

Wissenschaftliche Weiterbildung. Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund - Weiterbildung und Hochschulreform. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm "Wissenschaftliche Weiterbildung" am 17. und 18. Mai 2004 an der Universität Rostock

Bonn : BLK 2004, 103 S. - (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 119)



Quellenangabe/ Reference:

Wissenschaftliche Weiterbildung. Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund - Weiterbildung und Hochschulreform. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm "Wissenschaftliche Weiterbildung" am 17. und 18. Mai 2004 an der Universität Rostock. Bonn : BLK 2004, 103 S. - (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 119) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-2480 - DOI: 10.25656/01:248

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-2480>

<https://doi.org/10.25656/01:248>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Heft 119

 **Wissenschaftliche
Weiterbildung**

Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund –
Weiterbildung und Hochschulreform

Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm "Wissen-
schaftliche Weiterbildung" am 17. und 18. Mai 2004 an
der Universität Rostock



Materialien zur Bildungsplanung
und zur Forschungsförderung

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)
- Geschäftsstelle -
Friedrich-Ebert-Allee 38
53113 Bonn

Telefon: (0228) 5402-0
Telefax: (0228) 5402-150
E-mail: blk@blk-bonn.de
Internet: www.blk-bonn.de

ISBN 3-934850-58-8
2004

Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund - Weiterbildung und Hochschulreform

Auftaktveranstaltung
zum BLK-Programm "Wissenschaftliche Weiterbildung"

17.-18.05.2004

veranstaltet vom Land Mecklenburg-Vorpommern und der Universität Rostock, Zentrum für
Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung

gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und vom Ministerium für
Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern



Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund – Weiterbildung und Hochschulreform

Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm
„Wissenschaftliche Weiterbildung“

17. und 18.05.2004



Universität Rostock
Zentrum für Qualitätssicherung
in Studium und Weiterbildung

Ansprechpartnerinnen:
Dr. Sabine Teichmann
Sabine Schütt

Tel: 0381 – 498 1269
Fax: 0381 – 498 1241
www.weiterbilden-weiterdenken.de

Impressum

herausgegeben von der
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)

Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund - Weiterbildung und Hochschulreform
Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm "Wissenschaftliche Weiterbildung"

Redaktion
Dr. Sabine Teichmann, Sabine Schütt, Kathi Schwonke

Layout
Kathi Schwonke

Bonn, den 03.09.2004

"Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund - Weiterbildung und Hochschulreform" - unter diesem Motto trafen sich am 17. und 18. Mai 2004 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus insgesamt 15 Einzelprojekten des BLK-Verbundprogramms "Wissenschaftliche Weiterbildung" zu einer ersten Begegnung und einem intensiven Ideen- und Meinungsaustausch in Rostock. Die Spanne der Themen reichte dabei von Projekten der Wissenschaftlichen Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer und Sozialarbeiterinnen und -arbeiter bis hin zur Wissenschaftlichen Weiterbildung in den Bereichen Maschinenbau und Neue Medien. An der Tagung nahmen auch Vertreterinnen und Vertreter des Bundesministeriums für Bildung sowie weiterer Länderministerien teil.

Die vorliegende Schrift Nr. 119 in der Reihe "Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung" der BLK dokumentiert die Tagung. Wie ein roter Faden zieht sich durch die folgenden Beiträge der Grundgedanke, dass Wissenschaftliche Weiterbildung keineswegs nur ein Angebot ist, das die Hochschulen auf Grund aktueller gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Anforderungen "en passant" unterbreiten. Sie ist vielmehr neben Lehre und Forschung die dritte Hauptaufgabe der Hochschulen und muss in der laufenden Diskussion über die curriculare und institutionelle Modernisierung an den Hochschulen strategisch stets im Blick bleiben. Der besondere Vorzug der Wissenschaftlichen Weiterbildung ist ihre schnelle Verfügbarkeit, ihre Flexibilität, ihre Praxisnähe und ihr hochschulübergreifendes Vernetzungspotential überall dort, wo es, aufbauend auf einer akademischen Erstqualifikation, auf dauernde Erweiterung des Wissens ankommt. Nicht zuletzt erlangt die Wissenschaftliche Weiterbildung auch unter dem Gesichtspunkt der gebührengetragenen Hochschulfinanzierung eine zunehmende Bedeutung.

Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur dankt allen, die an der Planung und Durchführung dieser Tagung mitgewirkt haben. In erster Linie gilt mein Dank dem Vorbereitungsteam um Frau Dr. Sabine Teichmann vom Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung der Universität Rostock. Er sei den Referentinnen und Referenten sowie den Moderatoren des Plenums und der Workshops ausgesprochen, die sich gerne zur Verfügung gestellt haben. Er richtet sich an das Bundesministerium für Bildung und Forschung für die großzügige Unterstützung, und er gilt nicht zuletzt dem Rektor der Universität Rostock, Herrn Professor Hans Jürgen Wendel, als dem Gastgeber der Tagung sowie der Hochschule für Musik und Theater für das inspirierende Ambiente der Abendveranstaltung. In den Dank eingeschlossen ist das Playbacktheater Bremen, das durch originelle Spielszenen die fachliche Zusammenfassung der Ergebnisse beflügelt hat.

Auf Grund der äußerst positiven Reaktionen auf die Auftaktveranstaltung haben die Organisatoren des Rostocker Zentrums für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung und die Koordinatoren des Verbundprogramms "Wissenschaftliche Weiterbildung" in Aussicht genommen, auch die Abschlusstagung an der Universität Rostock auszurichten.

Kurt Schanné

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern
Länderkoordinator des Verbundprogramms

Tagungsprogramm	
Einführung in die Tagung Dr. Sabine Teichmann, Sabine Schütt	..... 1
 Grußworte zur Auftaktveranstaltung	
Begrüßung Prof. Dr. Detlef Czybulka	..... 7
Grußwort Dr. Rolf Reinert	..... 13
Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgaben der Hochschule - Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Erfahrungen - Prof. Dr. Andrá Wolter	..... 17
 Impulsreferate und Workshops	
Modularisierung als Instrument innovativer Weiterbildungskonzepte und -angebote - Stichworte zur gegenwärtigen Entwicklung - Ludwig Voegelin	..... 35
Bericht zum Workshop "Der Modularisierungsauftrag" Prof. Dr. Detlef Czybulka	..... 43
Zukunftsfähige Modelle Wissenschaftlicher Weiterbildung erproben, verstetigen und verbreiten Dr. Heino Apel	..... 47
Bericht zum Workshop "Der Transfergedanke" Dr. Kerstin Kosche	..... 57
Die Verbundidee zur hochschulübergreifenden Vernetzung der Weiterbildung: Kooperationen aufbauen, um im Wettbewerb zu bestehen Dr. Herbert Asselmeyer	..... 61
Bericht zum Workshop "Die Verbundidee" Prof. Dr. Hans Ulrich Kibbel	..... 75
Ein Aufriss der Debatte um Qualitätsmanagement Dr. Stefanie Hartz	..... 79
Bericht zum Workshop "Die Qualitätsfrage" Prof. Dr. Wolfgang Nieke	..... 91
 Anhang	
Kurzbiographien der Referenten und Moderatoren	..... 97
Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung	..... 99

17. Mai 2004

Aula der Universität Rostock



14.00 Uhr

Begrüßung

Prof. Dr. Detlef Czybulka,
Prorektor der Universität Rostock für Studium, Lehre und Evaluation

Grußwort

Dr. Rolf Reinert,
Referatsleiter "Weiterbildung an Hochschulen" im Bundesministerium für Bildung und
Forschung

Vortrag

Thema: Zukunft von Wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext der Studienreform
Prof. Dr. Andrä Wolter,
Abteilungsleiter Hochschulforschung, HIS Hochschul-Informationssystem, Hannover

ab 15.00 Uhr

Vorstellungen der 15 Verbundprojekte - Kurzreferate

Hochschule für Musik und Theater



ab 19.00 Uhr

Empfang

Begrüßung durch Kurt Schanné, Referatsleiter in der Hochschulabteilung, Ministerium für
Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern

18. Mai 2004

Räumlichkeiten der Universität Rostock

ab 9.00 Uhr

Workshops zu den Themen:

- Der Modularisierungsauftrag - Innovative Weiterbildungskonzepte und Weiterbildungsangebote mit Hilfe der Modularisierung entwickeln
- Der Transfergedanke - Zukunftsfähige Modelle Wissenschaftlicher Weiterbildung erproben, verstetigen und verbreiten
- Die Verbundidee - Kooperation aufbauen und im Wettbewerb bestehen
- Die Qualitätsfrage - Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung in Wissenschaftlicher Weiterbildung managen

Die Workshops wurden jeweils durch eine Expertin, einen Experten mit einem Impulsreferat eröffnet und von einem Moderator geleitet.

