programme,
- Verknüpfung mit den Debatten in der Hochschuldidaktik und den Schlüsselkompetenzen,
- Etablierung als Servicepartner für organisatorische und rechtliche Fragestellungen nach außen, aber auch nach innen,
- Anrechnung beruflicher Kompetenzen,
- Austausch mit „Offene Hochschule“-Projekten,
- Entwicklung kostendeckender Formate,
- Ausbau von hochschul- und länderübergreifenden Kooperationen.

Alle Anwesenden waren sich darüber einig, dass jede Hochschule und hochschulnahe Weiterbildungsinstitution mit diesen und ähnlichen Themenfeldern konfrontiert ist und an effektiven Lösungen arbeiten muss. So können ein Austausch über Good-Practice-Beispiele, ein gemeinsames Auseinandersetzen mit aktuellen Rahmenbedingungen und ein vertrauensvolles Miteinander auch unterschiedlichster Hochschultypen im Rahmen einer aktiven Landesgruppe zu erfolgversprechenden Lösungsansätzen beitragen.

Die Landesgruppe Mitteldeutschland wird sich ein- bis zweimal jährlich treffen. Gäste und Nicht-DGWF-Mitglieder sind dabei willkommen. Das nächste Treffen ist für November 2014 in Jena geplant und wird sich inhaltlich mit einem recht breiten Themenspektrum befassen, welches alle Teilnehmenden aktuell bewegt. So will sich die Landesgruppe dem Schwerpunkt Finanzen und Steuerrecht widmen und dabei die derzeitige Rechtslage, Vollkosten- und Trennungsrechnung, Grundlagen für die Kalkulation von Studiengebühren sowie die Wirtschaftlichkeitsbetrachtung von Weiterbildungsformaten diskutieren.

Mit der Gründung der Landesgruppe Mitteldeutschland schließt sich eine bisherige Lücke bei den regionalen Sektionen in der DGWF. Die Mitglieder freuen sich auf eine angenehme Zusammenarbeit und eine gewinnbringende Vernetzung im Fokus der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Bundesländer Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

**Autorin**

Kerstin Tänzer, M.A.  
kerstin.taenzer@hs-magdeburg.de

# Netzwerken – Kooperieren – Konkurrieren – von der Idee zum Markt

## Frühjahrstagung der AG-E

22. bis 23. Mai 2014 an der Universität Konstanz

### Struktur und Format der Tagung

Zum zweiten Mal wurde die Frühjahrstagung der Arbeitsgemeinschaft Einrichtung (AG-E) in dem Veranstaltungsformat der moderierten Großgruppenkonferenz durchgeführt. Im Mittelpunkt standen der intensive Austausch und die Diskussion über Konsequenzen des eigenen Handelns im Hinblick auf die Tagungsthemen. Im Unterschied zum traditionellen Aufbau der früheren Veranstaltungen startete die Tagung nicht mit einem Grundsatzreferat, sondern mit einem Themen-Duett: An Tischen zu je sechs Personen fanden sich zunächst jeweils zwei Teilnehmende, die sich über ihre Motivation und ihr Interesse an der Tagung informierten und erste Erfahrungen über gelungene Beispiele zu den Tagungsschwerpunkten sowie über Stolpersteine, die Kooperationen behindern, austauschten. In den Tischrunden wurde im Anschluss die Kernaussagen zusammengetragen und ins Plenum gegeben.

Die einzelnen Statements im Verlauf der Tagung gaben den Impuls zu Diskussionen in den Tischrunden und im Plenum. Der Moderatorin Elke Umbach von response, Frankfurt gelang es, über die beiden Tage den Spannungsbogen zwischen Statements und Diskussion so zu halten, dass die Tagung bis zum Ende als intensiver und konstruktiver Austausch aller Beteiligten erlebt wurde. Die schriftliche Evaluation bestätigte diesen Eindruck.

