

Otto, Alexander; Wolter, Andrä

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

*Hochschule und Weiterbildung 13 (2013) 2, S. 14-22*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Otto, Alexander; Wolter, Andrä: Re-Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Eine Fallstudie zum Funktions- und Organisationswandel wissenschaftlicher Weiterbildung - In: Hochschule und Weiterbildung 13 (2013) 2, S. 14-22 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97645

in Kooperation mit / in cooperation with:

# DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR  
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG  
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR  
UNIVERSITY CONTINUING AND  
DISTANCE EDUCATION

<http://www.dgwf.net>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**DGWF**

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

# HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

**SCHWERPUNKTHEMA:**

**RE-ORGANISATION  
WISSENSCHAFTLICHER  
WEITERBILDUNG**

2/13

# Inhaltsverzeichnis

## 9 Editorial

---

9 WOLFGANG JÜTTE

**Rückblick**

## 10 Thema

**Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung**

---

10 KARIN DOLLHAUSEN, JOACHIM LUDWIG, ANDRÄ WOLTER

**Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in einer bewegten Hochschullandschaft**

14 ALEXANDER OTTO, ANDRÄ WOLTER

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

23 THOMAS BRÜSEMEISTER, MICHAEL SCHEMANN

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

28 KARIN DOLLHAUSEN, FRANZISKA ZINK

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

33 JOACHIM LUDWIG

**Fallstudie zur Hochschule Gubernatio**

39 WOLFGANG JÜTTE, MARKUS WALBER

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

46 JOACHIM LUDWIG, MALTE EBNER VON ESCHENBACH

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

53 **Forum**

---

53 KARL WEBER

**Wandel der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung an schweizerischen Hochschulen**

61 **Projektwelten**

---

61 STEFFEN ROGGE

**Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen**  
Wege zur Fachkräftesicherung

63 CLAUDIA KOEPERNIK

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

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

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

71 HELMUT VOGT

**Planungshilfen für Weiterbildende Studien**

74 **Tagungsberichte**

---

74 DANIEL MEYNEN

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

77 JESSICA HEIBÜLT

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

79 MARIA KONDRATJUK

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

80 **Publikationen**

---

82 **Buchbesprechungen**

---

84 **Aus der Fachgesellschaft**

---

90 **Service**

---

90 **PRESSEMITTEILUNG**

---

91 **TERMINE**

---

92 **NEUE MITGLIEDER**

---

93 **NACHRUF**

---

94 **Notizen**

---

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

## Eine Fallstudie zum Funktions- und Organisationswandel wissenschaftlicher Weiterbildung

ALEXANDER OTTO  
ANDRÄ WOLTER

### 1 Einführung - Rahmenbedingungen der Fallstudie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2 "Regionalität mit internationalen Ambition" – Profilierungsstrategien der Universität

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

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

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

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

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

Zukünftig soll das Konzept der offenen Hochschule eine wichtigere Rolle spielen. Primäres Anliegen ist die Erschließung neuer Zielgruppen, allen voran von beruflich Qualifizierten ohne herkömmliche schulische Hochschulzugangsberechtigung (Abitur) – sogenannter nicht-traditioneller Studierender –, die an der Hochschule in der Regel eine akademische Erstausbildung nachfragen, daneben aber auch anderer Zielgruppen, z.B. erwerbstätiger Personen, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen und an der Hochschule ein Fortbildungsangebot suchen. Dass dieses Konzept zumindest teilweise bereits realisiert wird, zeigen die Studienanfängerzahlen der Hochschule. Von den 2055 Studienanfängern<sup>1</sup> des Studienjahres 2011 sind 3,3 % über den Dritten Bildungsweg an die Hochschule gelangt. Obwohl dieses nur ein schmaler Anteil ist, liegt die Hochschule damit über dem Bundesdurchschnitt.