Internationales Begegnungszentrum



ab 12.00 Uhr

Berichte aus den Workshops von den Moderatorinnen und Moderatoren¹ und Impressionen vom Tagungsgeschehen - dargestellt vom Playbacktheater Bremen



13.00 Uhr

Ende der Tagung

¹ In den folgenden Aufführungen ist die weibliche Form stets mitgemeint

Dr. Sabine Teichmann, Sabine Schütt
Einführung in die Tagung



Wie es begann

Am 17. und 18. Mai 2004 fand an der Universität Rostock die Tagung "Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund - Weiterbildung und Studienreform" statt.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die Bund-Länder-Kommission, das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern hatten zu dieser Tagung alle Projekte im BLK-Programm "Wissenschaftliche Weiterbildung" eingeladen.

Gastgeber dieser Tagung war die Universität Rostock, das Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung.

Wie sich die Förderer engagierten

Die Tagung "Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund - Weiterbildung und Studienreform" hatte ein besonderes Ziel: Die seit Januar 2004 geförderten Projekte sollten sich an einem Ort treffen, ihre Konzepte gegenseitig vorstellen, um zum einen gemeinsame Themen zu sichten und kooperativ weiterzuentwickeln und zum anderen von Beginn an Transfer von Ideen, Kooperationsformen und Nachhaltigkeit zu sichern.

Bund und Länder werden drei Jahre lang die Modellprojekte mit über 3 Mill. Euro unterstützen.

Wer die Chance zum Auftakt wahrnahm

Aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und aus der Bund-Länder-Kommission nahmen die jeweiligen Vertreterinnen und Vertreter teil, ebenso waren aus vielen Landesministerien die Verantwortlichen nach Rostock gekommen. Im Mittelpunkt standen die Projektvorhaben, die von 41 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus den insgesamt 15 Verbundprojekten zur Diskussion gestellt wurden.

Welche Ideen die Projekte bewegen

Die Projektideen reichen von der Erstellung multimedialer Lehrmaterialien über die Entwicklung neuer Studiengänge für verschiedenste Zielgruppen bis hin zur Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern.

Teilbereiche in einzelnen Projekten widmen sich übergreifenden Fragen der Studienreform, insbesondere werden gestufte Studienprogramme als Chance für die Verknüpfung von Erstausbildung und Weiterbildung begriffen. Die Modularisierung, das Bemessen der "Workloads" und damit die Vergabe von Leistungspunkten sind Träger dieser Reformideen für den Bereich Hochschulen.

Erweitert werden diese Themen durch die Verbundidee, wodurch Fragen der Kooperation und des Kooperationslernens in den Fokus der Aufmerksamkeit, Akzeptanz und Handlungsaktivität rücken: Verbund heißt zukünftig nicht allein Kooperation zwischen unterschiedlichen Hochschularten und über Ländergrenzen hinweg; Verbund bedeutet auch nicht nur Verknüpfung unterschiedlicher Bildungsbereiche und Anschlussmöglichkeiten, sondern wirkt sich in der Analyse und Weiterbearbeitung von verschiedensten Themen aus, beispielsweise bei der Verknüpfung von Wissenschaftlicher Weiterbildung und Erstausbildung oder auch bei der Bestimmung des Stellenwertes von Wissenschaftlicher Weiterbildung im Prozess Lebenslangen Lernens.

Zwischen Tradition und Innovation - was auf der Tagung geschah

Der erste Tag

Der Prorektor für Studium, Lehre und Evaluation, Herr Professor Dr. Detlef Czybulka, begrüßte die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Es war ihm eine besondere Freude, die Gäste nicht nur an einer der ältesten Universitäten Deutschlands, sondern auch an einer

Universität mit einem starken Engagement für die Weiterbildung willkommen zu heißen. In seiner Rede hob der Prorektor die Wissenschaftliche Weiterbildung als strategischen Faktor im Erneuerungsprozess der Hochschulen hervor. Die mit Vehemenz betriebene Modularisierung der Studienprogramme, die Einführung von Bachelor- und Masterangeboten in der grundständigen akademischen Ausbildung hätten bereits heute Auswirkungen auf weiterbildende Studienangebote und zielten auf die Umsetzung des Konzeptes vom lebenslangen Lernen. Die Universität Rostock könne dabei mit ihren drei berufsbegleitenden Fernstudiengängen und verschiedenen Weiterbildungsangeboten auf eine mehr als zehnjährige Erfahrung in der Fernlehre und der Weiterbildung zurückblicken. Herr Professor Dr. Czybulka führte weiter aus, dass die wachsende Rolle von Wissenschaftlicher Weiterbildung unbestritten sei, andererseits sei hingegen nachteilig, dass Ergebnisse aus Projekten noch in unzureichendem Maße der Öffentlichkeit bekannt seien. Insofern sehe er - auch als Verantwortlicher für die Weiterbildung der Universität - die Tagung als wichtigen Meilenstein, um innovative Projekte mit ähnlicher Zielsetzung zusammen zu führen und aus den Erkenntnissen gemeinsam Nutzen zu ziehen.

Aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung begrüßte Herr Dr. Rolf Reinert, Leiter des Referates "Weiterbildung an Hochschulen" die Tagungsteilnehmer und Gäste. Sehr interessant war sein Rückblick auf die Entwicklung von Wissenschaftlicher Weiterbildung von den 70er Jahren bis hin zum BLK-Programm "Wissenschaftliche Weiterbildung". Den Bedeutungszuwachs von Weiterbildung unterstreichend wies er auf die steigende Anzahl geförderter Modellprojekte hin. Zugleich hob er die beachtlichen Umschichtungsprozesse hervor, die in den letzten Jahren im Weiterbildungssektor zu verzeichnen waren, und die eine Reihe von Anforderungen einerseits für Hochschulen, andererseits aber auch für viele Forschungseinrichtungen definierten. Sich diesen Anforderungen zu stellen - so betonte Herr Dr. Reinert - und einen Beitrag für die Umsetzung zu leisten, erhoffe sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung aus dem Modellversuchsprogramm "Wissenschaftliche Weiterbildung" der BLK. Mit dem Modellversuchsprogramm verbände der Bund zugleich auch eine Weiterentwicklung in der konkreten Weiterbildungspolitik der Hochschulleitungen - in der Erhöhung der Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen beim Qualifikationslernen ihrer Absolventinnen und Absolventen, sowie in der Umgestaltung von historisch gewachsenen Strukturen. Herr Dr. Reinert führte aus, dass die Erweiterung des Angebotes an Wissenschaftlicher Weiterbildung nicht groß genug sein könne und forderte, vor dem Hintergrund einer fachlich soliden und kohärent organisierten Erstausbildung, eine professionell gestaltete Weiterbildung - wissenschaftlich fundiert, berufsbegleitend und die neuen Medien effizient nutzend.

Sowohl Herr Dr. Reinert als auch Herr Professor Dr. Czybulka boten Informationen und Wertungen, die jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer Anlass zur Reflexion und zur Einordnung eigener Aktivitäten gaben.

Herr Professor Dr. Andrä Wolter, Abteilungsleiter des Ressorts Hochschulforschung, des Hochschul-Informationssystem (HIS) in Hannover, ging in seinem Vortrag auf die Studie "Hochschulen im Weiterbildungsmarkt" ein, die sein Team und er für den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft im Oktober 2003 veröffentlichten. Er stellte die Veränderungen von Lernkonzepten im Lebenszyklus Erwachsener anhand der Beschreibung "nicht-traditioneller Studierender" heraus und beschrieb die Rolle der Hochschulen im Prozess des lebenslangen Lernens. Dabei verdeutlichte er, anhand vielfältiger Thesen, dass Hochschulen die sich abzeichnenden Veränderungen aktiv handelnd wahrnehmen und sich für das lebenslange Lernen stärker öffnen müssen. Hochschulen hätten bezogen auf die wissenschaftliche Weiterbildung eine Reihe von Problemen und Aufgaben zu bewältigen: Aus der Perspektive des internationalen Vergleichs, den Herr Professor Dr. Wolter zog, wurde sehr deutlich, dass wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland in Zukunft einen Schwerpunkt im akademischen Angebot bilden muss.

Im Anschluss an die Beiträge diskutierten die Tagungsteilnehmer insbesondere vier Problemkreise: die Schwierigkeiten der Umsetzung von restriktiven institutionellen Rahmenbedingungen bei der Entwicklung von Weiterbildung, die Auslastung und das individuelle Engagement von Hochschullehrern, die Organisation und Zuständigkeiten der Weiterbildung in Hochschulen und in ausgegründeten Institutionen sowie die Barrieren des Hochschuldienstrechts. Ein weiterer Schwerpunkt lag auf den Themen weiterbildende Studienprogramme und akademische Abschlüsse.