Der Rektor der Universität Konstanz Herr Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Rüdiger hob in seiner Begrüßung den öffentlichen Auftrag der Hochschulen für wissenschaftliche Weiterbildung hervor. Die Universität Konstanz will sich mit seinen besonderen Angeboten Menschen mit unterschiedlichen biographischen Lebensabschnitten und beruflichen Entwicklungsphasen öffnen. Die Angebote vom berufsbegleitenden Studiengang, über Zertifikats- bis zu Kompaktkursen müssen sowohl forschungsbasiert, wissenschaftlich fundiert sein und gleichzeitig das praktische Berufsfeld im Blick haben. Diese Ansprüche gelingen besonders gut durch Kooperation innerhalb und außerhalb der Hochschule.

Die Vorsitzende der DGWF Frau Dr. Beate Hörr stellte in ihren Grußworten die Wichtigkeit von Kooperationen in der

sich durch Wettbewerb geprägten verändernden Hochschullandschaft in den Mittelpunkt und wies darauf hin, dass sich die Akteure von Kooperationen die Fragen des Kontextes (Rahmenbedingungen), die Vertrauens- und Strategiefrage (der Passung) stellen müssen.

### Aus den Statements

#### „Kooperationen – ein Muss in der Hochschulweiterbildung?“:

**Dr. Andreas Fischer, Universität Bern**

Das Einstiegsstatement gab aus Anbieterperspektive einen Einblick, warum Hochschulen Kooperationen eingehen oder sich dagegen entscheiden. Treiber für Kooperationen sind Praxisorientierung und Spezialisierung in der Forschung. Die verschiedenen Disziplinen und Bereiche einer Hochschule müssen für ein anspruchsvolles Weiterbildungsangebot zusammenarbeiten. Darüber hinaus führt die Akademisierung der Berufe zunehmend zu Kooperationen mit Partnern außerhalb der Hochschule wie zum Beispiel Berufsverbänden und Unternehmen. Für diese Organisationen sind Kooperationen mit Hochschulen attraktiv, weil sie sich dadurch einen Statusgewinn erhoffen. Die Konkurrenz auf dem Weiterbildungsmarkt motiviert Hochschulen zur Zusammenarbeit mit Unternehmen und Verbänden, um die Nachfrage nach ihren Weiterbildungsangeboten zu stärken. Schließlich existiert auch ein gewisser Kooperationszwang, z. B. durch zahlreiche Förderprogramme.

Kooperationen entstehen also innerhalb der Hochschulorganisation, zwischen Hochschulen sowie zwischen Hochschulen und außerhochschulischen Organisationen. Hochschulen sollten grundsätzlich prüfen, inwieweit die organisatorischen und rechtlichen Rahmenbedingungen gegeben sind, um sich für eine institutionelle Zusammenarbeit zu entscheiden, denn jede Kooperation erfordert einen höheren Aufwand bei der Entwicklung und Organisation gemeinsamer Vorhaben. Dieser Aufwand, die Schwierigkeit zu teilen, rechtliche und kulturelle Faktoren können entscheidende Kooperationshemmnisse darstellen. An der Universität Bern sind rund die Hälfte der Weiterbildungsstudiengänge Kooperationsprogramme (23 von 44). Ein besonderes Beispiel aus der Schweiz auf der Ebene der Angebotskooperati-

on ist die gemeinsame Institution von sieben Universitäten SSPH+ (Swiss School of Public Health).

„Extern kooperieren – Modelle und Konzepte“:

Dr. Ulrich Wacker und sein Team, Universität Konstanz

Aus dem Arbeitsfeld der gemeinnützigen Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW) der Universität Konstanz wurden folgende drei Best Practice-Projekte für externe Kooperationen vorgestellt. Strukturell ist die Wissenschaftliche Weiterbildung in das Referat für Lebenslanges Lernen der Abteilung Akademische und Internationale Angelegenheiten eingebunden.

- **Summerschools: Barbara D’Errico**

Die zwei Summerschools basieren auf Kooperationen mit den Fachbereichen, dem International Office der Universität Konstanz und den externen Partnern VW Brasil sowie der taiwanesischen Regierung. Beide Summerschools wenden sich an Führungskräfte: VW Brasil wählt Personen aus dem mittleren Management, die taiwanesischen Regierung Entscheidungsträger aus lokaler und zentraler ministerieller Verwaltung aus. Über 2,5 bzw. 2 Wochen erweitern die Teilnehmenden ihre Führungs- und Problemlösungskompetenzen.