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

<sup>1</sup> Quelle: Statistisches Bundesamt

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

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

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

Im Inneren der Universität – aus der Perspektive der Hochschulleitung und der Fakultäten – wurde LLL als Aufgabenfeld in seiner Gesamtbreite jedoch nur begrenzt gesehen; die Interessenlage der Hochschulleitung war primär budgetorientiert. Folgende Aussage spiegelt die Wahrnehmung der Akteure in der Weiterbildung: „*Die wissenschaftliche Weiterbildung hatte [für die Universitätsleitung] lange Zeit lediglich die Bedeutung einer Cashcow*“ (Interview 3). So ist es wiederum nicht verwunderlich, dass die Universität, obwohl zu den Pionierhochschulen der Implementierung des Konzepts des lebenslangen Lernens zählend, im Leitbild nur marginal und erst nach Drängen einiger Akteure auf dieses Konzept verweist<sup>2</sup>. Eine Aussage zur wissenschaftlichen Weiterbildung lässt sich im Leitbild bislang vermissen.

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ein bestehendes Organisationsmodell oder Entwicklungskonzept, an dem man sich hätte orientieren können, gab es jedoch nicht. Einen großen Einfluss – gewissermaßen als theoretische Orientierung – hatte eine von der Universität durchgeführte internationale Vergleichsstudie wissenschaftlicher Weiterbildungsprogramme, ihrer Realisierungsformen und Institutionalisierungsstrukturen (die 2007 veröffentlichte Hanft/Knust-Studie<sup>3</sup>). Daran angelehnt, floss unter anderem die Differenzierung zwischen kreditierten und nicht-kreditierten Programmen sowie zwischen

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

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

Der Re-Organisationsprozess wurde in der Anfangsphase als ein „*sich gegenseitiges kritisches Beäugen*“ (Interview 3)<sup>4</sup> zwischen den vorhandenen Einrichtungen wahrgenommen. Schließlich trafen mit der „*Präsenzwelt*“ (ZWW) und der „*Onlinewelt*“ (CDL, ZEF) zwei sehr unterschiedliche Kulturen aufeinander. Letzten Endes gestaltete sich der Prozess jedoch weitgehend „*konfliktfrei*“, auch deshalb, weil der anstehende Generationenwechsel<sup>5</sup> in der Leitungsebene abgewartet und den einzelnen Bereichen die Zeit eingeräumt wurde, innerhalb einiger Jahre langsam zusammenzuwachsen und sich zu „*harmonisieren*“ (ebd.).

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

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

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

## 5 Geschäfts- und Organisationsmodell

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

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

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

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

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

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

*Berufsbegleitende Studiengänge:* Das C3L bietet in Kooperation mit den jeweiligen Fakultäten<sup>6</sup> der Universität sechs berufsbegleitenden Studiengänge an (Stand 2012): zwei B.A.-Studiengänge (Betriebswirtschaftslehre für Spitzensportler/-innen

<sup>4</sup> In diesem Zusammenhang wurde auch von einem anfänglichen Widerstand der einzelnen Einrichtungen berichtet.

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

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



**Abb.1:** Profilbildende Elemente und organisatorische Strukturen des C3L

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>7</sup> Dieser Studiengang erfolgt in Kooperation mit den USA

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

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

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

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

Hinsichtlich des internen Managements verlief der Prozess der Umstrukturierung aufgrund der unter Punkt 4 genannten Strategie „fluide“ und zielführend, auch weitgehend frei von größeren Konflikten (von der schon erwähnten mentalen Reserve innerhalb der „alten“ Einrichtungen abgesehen), so dass momentan kein wesentlicher Veränderungsbedarf besteht. Inzwischen genießt das C3L auch innerhalb der Hochschule einen „guten Ruf“, nicht zuletzt dadurch, dass es gewinnbringend<sup>8</sup> arbeitet. Hochschulpolitisch, so das Ziel, soll das C3L aber noch stärker universitätsintern in der Gremienstruktur verankert werden.

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

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

## 6 Fazit

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

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

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

<sup>8</sup> Die Einnahmen verbleiben abzüglich Overhead im C3L.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Literatur

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

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

## Autoren

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

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