Diese Diskussionsschwerpunkte spiegelten einerseits alltägliche Erfahrungen in der Hochschulweiterbildung; andererseits zeigten sie, dass Weiterbildung trotz aller Förderung ein Schattendasein an Hochschulen führt. Probleme aus den Anfängen der Hochschulweiterbildung sind bis heute nicht völlig überwunden. Außerdem wurde deutlich, dass die Stärkung der Weiterbildung, Kooperation, Vernetzung und des Transfers auch bedeutet, Hochschulweiterbildung und lebenslanges Lernen als Reformkonzept in die alltägliche Praxis zu überführen: Der Umbau der Studienprogramme, wie er zur Zeit an vielen Hochschulen stattfindet, bewirkt den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung und hat eine Neuordnung von Erstausbildung und weiterbildenden Angeboten zur Folge, wobei in diesem Bereich nicht immer forzugsweise innerhaltliche Aspekte eine Rolle spielen, sondern die Implementierung von Wei-

terbildung auch zum Zwecke einer gebührengetragenen Hochschulfinanzierung erfolgt. In diesem Zusammenhang wurden Themen wie beispielsweise restriktive-institutionelle Vorgaben, mühsame Verwaltungswege, Ausgründungen aus der Hochschule, Dienstrecht an deutschen Hochschulen, Verknüpfung von Erstausbildung und Weiterbildung in der Diskussion wichtig. So bestünden nach Meinung der Projektmitarbeiter Veränderungsmöglichkeiten, für deren Umsetzung die Kooperation zwischen Politik, Hochschule und Wirtschaft gewünscht, gefordert und notwendig ist.

Der Meinungs austausch offenbarte die Vielfalt von Weiterbildungsthemen und -strategien, Weiterbildungsengagement und die Emanzipation der Weiterbildung aus ihrer Randlage.

Bewusst war allen Teilnehmenden, dass die Hochschulreform auf die Weiterbildung zurückwirkt und die Organisationsformen, in denen Weiterbildung gemanagt wird, effizienteres arbeiten als in den bisherigen Strukturen ermöglichen müssen.

Projektvorhaben und Projektziele

In diesem Zusammenhang war die anschließende kurze Vorstellung eines jeden Projektes Höhepunkt des Nachmittags. Die Gelegenheit auf Postern, in Handouts und im Kurzvortrag das jeweilige Projekt zu skizzieren, wurde von allen Projekten gern genutzt. Konkrete Fragen zu den Projekten stellten eine Fortführung der fachlichen Diskussionen dar, die Herr Professor Dr. Czybulka, Herr Dr. Reinert, Herr Professor Dr. Wolter durch ihre Beiträge initiiert hatten. Eine Kurzdarstellung aller Projekte ist im Internet unter www.weiterbilden-weiterdenken.de zu finden.

Der zweite Tag

Die Workshops

Der zweite Tag begann mit vier parallel durchgeführten Workshops. Experten aus der Weiterbildung führten anhand von Impulsreferaten in die Diskussion zu folgenden Themen ein: "Der Modularisierungsauftrag - Innovative Weiterbildungs-konzepte und Weiterbildungsangebote mit Hilfe der Modularisierung entwickeln" (Ludwig Voegelin), "Der Transfergedanke - Zukunftsfähige Modelle Wissenschaftlicher Weiterbildung erproben, verstetigen und verbreiten" (Dr. Heino Apel), "Die Verbundidee - Kooperation aufbauen und im Wettbewerb bestehen" (Dr. Herbert Asselmeyer) und "Die Qualitätsfrage - Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung

in Wissenschaftlicher Weiterbildung managen" (Dr. Stefanie Hartz). Die Moderation hatten übernommen: Prof. Dr. Detlef Czybulka, Prof. Dr. Bertold Sprenger (vertreten durch Dr. Kerstin Kosche), Prof. Dr. Hans Ulrich Kibbel und Prof. Dr. Wolfgang Nieke. Die Referate und die sich anschließenden Diskussionen in den Workshops sind in diesem Heft dokumentiert.

Die Auswertung der Workshops

Nicht alles ist einem Heft zu dokumentieren. "Das, was man schwarz auf weiß besitzt, kann man [zwar] nach Hause tragen", zumeist nimmt jeder aber mehr als Tagungsunterlagen mit. Dieses "Mehr" war sehr bewusst in der Organisation mitgedacht:

Der zweite Tag wurde nicht nur von den aktiven Hochschullehrern, Administratoren und Weiterbildnern bestritten, sondern auch von acht Schauspielerinnen und Schauspielern des Playback-Theaters Bremen unter Leitung von Katharina Witte. Einzelne Aspekte der fachlichen Zusammenfassung der Ergebnisse eines jeden Workshops durch die Moderatoren (Herrn Professor Dr. Detlef Czybulka, Herrn Professor Dr. Hans Ulrich Kibbel, Frau Dr. Kerstin Kosche und Herrn Professor Dr. Wolfgang Nieke) wurden durch kurze improvisierte Szenen illustriert und versinnbildlicht. Auf gelungene Weise hat das Ensemble seine Impressionen vom Verlauf und den Ergebnissen der Workshops dargestellt. Damit wurden in spielerisch eindrucksvoller Form und durch die ungewohnte Perspektive bisherige Sichtweisen durchleuchtet und schlaglichtartig erhellt.

Mit nach Hause nahmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Anregungen, Kenntnisse, Erfahrungen, Identifikation mit Themen, neue Partnerschaften und Freude - nicht zuletzt durch das Playback-Theater.

Ausblick

Die vorliegende Dokumentation soll dazu beitragen, dass der Diskurs zwischen den Projektmitarbeitern fortgesetzt wird. Das Rostocker Organisationsteam - Projektmitarbeiterinnen und Studierende - werden bewusst die Internetseiten von "Vision Ventures" pflegen und zusammen mit den Verbundpartnern in Hildesheim, Stralsund, Bielefeld und Bonn gern Ansprechpartnerinnen und Koordinatorinnen für Informationen und Fragen der Verbundprojekte sein.

Dr. Sabine Teichmann
Sabine Schütt
www.weiterbilden-weiterdenken.de

Prof. Dr. Detlef Czybulka

Begrüßung



Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Gäste,

ich freue mich, Sie heute an der Universität Rostock zur Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm "Wissenschaftliche Weiterbildung" begrüßen zu können.

Sie sind an eine Universität gekommen, die für die einen im Norden der Republik liegt, für den anderen noch immer zu den so genannten Ost-Universitäten zählt. Letztere Formulierung kann ganz viel und ganz wenig bedeuten. Aus den vielfältigen Assoziationen wähle ich eine, die sich auch mit dem Thema der Konferenz "Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund - Weiterbildung und Hochschulreform" verbindet. Sie sind Gäste einer Universität, in der es vor 1989 Fernstudium gab und in der in den letzten zwölf Jahren zahlreiche Initiativen in der Weiterbildung und im Fernstudium diesen Bereich von Studium und Lehre zu einem strategischen Faktor der Universitätsentwicklung haben werden lassen.

Zur Zeit studieren an unserer Universität fast 14.000 Studierende, davon sind 771 Berufstätige, die in der postgradualen Weiterbildung ihr Wissen vertiefen und ihre Kompetenzen erweitern.

Herzstück der Wissenschaftlichen Weiterbildung sind drei in Rostock entwickelte, abschlussorientierte Studienprogramme: "Umweltschutz" mit dem Diplom als Umweltwissenschaftler, "Umwelt & Bildung" mit dem Master of Arts und "Medien & Bildung" mit dem Master of Arts. Zwei dieser Studienprogramme sind modularisiert und mit Leistungspunkten versehen. Alle drei postgradualen Studiengänge folgen den Standards der akademischen Erstausbildung. Ihre Markenzeichen sind Transdisziplinarität und die individuelle Wählbarkeit von Modulen. Sie richten sich unter anderem auf Marktsegmente, die kaum oder nicht universitär von anderen Anbietern bedient werden: Sozialwissenschaften, wobei Meditation und Beratung nicht angeboten werden, Natur- und Technikwissenschaften.

Die Attraktivität liegt in der Kombinierbarkeit der fachwissenschaftlichen Themen und ihrer methodisch-didaktischen Aufbereitung, im universitären Abschluss und in der Beratung und Betreuung durch die Professoren und das Weiterbildungsteam der Universität Rostock.

Mancher von ihnen vermarktet ähnlich strukturierte Angebote, andere sind im BLK-Programm Wissenschaftliche Weiterbildung vielleicht Neuanfänger oder haben ihre Aktivitäten bislang in andere Bereiche von Studium und Lehre eingebracht.

Die Universität Rostock hat ihre Weiterbildung bereits 1992 mit einer gewissen Zuneigung begleitet. Projektideen wurden in der Universität nicht verhindert. Mit dem jüngsten Projekt "Vision Ventures" haben die Weiterbildner ein drittes Mal eine BLK-Förderung erhalten.

Das ehemalige BLK-Projekt "Umwelt & Bildung" ist verstetigt; zum WS 2004/05 wird noch vor Ablauf der Modellprojektzeit die Übernahme des jetzt laufenden BLK-Projektes "Medien & Bildung" organisiert. Diese Verstetigung ist am 5. Mai 2004 im Akademischen Senat der Universität beschlossen worden.