- **Berufsbegleitender Weiterbildungs-Bachelor**

„**Neurologische Rehabilitation**“: **Marc Jochimsen**  
Die Kooperation findet nach innen mit dem Studiengangsteam, der Qualitätssicherung sowie den DozentInnen statt; externer Partner sind die Kliniken Schmieder in Heidelberg. Anlass für die Entwicklung dieses Bachelors ist die steigende Nachfrage nach wissenschaftlicher Aus- und Weiterbildung für Gesundheitsfachberufe. Baden Württemberg ermöglicht im neuen § 31 LHG im Gegensatz zu anderen Bundesländern den Weiterbildungs-Bachelor für beruflich qualifizierte.

- **Weiterbildungs-Master „Advanced Safety Sciences for Medicines“: Caroline Krugmann**

Anlass für die Entwicklung dieses viersemestrigen Studiengangs ist der Bedarf wissenschaftlicher Weiterbildung im Bereich der Arzneimittelsicherheit. An dem EU-Projekt SafeSciMET der Innovative Medicines Initiative (IMI) sind Universitäten an 14 Standorten in 9 europäischen Ländern sowie 10 Partner aus der Pharmaindustrie beteiligt. Das modular aufgebaute Studienangebot wird von den Teilnehmenden als Kompakt- oder -Zertifikatskurs mit ECTS genutzt. Der international anerkannte akademische Abschluss M.Sc. mit 60 Credits bietet die Chance, eine „Marke“ zu schaffen.

„Kooperation als Schnittstellenmanagement“:

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Universität Marburg

Für die wissenschaftliche Weiterbildung müssen hochschulinterne und -externe Kooperationspartner gewonnen werden.

Da innerhalb einer Hochschule von unterschiedlichen Stellen insbesondere externe Kooperationen angestrebt werden, könnte die Einführung eines Key-Account-Managements als internes Schnittstellenmanagement einen Lösungsansatz für die bisher unkoordinierte Kommunikation mit internen und externen Kooperationspartnern bieten. Motivationen, externe Kooperationspartner zu suchen sind u. a. Risikominimierung und curricular-inhaltliche Interessen. Umgekehrt laufen Anfragen von potentiellen externen Partnern ins Leere, weil es keine klaren Regeln für Ansprechpartner in der Hochschule gibt. Forschung sollte als Basis von Weiterbildung für Kooperationen genutzt werden. Im Wettbewerb kann der Innovationstransfer für die wissenschaftliche Weiterbildung einer Hochschule ein Alleinstellungsmerkmal darstellen. Die vielfältigen Facetten von Kooperationen fordern eine Professionalisierung der Schnittstellen für die Weiterbildung heraus.

„Hürden und Erfolgsfaktoren aus 10 Jahren Netzwerk WissWeit Hessen“: **Christine Kienzle und Ute Kandetzki, Koordinierungsstelle an der Goethe-Universität Frankfurt**

Der 2004 gegründete Verbund von 10 staatlichen Hochschulen in Hessen war Gegenstand des BLK-Projektes „Verbundprojekte Wissenschaftliche Weiterbildung“. Seit 2007 finanzieren die Mitgliedshochschulen WissWeit. Das sind die Kosten der -Koordinierungsstelle sowie der Personal- und Sachaufwand für gemeinsame Aktivitäten. Zum Erfolgsmodell von WissWeit gehören u. a. ein gemeinsames Internetportal, gleichberechtigte Verbundpartner, Kontinuität und klare Strukturen, gemeinsame Positionierung am Weiterbildungsmarkt und Öffentlichkeitsarbeit sowie ein konstruktives und offenes Arbeitsklima der Akteure. Hürden sind dagegen vor allem die regelmäßige Diskussion um die Re-Finanzierung, Konkurrenz zwischen den Mitglieds-hochschulen, die Meinungsvielfalt, die Abstimmung mit Hochschul-leitungen und das geringe Marketingbudget. Als Fazit wird deutlich, dass ein Netzwerk ein stabiles Dach benötigt, um die kontinuierliche Zusammenarbeit zu gewährleisten. Das Netzwerk stärkt die Weiterbildung in den einzelnen Mitgliedshochschulen und sorgt für Transparenz. WissWeit leistet einen Beitrag zur Nachhaltigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens.