Die Universitätsleitung ist überzeugt, dass die Qualität dieses Projektes sehr gut ist und dass die geflossenen Fördergelder adäquat angelegt sind, zumal mit dieser Entscheidung eine Verstetigung zu einem Zeitpunkt erfolgt, wo die Nachfrage noch vorhanden ist.

Als Prorektor dieser Universität möchte ich mich für die finanzielle Unterstützung und fachliche Beratung an dieser Stelle beim Bund und bei den Vertretern Mecklenburg-Vorpommerns recht herzlich bedanken.

Ich kann dies heute sehr persönlich tun und möchte mit diesem Dank die Begrüßung verbinden.

Aus Bonn sind heute aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung Herr Dr.

Reinert, Leiter des Referates "Weiterbildung an Hochschulen", und seine Mitarbeiterin, Frau Dr. Trautewig hier; ich darf ebenfalls Frau Dr. Klimpel von der Bund-Länder-Kommission willkommen heißen und Herrn Schanné und seine Mitarbeiterinnen aus dem Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern begrüßen.

Ich freue mich, dass Sie sich in den Norden an die traditionsreiche Universität Rostock aufgemacht haben und möchte den Dank erweitern, um die großzügige finanzielle Unterstützung dieser Auftaktveranstaltung.

Diese Tagung hat aber nicht nur eine finanzielle Unterstützung erfahren. Die finanzielle Förderung verbindet sich mit der Stärkung von Wissenschaftlicher Weiterbildung als ein Element im Prozess Lebenslangen Lernens.

Herr Professor Manfred Erhardt hat auf der Pressekonferenz "Hochschulen im Weiterbildungsmarkt" am 8. Oktober 2003 im Wissenschaftsforum Berlin geäußert, dass "obwohl Weiterbildung ein boomender Markt und ein profitables Geschäft ist, Bedarf und Nachfrage nach Weiterbildung ständig steigen, die wissenschaftliche Weiterbildung hochschulgesetzlich zu den Kernaufgaben der Hochschulen gehört, sie aber noch immer nur ein Nischendasein [fristet]; sowohl innerhalb der Hochschulaktivitäten als auch im Rahmen des Weiterbildungsmarktes insgesamt. Ihr Anteil an den kommerziellen Weiterbildungsangeboten macht nicht einmal 5 % aus."

Warum erwähne ich diese Äußerung des Generalsekretärs des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft aus Anlass einer Tagung, die zum Ziel hat, innovative Projekte in der Weiterbildung zu stärken, ihre Akteure zusammenzubringen und Interaktionen und Kooperationen über die Projektlaufzeit hinaus zu initiieren?

Zum Einen, weil man sich der realen Situation zunächst bewusst sein muss, um sie zielorientiert zu ändern. Es ist ein Fakt, dass, obwohl Wissenschaftliche Weiterbildung einen kontinuierlichen Bedeutungszuwachs erfährt, die Stärken der Hochschulen, ihre Wissenschaftlichkeit und ihre Kenntnis der jeweils neuesten Forschungsergebnisse nicht systematisch in Weiterbildungsprogramme einfließen. Auch wenn ich die Entwicklung der Rostocker Weiterbildung beachtlich finde, trifft diese Zustandsbeschreibung auch auf Rostock noch zu.

Zum Anderen habe ich auf dieses Zitat aufmerksam gemacht, weil Wissenschaftliche Weiterbildung als Kernaufgabe von Hochschulen noch einer erheblichen Förderung bedarf. Die Lücke, die zwischen Rechtslage und umsetzender Realität klafft, ist erheblich. Das ist ein nicht befriedigender Zustand. Nach einem Jahrzehnt des programmatischen Überschusses, der vielen wohlmeinenden Sonntagsreden von Lebenslangem Lernen und Qualifizierungsbedarfen ist aktives Handeln auf der Grundlage kohärenter

Konzepte, Investitionen, wirtschaftlichen Überlegungen und risikofreudiger wie motivierter Akteure in den Hochschulen, im Öffentlichen Dienst und in der Wirtschaft gefordert. Diese Forderung kann nur dann erfüllt werden, wenn Hochschulen ihren tradierten Handlungsrahmen überwinden, nachfrageorientiert arbeiten, ein modernes Marketing und Management entwickeln und zusammen mit Kooperationspartnern neue Finanzierungsmodelle etablieren.

Die Bund-Länder-Kommission für Forschungsförderung und Bildungsplanung hat mit der Ausschreibung des Förderprogramms "Wissenschaftliche Weiterbildung" den Hochschulen eine zusätzliche Chance eröffnet, der Notwendigkeit Lebenslangen Lernens Rechnung zu tragen, die Struktur und Funktion des grundständigen Studiums aus einer solchen Perspektive neu zu durchdenken und eine Brücke zwischen Wissenschaft und Beruf zu bauen, indem auf die Qualifikations- und Bildungsnachfrage wissenschaftlich und bedarfsgerecht geantwortet werden kann.

Mit dem Programm, für das 15 Projekte ausgewählt wurden, setzt diese Auftaktveranstaltung ein weiteres Signal der bewussten Förderung und damit der Überzeugung, dass sich diese Förderung lohnt.

Eine solche Initiative ist sehr begrüßenswert, sie ist getragen von der Idee, Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen und Alltagserfahrung, dass Verbünde und Ideen auch eine gemeinsame Plattform der Kommunikation brauchen, zu stärken.

Dass diese Idee in praktische Erfahrung mündet, das wünsche ich allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern und damit der Wissenschaftlichen Weiterbildung. Förderung ohne Akteure ist undenkbar. Deshalb möchte ich es mir nicht nehmen lassen, die Referentinnen und Referenten ebenso herzlich zu begrüßen wie die Moderatorinnen und Moderatoren. Ich heiße genauso herzlich die Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsministerien der Länder willkommen, stellvertretend seien hier zwei genannt: Herr Dr. Klinge aus Thüringen und Herr Stuckemeier aus Niedersachsen.

Ich begrüße die Projektleiterinnen und Projektleiter, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Projekten. Ich hoffe, Sie werden Rostock mit vielen guten Ideen, Motivation und dem Wunsch, wieder zu kommen, verlassen und sich dabei auch an die Universität Rostock erinnern: 1419 gegründet, traditionsreich und innovativ, mit einem Hauptgebäude aus dem 19. Jahrhundert, einer Universitätskirche und einem neu errichteten Internationalen Begegnungszentrum und - das ist nicht unbedeutend - einer kleinen Gruppe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die seit 1992 aktiv Maßnahmen in der Wissenschaftlichen Weiterbildung maßgeschneidert, hervorragend betreut und wissenschaftlich fundiert bundesweit anbietet.

Dieses Team hat die Auftaktveranstaltung organisiert, die - so bin ich mir sicher - ihr Ziel nicht verfehlen wird.

Ich wünsche der Veranstaltung einen guten und erfolgreichen Verlauf. Das wünsche ich Ihnen und mir, aber insbesondere den zukünftig Betroffenen, den Nutzern von Weiterbildungsangeboten an Universitäten und Fachhochschulen.
Vielen Dank!

Dr. Rolf Reinert

Grußwort



Sehr geehrter Herr Professor Czybulka,
meine sehr verehrten Damen und Herren!

Vielen Dank für die Gelegenheit, hier im Namen des Bundesministeriums für Bildung
und Forschung ein Grußwort zu sprechen.

Das BMBF versteht sich schon lange als Protagonist der Weiterbildung an Hochschu-
len und darüber hinaus der wissenschaftlichen Weiterbildung im Allgemeinen. Wie
lange, das kann ich aus eigener Erfahrung ganz gut beurteilen, denn als ich vor mehr als
27 Jahren dort anfang, wurden bereits mehrere Modellversuche und andere Vorhaben
zur Weiterbildung im Hochschulbereich gefördert.

Als der damalige Parlamentarische Staatssekretär Pfeifer im Jahr 1984 eine erste Bilanz
der gemeinsamen Förderung von Modellversuchen im Hochschulbereich durch Bund
und Länder zog, waren es immerhin mit 34 Projekten fast ein Fünftel der seit 1971 in
die Förderung aufgenommenen 183 Modellversuche, die die Entwicklung und Erpro-
bung von Modellen zur Weiterqualifikation zum Gegenstand hatten. Die nächste
Bilanz wurde 1988 veröffentlicht, also nur vier Jahre später. Der Anteil der Weiterbil-
dungs-Modellversuche war auf fast 30 % der laufenden Projekte gestiegen.

Die Weiterbildung boomte also zumindest in der Modellversuchsförderung, und zwar so sehr, dass die BLK schon im Jahr 1985 auf die Notbremse getreten hatte: "Wegen der großen Zahl von Vorhaben zum weiterbildenden Studium ... (sollten jetzt) ... nur noch Vorhaben unter besonderer Berücksichtigung von Fragen zu Organisation, Finanzierung und Zulassung gefördert werden"¹. Es wäre reizvoll, aber ohne größeren Zeitaufwand nicht möglich gewesen, die Zahlenreihe bis zum heutigen Tage zu ergänzen.

Als ich im Januar 2001 an einer Sitzung des zuständigen BLK-Gremiums teilnahm, war ich etwas überrascht zu erfahren, dass dort die Ausschreibung eines neuen Programms zur Weiterbildung an Hochschulen vorbereitet wurde. Was gab es eigentlich nach den inzwischen sicherlich 80 bis 100 einschlägigen Vorhaben noch zu fördern, fragte ich mich. Aber damals war ich noch nicht für die Weiterbildung zuständig. Im Dezember 2002 wurde mir dann die Leitung des neu gegründeten Referates 323 "Weiterbildung an Hochschulen" und damit auch die Zuständigkeit für das inzwischen ausgeschriebene BLK-Verbundprogramm Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen übertragen.

Ich bin sicher, dass die hier vertretenen Projekte meine Frage vom Januar 2001 - "Warum ein neues Weiterbildungsprogramm?" überzeugend beantworten werden.

Weiterbildung hat also wieder Konjunktur. Das zeigt sich auch im Organisationsplan des BMBF, der seit 2002 eine eigene Unterabteilung für Weiterbildung aufweist. Hier ist das Referat Weiterbildung an Hochschulen angesiedelt, das zugleich eine Brückenfunktion zur Unterabteilung Hochschulen wahrnimmt.

Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft hat im Oktober vergangenen Jahres die Studie "Hochschulen im Weiterbildungsmarkt" veröffentlicht - der Hauptautor wird gleich im Anschluss zu Ihnen sprechen - und einen Wettbewerb zum gleichen Thema ausgeschrieben. Die Jury hat am 6. Mai ihre Entscheidung gefällt. Wir haben den Programmverantwortlichen beim Stifterverband gebeten, die drei Preisträger auf das Verbundprogramm hinzuweisen und eine Zusammenarbeit anzuempfehlen, was dieser gerne aufgenommen hat. Ich wäre dankbar, wenn Frau Klimpel von der BLK und Herr Schanné als Programmkoordinator und natürlich die einzelnen Vorhaben selbst entsprechende Kooperationsangebote positiv aufnehmen würden.

Natürlich hat sich seit 1977 eine Menge in Sachen wissenschaftliche Weiterbildung getan. Die Bedeutung des Begriffs Weiterbildung, die Erwartungen an die Weiterbildung und die Weiterbildung selbst unterliegen beachtlichen Veränderungen. Auf fol-

¹ "Informationen Bildung und Wissenschaft", Heft 6/1988, Seite 88

gende möchte ich besonders hinweisen:

- Weiterbildung wird auch auf abschlussbezogene Studiengänge bezogen. Sinnfälligstes Zeichen ist die Definition des Weiterbildungs-Masters in den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz für die gestuften Studiengänge.
- Aber es gibt inzwischen auch weiterbildende Bachelor-Studiengänge. Die Hochschulen stellen sich damit besser auf die Situation und Vorqualifikation solcher Personen ein, für die ein grundständiges Studium funktional Weiterbildung bedeutet. Eine Krankenschwester, die Pflegemanagement, ein Meister, der Betriebswirtschaftslehre im Handwerk studiert, betreiben aus ihrer Perspektive auch dann Weiterbildung, wenn damit ein erster Hochschulabschluss angestrebt wird.
- Damit ist das Thema Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bereichen des Bildungswesens angesprochen. Die Zulassung zum Studium ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung und die Anrechnung von außerhalb des Hochschulbereichs erworbenen Kenntnissen stehen auf der Agenda. Bei ermutigenden Beispielen im Einzelfall vermittelt die Situation in Deutschland angesichts der fortschreitenden Globalisierung in der Bildung und auf dem Arbeitsmarkt nicht gerade den Eindruck eines zukunfts offenen Systems.
- Durchlässigkeit ist auch in institutioneller Hinsicht angezeigt. Dies gilt nicht zuletzt im Hinblick auf die Bereitschaft, sich noch stärker auf die Belange der potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer und auf den Bedarf des Beschäftigungssystems einzustellen. Und zwar nicht nur allgemein und abstrakt, sondern ganz konkret vor Ort. Dies wird in den gerade ein Jahr alt gewordenen Gemeinsamen Empfehlungen von BDA, DIHK und HRK zur "Weiterbildung durch Hochschulen" ausdrücklich angemahnt. Auch hier gibt es einzelne positive Beispiele, aber leider noch keine durchgängige Realität.
- Weiterbildung erfordert Angebotsformen, die ein berufsbegleitendes Studium ermöglichen. Dies gilt insbesondere für länger dauernde weiterbildende Studien, und zwar umso mehr, weil es in Deutschland praktisch kein Finanzierungsinstrument gibt, mit dem die Ausgaben für die Teilnahme aufgefangen werden können, und sei es auch nur auf Darlehensbasis. Es gibt eine ganze Fülle von Möglichkeiten für die Gestaltung berufsbegleitender

Studiengänge - neue Medien, Fernstudium, Teilzeitstudium, duales Studium-, aber noch kein fächer- und flächendeckendes Angebot.

- Zusammenarbeit über den Bildungsbereich hinaus ist auch erforderlich, damit die Ergebnisse von Forschung und Entwicklung schneller umgesetzt werden und zu Wirtschaftswachstum und mehr Beschäftigung führen. Hier kommt es darauf an, die Weiterbildung möglichst dicht an die Forschung heranzubringen. Das gilt nicht nur hochschulintern, sondern auch für Forschung und Entwicklung in Forschungseinrichtungen außerhalb des Hochschulbereichs für öffentlich geförderte Einrichtungen wie Fraunhofer-Institute, Institute der Leibniz-Gemeinschaft, Forschungszentren der Helmholtz-Gesellschaft, aber auch Forschungslabors der Wirtschaft. Die Hochschulen sollten sich hier keineswegs verschließen, sondern die vielfältigen Möglichkeiten nutzen, die solche Kooperationen eröffnen. Nicht zuletzt deshalb, weil es Tendenzen bei einzelnen Forschungseinrichtungen gibt, eigene Weiterbildungszentren aufzubauen.

Für eigentlich alles, was ich hier gerade vorgetragen habe, gibt es Beschlüsse, Empfehlungen, Memoranden usw.; einige habe ich genannt. Die Einsichten, was zu tun ist, sind also weit verbreitet. Woran es fehlt, ist die Umsetzung in die tägliche Realität. Ich würde mich sehr freuen, wenn das Modellversuchprogramm "Wissenschaftliche Weiterbildung" der BLK hierzu einen Beitrag leistet.

Ich danke dem Land Mecklenburg-Vorpommern und der Universität Rostock für die Ausrichtung dieser Veranstaltung.

Prof. Dr. Andrá Wolter

Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgaben der Hochschule

Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte
internationaler Entwicklungen und Erfahrungen



I Entwicklungstrends der akademischen Weiterbildung

Die Entwicklung der Wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland ist in den letzten 30 Jahren von einer anhaltenden Diskrepanz zwischen genereller Relevanzzuschreibung auf der einen Seite und praktischer Marginalisierung als einem randständigen Aufgabenfeld der Hochschulen auf der anderen Seite geprägt worden. Dabei ist die langfristige Entwicklung der Hochschulweiterbildung von ihren kurzfristigen Konjunktoren zu unterscheiden: Langfristig hatte es die Weiterbildung an den deutschen Hochschulen trotz kurzfristiger - häufig nur rhetorischer - Aufschwünge immer schwer, akzeptiert zu werden und sich zu entfalten.

Von daher überrascht es nicht, dass ein beträchtlicher Teil der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit akademischer Weiterbildung lange Zeit aus Studien bestand, die

- die wachsende Bedeutung und die Potentiale von Hochschulweiterbildung aus der Perspektive der Hochschulen bzw. des Wissenschaftssystems oder vom gesellschaftlichen Weiterbildungsbedarf her aufzeigten und darauf die Forderung gründeten, die Hochschulen sollten diese Aufgabe endlich ernst nehmen und ihre weiterbildenden Angebote erweitern, oder

- die vielfältigen rechtlichen und institutionellen Barrieren und Hemmnisse analysierten, die dem Ausbau der Weiterbildung an den Hochschulen im Wege standen, wozu neben haushalts- und hochschulrechtlichen Restriktionen vor allem der auf den Hochschulen lastende Nachfrageüberdruck und die damit verbundene Überlastsituation in der Erstausbildung sowie die - wohl immer noch - geringe Verankerung der Weiterbildung im akademischen Reputationssystem zählt(e).

Dennoch ist unverkennbar, dass sich in Deutschland in den letzten 10 bis 15 Jahren nach den schwierigen Anfängen in den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts eine weitere Institutionalisierung, eine deutliche Expansion und Diversifizierung der Hochschulweiterbildung vollzogen haben. Die Institutionalisierung kann an der Zahl der Hochschulen mit für Weiterbildung zuständigen Stellen abgelesen werden oder jedenfalls an der Zahl der Hochschulen, die sich in der Weiterbildung engagieren. Die Expansion ist ablesbar an solchen Indikatoren wie Angebotsvolumen oder Teilnehmerzahlen. Diversifizierung schlägt sich in der Vielfalt der Anbieter und Träger von Weiterbildung wie auch der Angebote oder Programme nieder.