„Netzwerken – auch ohne Netzwerk“:

Dr. Michael Krause, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Für die wissenschaftliche Weiterbildung ist das Netzwerken Instrument zur Förderung der Kommunikation zwischen den Akteuren und der Abstimmung der Zielsetzungen von Angebots und Nachfrageseite. Der Organisationsgrad von Netzwerken ist im Gegensatz zu Kooperationen breiter angelegt. Durch die enge Zusammenarbeit kann sich aber ein höherer Organisationsgrad herausbilden, der ein Zusammenkommen zwischen der Angebots- und Nachfrageseite erschwert. Die Erfahrungen aus dem Beispiel „FAST -Academy of Science and Technology“ zeigen, dass die Teilnahme an Netzwerken, in denen man selbst bzw. die eigene Organisati-



oneinheit traditionell nicht aktiv ist, eine Strategie darstellt, um Werbung in eigener Sache zu betreiben, neue Ideen für Angebote und nicht zuletzt neue Teilnehmende zu gewinnen.

Die intensiven Diskussionen um das Tagungsthema führten dazu, dass man sich dafür aussprach, für das Jahr 2015 den Themenkomplex um die Perspektive des Marketings zu erweitern.

**Autorin**

**Dipl.-Hdl. Karla Kamps-Haller**  
Karla.Kamps-Haller@hs-rm.de

# Forschungsforum der DGWF AG Forschung: Erste Schritte zur Kartografierung der wissenschaftlichen Weiterbildung

23.-24. Mai 2014 an der Universität Bielefeld

Vom 23. bis 24. Mai 2014 wurde von der Arbeitsgemeinschaft Forschung der DGWF das ‚Forschungsforum wissenschaftliche Weiterbildung‘ an der Universität Bielefeld ausgerichtet. Unter der Leitung von Prof. Wolfgang Jütte (Universität Bielefeld) hatten sich im Themenfeld Forschende zusammengefunden, um sich zu ihren Forschungsarbeiten und aktuellen Entwicklungen und Tendenzen auszutauschen.

Um Synergien zu erzeugen, fand das Treffen in Kooperation mit der wissenschaftlichen Begleitung zum Bundesländer-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ statt. Mit dem Wettbewerb fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) derzeit bundesweit 26 Projekte von Hochschulen und Hochschulverbänden, die Studienprogramme für Berufstätige und andere Zielgruppen entwickeln. Die wissenschaftliche Begleitung des Gesamtprogramms liegt bei der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Prof. Dr. Anke Hanft), der Humboldt Universität zu Berlin (Prof. Dr. Andrä Wolter) und der Deutschen Universität für Weiterbildung in Berlin (Prof. Dr. Ada Pellert/Dr. Eva Cendon).

Neben der prozessbegleitenden Beratung und Begleitung der Projekte fördert die wissenschaftliche Begleitung über unterschiedliche Veranstaltungsformate den Wissenstransfer und die projektübergreifende Vernetzung. Seit 2013 können sich Nachwuchswissenschaftler/-innen aus den Projekten, die Qualifizierungsarbeiten zu den Themen Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen schreiben, in einem von der wissenschaftlichen Begleitung initiierten Netzwerk austauschen. Am Treffen in Bielefeld nahmen vom Team der wissenschaftlichen Begleitung Dr. Eva Cendon, Stefanie Kretschmer (Gesamtprojektkoordination) und Anita Mörth (Deutsche Universität für Weiterbildung) teil, darüber hinaus Mitglieder des Netzwerkes.

Um auch die Anschlussfähigkeit für ‚nachfolgende Generationen‘ zu unterstützen, waren zudem viele Nachwuchswissenschaftler/-innen anwesend. Vielfach sei „Praxis ohne Forschung und Forschung ohne Praxis“ zu beobachten (Dr. Markus Walber), weshalb die AG Forschung bestrebt ist, die Einbindung von Forschungsvorhaben zur wissenschaftlichen Weiterbildung in einem vorrangig praxisorientierten

Handlungsfeld zu unterstützen, ohne dabei jedoch die Praxis aus dem Blick zu verlieren.