Damit hat auch ein anderer Typus von Forschung zur Hochschulweiterbildung an Bedeutung gewonnen, der eher praxeologisch ausgerichtet ist und in dessen Mittelpunkt primär solche Fragen wie neue Angebotsformen und Zielgruppen, die Organisation des Lehrens und Lernens, die Bedeutung der neuen Medien und virtuellen Lernformen und andere innovativ auf Modellentwicklung ausgerichtete Themen stehen. Während lange Zeit die Forschung von einer Art Defizithypothese dominiert wurde, ist an ihre Stelle nunmehr eine handlungs- und entwicklungsorientierte Perspektive getreten.

Insofern kann man mit einer gewissen Vorsicht davon sprechen, dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen seit einigen Jahren im Aufwind befindet, ohne dass diese schon im Zentrum der Hochschule angekommen wäre - entsprechend ihrer gesetzlichen Verankerung im Hochschulrahmengesetz als dritte gleichwertige Aufgabe der Hochschule neben Forschung einerseits sowie Lehre und Studium andererseits. Dafür fehlen der bisherigen Entwicklung trotz vieler positiver Trends die Nachhaltigkeit und Kontinuität, gemessen an der verbreiteten rhetorischen Hochschätzung der Weiterbildung als Zukunftsaufgabe der deutschen Hochschulen im Zeichen des lebenslangen Lernens.

Ob auch dies wieder nur eine kurzfristige Blüte ist oder eine tatsächliche Trendwende, bleibt abzuwarten. Im Gesamtspektrum der Hochschulleistungen und -aktivitäten

führt die akademische Weiterbildung immer noch eher eine "Aschenputtel-Existenz" (U. Teichler).

2 Vom Bildungsauftrag zur Marktorientierung

Mit dieser aktuellen Entwicklung haben sich auch Charakter und Qualität der von Hochschulen angebotenen Weiterbildung stark verändert. Immer weniger geht es primär darum, einen wie immer auch gearteten - meist im Sinne einer Aufklärungsfunktion definierten - universitären Bildungs- oder Wissenschaftsauftrag auf dem Wege über Weiterbildung nach außen zu tragen, wie dies noch von der älteren universitären Erwachsenenbildung beansprucht wurde. Vielmehr scheint die Entwicklung der Weiterbildung in erster Linie einer marktorientierten Strategie der Diversifizierung und Pragmatisierung zu folgen. Vereinfacht könnte man vielleicht sagen, dass die traditionelle Angebotsorientierung der akademischen Weiterbildung einer deutlichen Bedarfs- und Nachfrageorientierung gewichen ist.

Die Hochschulweiterbildung ist zwar weithin ein Randelement des Hochschulsystems geblieben, aber stärker als je zuvor Teil des - expandierenden - Weiterbildungsmarktes geworden und dessen spezifischen Anforderungen unterworfen, die nicht immer mit den akademischen Standards und Normen im Einklang stehen.

Den Hochschulen und ihren Einrichtungen geht es jetzt primär darum, spezifische Bedarfe, Marktlücken, bestimmte Zielgruppen bzw. Nachfragepotentiale zu identifizieren und mit entsprechenden "marktgerechten" Angeboten darauf zu reagieren. In gewisser Weise kann man vielleicht sogar davon sprechen, dass der Mikrokosmos der Weiterbildung zum Vorreiter einer größeren Wettbewerbs- und Marktorientierung innerhalb des gesamten Hochschulsystems geworden ist.

Zu diesem Bild gehört es, dass viele deutsche Hochschulen auf eine Strategie des "Outsourcing" durch privatrechtliche Ausgründungen setzen, um sich auf dem Weiterbildungsmarkt besser positionieren zu können. Das Angebot von Weiterbildung für Hochschulabsolventen ist gegenwärtig, wie bereits erwähnt, von einer ausgeprägten Diversifizierung gekennzeichnet, so dass sich dieser Markt durch einen deutlich höheren Wettbewerb auszeichnet, als dies auf dem gewohnten Sektor der akademischen Erstausbildung mit einem weitgehenden Monopol öffentlicher Hochschulen für die Vergabe von Studienabschlüssen der Fall ist. Neben den öffentlichen Hochschulen und neuerdings ihren privatrechtlichen Ausgründungen sind zahlreiche andere Anbieter bzw. Träger auf diesem Markt aktiv (z.B. Hochschulen in freier Trägerschaft, Berufs-

verbände und ihre Weiterbildungseinrichtungen, Akademien, Fortbildungseinheiten von Unternehmen, corporate universities usw.).

In stärkerem Umfang als andere Hochschulaufgaben weisen die Weiterbildungsangebote und -aktivitäten von Hochschulen eine doppelte Systembindung auf: Sie sind Teil des Hochschul- und Wissenschaftssystems und damit dessen Qualitätsansprüchen und -standards unterworfen, und sie sind Teil des nach anderen Regeln funktionierenden Weiterbildungsmarktes. Die Diversifizierung des Marktes für akademische Weiterbildung ist zum Teil eine Folge der heterogenen berufs- und praxisnahen Anforderungen an Weiterbildung, zum Teil aber auch eine Folge der sich auf diesem Wachstumsmarkt anbietenden Geschäftsperspektiven.

Berufliche Weiterbildung, auch die der Hochschulen, soll gemeinhin bedarfsorientiert erfolgen. Für die Hochschulen als traditionell angebotsorientierte Institutionen ist dies eine besondere Herausforderung. Die Hochschulen kennen oft die "Bedarfe" an akademischer Weiterbildung überhaupt nicht (oder jedenfalls nicht genau), in vielen Fällen mangelt es an Kommunikation mit den Institutionen und Organisationen, die Weiterbildung nachfragen. Auch wäre zwischen verschiedenen "Bedarfen" - von Individuen, von Berufsgruppen und von Organisationen - zu unterscheiden. Oft sind die Hochschulen oder die Abnehmer von Weiterbildung selektiv auf einen einzelnen Programmtyp fixiert.

Tatsächlich umfasst Wissenschaftliche Weiterbildung aber sehr unterschiedliche Programmtypen, die wiederum mit differenzierten Bedarfen, Zielgruppen und Marktsegmenten korrespondieren: mittel- oder längerfristige Studiengänge, z.T. im direkten Anschluss an das Erststudium, z.T. erst nach beruflicher Praxiserfahrung, "passgenaue" wirtschaftsnahe Angebote, forschungsbezogene Weiterbildung innerhalb oder oberhalb von Wissenschaftsdisziplinen, berufs- oder zielgruppenspezifische Angebote, Angebote mehr allgemeinbildenden Charakters zur Öffnung der Universität (Bürgeruniversität, studium generale, Seniorenstudium) und andere Angebotsformen. Dieses Zusammenspiel unterschiedlicher Programmtypen mit unterschiedlichen Zielgruppen und Bedarfen erfordert eine gewisse Vielfalt und Breite der Kompetenzen, die zwar für Hochschulen charakteristisch ist, ihnen aber gleichzeitig ein ungewohnt hohes Maß an Flexibilität, Bedarfs- und Nachfrageorientierung abverlangt.

Wissenschaftliche Weiterbildung bedeutet hauptsächlich Kommunikation von Experten des Wissenschaftssystems mit Experten der akademischen Berufspraxis. In der wissenschaftlichen Weiterbildung wird das traditionelle Verständnis akademischer

Bildung und Ausbildung im Rahmen disziplinär strukturierten Wissens - im doppelten Sinne: wissenschaftliche Disziplinen als kognitive Ordnungsmuster und als institutionelles Organisationsprinzip - und primär wissenschaftsinterner Problemdefinitionen mit zumeist transdisziplinären, berufspraktischen Anforderungen und dem Interesse an der Lösung externer praktischer Probleme konfrontiert.

3 Hochschulpolitischer Kontext

Die Entwicklung der akademischen Weiterbildung ist in gewisser Weise eine Art Fallstudie zum Funktions- und Gestaltwandel der Hochschulen, zur "Transformation des deutschen Hochschulsystems", wie sie sich gegenwärtig in Deutschland vollzieht. Die gegenwärtig zu beobachtende "kleine" Konjunktur der Weiterbildung ist wohl weniger das Resultat der kognitiven "Einsichtsfähigkeit" der deutschen Hochschulen als durch eine erkennbare Zunahme externen Drucks hervorgerufen worden. Dafür lassen sich eine Reihe von hochschulpolitischen Anstößen identifizieren:

- die Verankerung der Weiterbildung als gesetzlicher Auftrag der Hochschulen,
- die Stagnation der staatlichen Hochschulfinanzierung und die Suche nach neuen Ressourcen, unter anderem auch durch Ausbau gebührenpflichtiger und marktgängiger Weiterbildungsangebote,
- die Etablierung der neuen Steuerungsformen, die ja den Anspruch haben, den institutionellen Handlungs- und Bewegungsspielraum der Hochschulen zu vergrößern und neue und zusätzliche Aktivitäten der Hochschulen bzw. ihrer Mitglieder, zumal solcher, die die Einnahmeseite der Hochschulen zu verbessern versprechen, zu belohnen,
- die neue Markt- und Wettbewerbs"philosophie", die durch Einführung marktformiger Lenkungsmechanismen auf allen Ebenen - vom Hochschulzugang über die Mittelaufbringung (Studiengebühren) und die Mittelallokation bis hin zur Weiterbildung - die Autoritätsstruktur innerhalb des deutschen Hochschulsystems von den traditionell dominierenden Kräften der staatlichen Dominanz und der akademischen Oligarchie mehr und mehr zum Hochschulmanagement ("managerial university" - "entrepreneurial university") und quasi marktformigen Wettbewerbskräften verschiebt,

- die immer wieder als notwendig erachtete stärkere Differenzierung des Hochschulsystems durch Profilbildung auf der Eben der einzelnen Hochschulen, die potentiell, wenn auch bislang wenig verbreitet, auch die akademische Weiterbildung als Instrument der Differenzierung und Profilbildung einbezieht.
- die (Wieder-)Entdeckung der Weiterbildung als Instrument der Studienreform im Zusammenhang mit der trotz mancher Gegensteuerungsmaßnahmen bislang nicht wesentlich verbesserten geringen Effektivität des Hochschulstudiums, insbesondere hinsichtlich der Studienzeiten,
- die durch den sogenannten Bologna-Prozess zusätzlich beschleunigte Reform der akademischen Erstausbildung, die auch die Chance bietet, die "Schneidung" zwischen Erstausbildung und Weiterbildung gerade im Rahmen konsekutiver und modularisierter Studiengänge zu überprüfen und neu zu gestalten,
- die internationale Debatte über lebenslanges Lernen, die auch den Ort der Hochschule als eine Institution lebenslangen Lernens und die Bedeutung des Studiums als einen (von mehreren) Qualifizierungsabschnitt(en) in einer biographischen Sequenz betrifft und deren Konsequenzen weit über das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung hinausgehen.

4 Realität der Weiterbildung an den Hochschulen

Generell scheint aber das Bewusstsein der hochschulpolitischen Akteure, welche Bedeutung der Weiterbildung an den Hochschulen eigentlich zukommen sollte, deutlich weiterentwickelt zu sein als die Praxis. Weiterbildung ist nicht nur vom Volumen der Angebote her noch weit davon entfernt, eine gleichwertige Aufgabe neben Forschung und Lehre zu bilden. Nach wie vor findet sich eine ausgeprägte Varianz im Weiterbildungsengagement zwischen den Hochschulen, zwischen Fakultäten und zwischen Hochschullehrern, die sich weder aus Überlastbedingungen noch aus unterschiedlichen Potentialen für Weiterbildung erklären lässt. Neben sehr aktiven Hochschulen stehen immer noch solche, die die Weiterbildung überhaupt noch nicht entdeckt haben. Häufig sind es gerade die schon in der Erstausbildung besonders nachgefragten Hochschulen oder Fakultäten, die weiterbildungsaktiv sind, während weniger nachgefragte Einrichtungen oft auch in der Weiterbildung kaum in Erscheinung treten.

Die Leitungsebenen der Hochschulen - zentral wie dezentral - sind häufig nur mäßig interessiert, und dann nicht selten mit hochgesteckten kompensatorischen, aber eher unrealistischen Erwartungen, z.B. im Blick auf steigende Studierendenzahlen oder die finanziellen Erträge. In der Entwicklungsplanung der Hochschulen, auch in den neuen Steuerungsformen (Zielvereinbarungen, Leistungsindikatoren usw.) hat die Weiterbildung bislang gar keine oder nur eine marginale Bedeutung gefunden. Zwei Faktoren sind von zentraler Bedeutung für das Weiterbildungsengagement von Hochschulen:

- das Ausmaß, in dem eine Hochschule bzw. die Leitung einer Hochschule die Weiterbildung explizit als Teil ihrer "institutional policy" und ihrer Entwicklungsstrategie begreift und entsprechend nach innen und außen agiert
- und das Engagement und der Einfluss der für Weiterbildung innerhalb der Hochschule zuständigen Personen und Einrichtungen.

Insgesamt gesehen hängt das jeweilige Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung aber weniger von strategischen Orientierungen als vielmehr in erster Linie von den dafür verantwortlichen Personen oder Einrichtungen ab.

Die im letzten Jahrzehnt wieder aufgebrochene Hochschul- und Studienreformdebatte hat an der Bedeutung der Weiterbildung bislang nur wenig geändert. Die Diskussion, bislang aber nur partielle Implementierung neuer Struktur- und Steuerungsprinzipien (Autonomie, Differenzierung, Profilbildung, Wettbewerb) könnten zwar die Stellung und Situation der Hochschulweiterbildung wesentlich befördern, jedoch sind konkrete Anzeichen in diese Richtung bislang kaum zu erkennen. Eher führt der Mechanismus der Differenzierung, insbesondere auf der vertikalen Dimension (Ranking), dazu, sich wieder primär auf Forschung als profil- und reputationsbestimmendes Merkmal zu konzentrieren. Zwar ist gegenwärtig ein regelrechter Boom an weiterbildenden Master-Studiengängen zu beobachten; aber die Chance, die Master-Phase in konsekutiven Studiengängen auch für berufsbegleitende weiterbildende Angebote zu nutzen, wird bislang kaum genutzt - anders als in den Ländern, in denen gestufte Studiengänge bereits auf eine lange Tradition zurückblicken können.

Wichtigste Antriebskraft scheinen noch - neben dem langjährigen Engagement der Weiterbildungsstellen - die Budgetzwänge der Hochschulen zu sein. Auch andere Motive - etwa die Verstärkung regionaler Vernetzung der Absolventen-(Alumni-)arbeit - fügen sich in dieses Muster ein.

Gleichwohl werden die mit Weiterbildung zu erwirtschaftenden Erträge oft maßlos

überschätzt, zumal finanziell attraktive Marktlücken oftmals bereits von anderen Anbietern besetzt sind. Kooperation zwischen Wirtschaft und Hochschulen auf dem Feld der Weiterbildung nimmt zwar zu, erfolgt aber eher punktuell und unsystematisch.

5 Marktförmigkeit, öffentlicher Auftrag und Profil der Hochschulweiterbildung

Der Begriff der "Wissenschaftlichen Weiterbildung" erweist sich als äußerst unscharf und präzisierungsbedürftig. Er kann ganz unterschiedliche Bedeutungen annehmen.

1. Wissenschaftliche Weiterbildung kann - erstens - berufliche oder fachliche Weiterbildung von Erwerbstätigen meinen, die über einen Hochschulabschluss verfügen. Solche Angebote sind nicht exklusiv an Hochschulen als Anbieter gebunden.
2. Der Begriff kann formal solche Weiterbildungsangebote umschreiben, die von Hochschulen angeboten werden und die damit von anderen Trägern abgegrenzt werden.
3. Er kann den Anspruch bestimmter Angebote oder Programme auf ein wissenschaftliches Niveau, auf Forschungsbezug, auf Methodenreflexion und ähnliche Kriterien von "Wissenschaftlichkeit" bezeichnen. Auch dies kann außerhalb der Hochschule der Fall sein, wenngleich die Hochschulen hier einen gewissen Vorsprung aufweisen.
4. Wissenschaftliche Weiterbildung kann eine gewisse Unabhängigkeit von fremden Interessen und entsprechende Qualitätserwartungen zum Ausdruck bringen.

Das monetäre Motiv vieler Hochschulen, sich stärker um einen Ausbau der Weiterbildung zu bemühen, hat zwar zu einer gewissen Aktivierung geführt, wird sich aber möglicherweise hinsichtlich der damit verbundenen weit gespannten Erwartungen als trügerisch erweisen und steht überdies in der Gefahr, die Weiterbildung in neue Engführungen zu manövrieren. Das gilt auch für die vielfach beobachtbaren outsourcing-Strategien, die deshalb teilweise eher skeptisch beäugt werden: Sie vergrößern zwar die Handlungs- und Kooperationsmöglichkeiten, führen aber oft auch von den originären Aufgaben der Hochschule und dem Prinzip der universitären Verantwortung für die Angebote weg.