Der erste Tag stand im Zeichen einer ‚Kartografierung der wissenschaftlichen Weiterbildung‘. Dabei wurde ausgehend von den konkreten Forschungsprojekten der Anwesenden der Versuch unternommen, die Forschungslandschaft in thematischer, theoretischer und methodischer Hinsicht zu skizzieren. Während der Diskussion über mögliche Systematisierungen wurde zum einen die große Vielfalt der Projekte, Referenzen und Zugänge deutlich. Zum anderen zeichneten sich jedoch auch erste ‚Ballungsräume‘ sowie ‚weiße Flecken‘ auf der Landkarte ab. So forschen beispielsweise alle Anwesenden - wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß - empirisch auf Grundlage eigener Primärerhebungen. Internationale Perspektiven oder Forschungsvorhaben im Bereich der Neuen Medien waren hingegen kaum vertreten. Mit der Kartografierung ist somit auch das Ziel verbunden, ‚blinde Flecken‘ und ‚heiße Eisen‘ innerhalb der Forschung zu wissenschaftlicher Weiterbildung zu identifizieren aber auch künftig abbilden zu können, „wie uns der Zeitgeist küsst“ (Prof. Wolfgang Jütte). Die Systematisierungen sollen auf Grundlage des an diesem Tag Erarbeiteten und Diskutierten innerhalb der AG Forschung weiterentwickelt werden.

Am zweiten Tag boten zwei parallel stattfindende Workshops die Möglichkeit, thematische und methodische Fragestellungen einzelner Qualifikationsprojekte vertiefend zu besprechen. Die „Themen-Werkstatt“ wurde von Prof. em. Karl Weber, die „Methoden-Werkstatt“ von Dr. Markus Walber moderiert. In Ersterer standen Forschungsarbeiten mit unterschiedlichem thematischem Fokus im Mittelpunkt. Dabei ging es unter anderem um Lernkulturen und Übergänge, Erfolgsfaktoren von weiterbildenden Studiengängen, Gender in der Ausbildung von Gesundheitsfachberufen und berufsbegleitende Studiengänge. So wie sich in der Themenwerkstatt abzeichnete, dass die Inhalte der Arbeiten nicht losgelöst von der methodischen Vorgehensweise zu denken und zu diskutieren sind, drehte sich auch innerhalb der Methoden-Werkstatt die Diskussion zunächst um das Verhältnis von Methode und Funktion. Trotz der großen Spannweite der von den Anwesenden vertretenen methodischen Zugänge

und Auswertungsverfahren, zeigten sich im Weiteren erneut einige ‚Überlappungsbereiche‘ ab, die anhand konkreter Problemstellungen bearbeitet wurden. Dabei ging es beispielsweise um triangulative Verfahren, die Beziehung zwischen Erhebungs- und Auswertungsverfahren, quantitative und qualitative Inhaltsanalysen sowie um einzelne Aspekte des Forschungsablaufs. Den Abschluss des zweiten Tages bildete die Präsentation des Diskussionsverlaufs und der -ergebnisse beider Werkstätten im Plenum.

Insgesamt erwies sich erneut der Werkstattcharakter der Veranstaltung als sehr gewinnbringend. Innerhalb der Diskussionen wurde die thematische und methodische Vielfalt des Feldes abgebildet, jedoch gleichzeitig der Raum für die Besprechung von Detailfragen gelassen und somit auch zur Reflexion des eigenen Standpunktes innerhalb des Forschungsspektrums angeregt. Die Anschlussfähigkeit der Werkstätten zeigte sich in intensiv weitergeführten Pausengesprächen.

Die AG Forschung richtet auf der kommenden Jahrestagung der DGWF in Hamburg am 24. September 2014 ein Vorseminar zum Thema „Hochschulweiterbildung neu beforschen“ aus, in dem Perspektiven, Zugänge und Methoden der Forschung zu wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen im Zentrum stehen. Interessierte Forscher/inn/en sind eingeladen, am Vorseminar teilzunehmen. Das nächste, und damit vierte Treffen der Arbeitsgruppe wird voraussichtlich unter dem Titel „Auf der Suche nach Nachhaltigkeit“ am 24. bis 25. April 2015 an der Universität Bielefeld stattfinden. Interessierte können sich auch an den Sprecherrat (Prof. Wolfgang Jütte, Maren Kreutz, Maria Kondratjuk, Mandy Schulze Dr. Markus Walber) wenden.

**Autorin**

**Annika Rathmann, M.A.**  
annika.rathmann@ovgu.de

# Termine

---

**24. bis 26. September 2014**

DGWF Jahrestagung an der Universität Hamburg

---

**30. September bis 01. Oktober 2014**

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE in Frankfurt

---

**14. Oktober 2014**

Treffen der Landesgruppe Rheinland-Pfalz und Saarland

---

**29. bis 30. Oktober 2014**

WBV-Tagung: Perspektive Didaktik - Bildung in erweiterten Lernwelten in Bielefeld

---

**November 2014**

Treffen der Landesgruppe Mitteldeutschland in Jena

---

**21. November 2014**

Fachtagung "Erwachsenenbildung und Selbstverständigung" in Potsdam Griebnitzsee

---

**01. bis 02. Dezember 2014**

17. DIE-Forum Weiterbildung in Bonn

---

**01. Dezember 2014**

Verleihung des Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung in Bonn

# Neue Mitglieder

---

## **Nachfolgende Institutionen sind im letzten halben Jahr in die DGWF eingetreten:**

- Otto-Friedrich-Universität Bamberg
- Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm
- IREBS Immobilienakademie GmbH
- Institut für Weiterbildung der Hochschule Esslingen (IWHE)
- Universität Witten/Herdecke
- Pädagogische Hochschule Karlsruhe
- Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschule Koblenz

## **Neue persönliche Mitglieder der DGWF im letzten halben Jahr:**

- Dipl.-Päd. Anja Heine
- Dr. Max Reinhardt
- Annika Rathmann, M.A.
- Dipl. Päd. Stefanie Kretschmer, MBA

# Autorenverzeichnis

---

## Autoren und Autorinnen der Beiträge

Monika Bachofner, Dr.,  
m.bachofner@tu-braunschweig.de

Annette Bartsch, M.A.,  
an.bartsch@tu-braunschweig.de

Nathalie Bender, Dipl.-Päd.,  
nathalie.bender@uni-bielefeld.de

Tina Breyer, Dipl.-Kffr.,  
tina.breyer@uni-rostock.de

Christiane Brokmann-Nooren, Dr.,  
christiane.brokmann.nooren@uni-oldenburg.de

Beatrice C. Büttner, Dipl.-Päd.,  
beatrice.buettner@uni-rostock.de

Bernd Dobmann, Dr.,  
bernd.dobmann@fraunhofer.de

Stefan Göbel, Prof. Dr.,  
stefan.goebel@uni-rostock.de

Gernot Graeßner, Prof. Dr.,  
gernot.graessner@t-online.de

Ulrich Iberer, Dr.,  
iberer@ph-ludwigsburg.de

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

Karla Kamps-Haller, Dipl.-Hdl.,  
karla.kamps-haller@hs-rm.de

Katharina Köhler, M.A.,  
katharina.koehler@leuphana.de

Maria Kondratjuk, M.Sc.,  
Maria.kondratjuk@gmx.de

Judith Koroknay, Dipl.-Päd.,  
koroknay@ph-ludwigsburg.de

Simone Krähling, M.A.,  
simone.kraehling@uni-marburg.de

Stefanie Kretschmer, Dipl.-Päd., MBA,  
stefanie.kretschmer@uni-oldenburg.de

Stephan Maaß, Dr.

Romina Müller, M.Sc.,  
romina.mueller@leuphana.de

Friedemann W. Nerdinger, Prof. Dr.,  
friedemann.nerdinger@uni-rostock.de

Jens Prager, Dr.,  
jens.prager@uni-oldenburg.de

Annika Rathmann, M.A.,  
annika.rathmann@ovgu.de

Heike Rundnagel, M.A.,  
rundnageh@uni-marburg.de

Felizitas Sagebiel, Prof. Dr.,  
sagebiel@uni-wuppertal.de

Mandy Schulze, M.A.,  
schulze\_m@yahoo.de

Wolfgang Seitter, Prof. Dr.,  
seitter@uni-marburg.de

Joachim Stöter, Dipl.-Psych.,  
j.stoeter@uni-oldenburg.de

Veronika Strittmatter-Haubold, Dr.,  
strittmatter@ph-heidelberg.de

Kerstin Tänzler, M.A.,  
kerstin.taenzler@hs-magdeburg.de

Jan Tauer, M.Sc.,  
jan.tauer2@uni-rostock.de

Susann Tracht, Dip.-Sozialwirtin,  
susann.tracht@yahoo.de

Erwin Wagner, Prof. Dr.,  
wagner@uni-hildesheim.de

Yvonne Weigert, MA, M.A.,  
weigert@uni-leipzig.de

Kathrin Wetzel,  
kathrin.wetzel@uni-oldenburg.de

Franziska Zink, M.A.,  
zinkf@uni-marburg.de











[www.hochschule-und-weiterbildung.net](http://www.hochschule-und-weiterbildung.net)

## Aktuelle Hefte

1|2013

**Erfolgskonzept Fernstudium: Betreuung, Individualisierung, Methodenmix und Virtualität**

2|2013

**Reorganisation wissenschaftlicher Weiterbildung**

1|2014

**Auf dem Weg zur Hochschule Lebenslangen Lernens: Mehrwert, Aufwand und Erträge**

## Vorschau

2|2014

**Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik**

(Manuskriptabgabe bis 30.09.2014)

1|2015

**Innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangen Lernen an Hochschulen**

2|2015

**Wissenschaftliche Weiterbildung und gesellschaftliche Verantwortung**



### 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](mailto:publikation@dgwf.net)

## Hochschule und Weiterbildung ...

ist das zentrale Publikationsorgan für die wissenschaftliche Weiterbildung.  
Die Zeitschrift wird herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) und erscheint zwei Mal (Juni/November) pro Jahr.

## Themenbeiträge ...

- ♦ Angebotsplanung von wissenschaftlicher Weiterbildung im Clusterverbund - Chancen der Kooperation (Bachofner, M./ Bartsch, A.)
- ♦ Entwicklung eines Studienformats für nicht-traditionelle Zielgruppen an der Universität Rostock - Eine Fallstudie (Büttner, B.C./Maaß, S./ Breyer, T./ Nerdinger, F. W.)
- ♦ Zur Internalisierung von Lebenslangem Lernen an europäischen Hochschulen. Eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Veränderungsprozesse. (Müller, R./Köhler, K.)
- ♦ Angebotsentwicklung und Marketing in Kooperationen der wissenschaftlichen Weiterbildung (Seitter, W./Krähling, S. / Rundnagel, H./Zink, F.)
- ♦ Weiterbildung und Lebenslanges Lernen (LLL) in Anreiz- und Steuerungssystemen - Ergebnisse einer länderübergreifenden Analyse (Stöter, J./Kretschmer, S.)
- ♦ Die Hochschulweiterbildung zwischen Gemeinwohl und Rechtsicherheit: Der Umgang mit beihilferechtlichen Unsicherheiten. (Tauer, J./Göbel, S.)
- ♦ Mehrwert durch Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Wetzel, K./Dobmann, B.)
- ♦ Lohnt sich ein berufsbegleitendes Masterstudium? Ergebnisse einer empirischen Studie zum beruflichen Erfolg von Masterabsolventen (Iberer, U./Koroknay, J.)
- ♦ Best-Practice-Ansätze in der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere (Sagebiel, F.)
- ♦ Forschungsperspektiven auf die Praxis von Hochschulweiterbildung: ein Blick auf Akteure und die Programmorganisation (Kondratjuk, M./Schulze, M.)