Die Expansions- und Diversifizierungsstrategie der Hochschulweiterbildung hat auch zur Folge, eine Vielfalt von Angeboten und Leistungen bereitzustellen und in mannigfaltige Bereiche hinein auszudehnen, die mehr oder weniger weit von dem Auftrag der

Hochschule entfernt sind. Unter (Wissenschaftlicher) Weiterbildung läuft an den Hochschulen auch manches, was zwar marktgängig ist, aber mit Wissenschafts- und Forschungsbezug häufig nur sehr indirekt zu tun hat. Es fehlt an Transparenz und Qualitätsprüfung bzw. -sicherung in der Hochschulweiterbildung. Auf der anderen Seite sind keineswegs alle Angebote der Hochschulen, die grundsätzlich für Weiterbildung interessant sind, vermarktbar.

Überdies steht die Hochschule als öffentliche Institution mit einem gesetzlich verankerten Auftrag auch in der Pflicht, Angebote bereitzustellen, die nicht "marktgängig" sind, gleichwohl aber eine Nachfrage bzw. einen Bedarf treffen (insofern sind Marktgängigkeit und Bedarfsgerechtigkeit keineswegs identisch). So ist die Hochschule immer auch ein öffentlicher Ort eines wissenschaftlich angeleiteten Diskurses über gesellschaftlich und/oder wissenschaftlich aktuelle und zentrale Fragen und Probleme. Sie ist einem anderen Rationalitäts- und Reflexionsverständnis verpflichtet als andere gesellschaftliche Einrichtungen und Organisationen. Als besondere Stärke oder profilbestimmendes Merkmal von wissenschaftlicher Weiterbildung gilt neben den Zertifikaten, die die Hochschule ausstellt (insbesondere im Rahmen weiterbildender Studiengänge), vor allem der enge Forschungsbezug und die - möglicherweise mehr und mehr bedrohte - Rolle der Hochschulen als gesellschaftliche Kompetenzzentren.

Die "Diffusion" von Wissen bzw. Wissenschaft erfolgt in den Hochschulen in enger Verbindung mit der "Produktion" von Wissen (P. Faulstich), verbunden mit einer Art "selbstreflexiven Schleife" (E. Schäfer), d.h. einer methodenkritischen Reflexion des zu vermittelnden Wissens. Zugleich kann Weiterbildung dynamischer und flexibler auf neue forschungs- bzw. wissenschaftsbasierte Entwicklungen und neue Anforderungen und Bedarfe reagieren, als dies im Bereich der akademischen Erstausbildung der Fall ist. Vor diesem Hintergrund muss die Hochschule wohl beides zugleich leisten, gegebenenfalls auch in einer gemischten Kalkulation: Angebote in solchen Feldern zu entwickeln und zu realisieren, die vermarktet werden können, und zugleich diejenigen Bereiche von öffentlichem Interesse pflegen, für die das nicht in gleicher Weise gilt.

6 Die Rolle der Hochschule beim Lebenslangen Lernen

Lebenslanges Lernen ist zwar auch an den Hochschulen zu einem gängigen Slogan geworden, wird aber dort eher selten mit Leben gefüllt und zumeist mit dem Ausbau der Weiterbildung oder mit e-learning und virtuellen Studienangeboten identifiziert. Auch wenn der Begriff des Lebenslangen Lernens weithin eher als Leerformel gilt (und

dieses in vielen Fällen auch tatsächlich ist), so liefert er doch eine neue Legitimation und einen neuen Impuls für das Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung. Wichtig wäre es jedoch, Bedeutung und Extension dieses Konzeptes etwas genauer zu beleuchten und die Rolle der Hochschule in diesem Kontext neu zu gewichten.

Das Konzept des lebenslangen Lernens, dessen Ursprünge auf die späten 60er und frühen 70er Jahre zurückgehen, primär im Rahmen internationaler Organisationen (UNESCO, OECD u.a.), hat seine Bedeutung in den letzten 10 bis 15 Jahren erheblich erweitert. Das lässt sich auf drei Ebenen beobachten:

- Auf der biographischen Dimension geht es nicht mehr allein um das Weiterlernen von Erwachsenen, sondern der Begriff bezieht den gesamten Lernprozess eines Individuums von der frühen Kindheit bis zum späten Erwachsenenalter ein (lebenslauftheoretische Bedeutungserweiterung).
- Auf der institutionellen Dimension umfasst er nicht mehr nur Einrichtungen der Weiterbildung, sondern alle Bildungseinrichtungen in ihren jeweiligen systemischen Beziehungen und ihrer Bedeutung für die Ausformung von Fähigkeiten und Bereitschaften für lebenslange Lernprozesse (systemtheoretische Bedeutungserweiterung).
- Und schließlich liegt der Brennpunkt nicht mehr nur auf berufliches Lernen im Interesse von "employability" und anderen arbeitsmarktorientierten Funktionalitäten, sondern umgreift alle Facetten und Aspekte gesellschaftlicher Entwicklung und individuellen Lernens - auch die persönliche Entwicklung, kulturelles Lernen, politische Partizipation, soziale Kohäsion und andere Ziele (bildungstheoretische Bedeutungserweiterung).

Man könnte dieses neue Verständnis von lebenslangem Lernen, wie es sich im internationalen Diskurs herausgebildet hat, auch als "emergence of an inclusive understanding of lifelong learning including

- the complete learning biography over all phases of development, from early childhood to adulthood,
- the sequence of all educational institutions over the life-span and
- all perspectives and dimensions of human development" umschreiben.

Lebenslanges Lernen als ein inklusives, systemisches Konzept ist an deutschen Hochschulen (noch) nicht oder nur wenig präsent. Es fällt auf, dass die hochschulpolitische Rezeption der Idee des lebenslangen Lernens im Blick auf die Rolle der Hochschule eine Reihe von Verkürzungen und Ausblendungen enthält. Dies trifft auf die starke Konzentration auf die Institution Hochschule zu - ohne deren Vernetzung mit anderen Institutionen oder gesellschaftliche Sektoren (z.B. Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem) zu berücksichtigen - wie auch auf die Weiterbildung. Die Idee lebenslangen Lernens müsste dagegen dazu führen, den Ort der Hochschule in einer biographischen Sequenz aufeinanderfolgender Lernzyklen zu thematisieren. Folgende Elemente wären dabei zu berücksichtigen:

- die bessere Verknüpfung bzw. eine Optimierung des Übergangsprozesses zwischen Schule und Hochschule unter Einschluss der Studieneingangsphase,
- die stärkere Öffnung des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende mit eher unkonventionellen Lebensverläufen,
- flexiblere Formen des Studierens, die eine bessere Abstimmung zwischen Studieren und anderen Tätigkeiten erlauben (z.B. durch Teilzeit- oder Fernstudium),
- die Vorbereitung auf lebenslanges Lernen im Studium selbst,
- den komplizierter werdenden Übergang von der Hochschule in den Beruf
- sowie schließlich die berufliche und fachliche Weiterbildung durch die Hochschule oder andere Weiterbildungseinrichtungen.

Das Konzept des lebenslangen Lernens stellt gerade für die traditionell an den internen Regulativen des Wissenschafts- und Erkenntnisprozesses und dem Fachprinzip - als kognitives Ordnungs- wie als soziales Organisationsprinzip - orientierten deutschen Hochschulen eine weitreichende Herausforderung dar. Für viele bedeutet lebenslanges Lernen ein Anbau, nicht ein Umbau der Hochschule. Eine integrierte Strategie zur Implementation lebenslangen Lernens, welche eine Reform der akademischen Erstausbildung mit dem Ausbau von Weiterbildung und möglicherweise einer neuen Definition des Ausbildungsauftrags der Hochschulen verbindet, ist kaum anzutreffen. Gesamtkonzepte, die eine inhaltliche Überprüfung und Neuordnung grundständiger und weiterbildender Angebote im Zusammenhang sehen, auch unter dem Aspekt der Studienzeiten, werden zwar immer wieder gefordert, bleiben aber weitgehend ein Desiderat.

7 Lebenslanges Lernen und nicht-traditionelle Studierende

Ein gutes Beispiel für die Frage, in welchem Umfang sich Hochschulen oder nationale Hochschulsysteme gegenüber lebenslangem Lernen geöffnet haben, bilden nicht-traditionelle Studierende. In vielen Ländern führte die Hochschulexpansion in den letzten Jahrzehnten auch zu einer größeren Diversifizierung der Zugangswege zur Hochschule und einer wachsenden Beteiligung nicht-traditioneller Studierender. Neben den Frauen, die in fast allen Ländern zu den "Gewinnern" der Hochschulexpansion zählen, gilt dies für Studierende in einem höheren Lebensalter oder Studierende mit beruflicher Qualifikation und Erfahrung. Dadurch die Zusammensetzung der Studierenden wesentlich heterogener geworden. Für Deutschland trifft dagegen zu, dass sich innerhalb des universitären Sektors nur eine äußerst schmale Diversifizierung des Hochschulzugangs, wenn auch eine gewisse Heterogenisierung vorrangig auf dem regulären Zugangsweg über das gymnasiale Abitur vollzogen hat.

Welche Beziehungen bestehen zwischen "non-traditional students" und Lebenslangem Lernen? Nicht-traditionelle Studierende sind eine Art Vorreiter für "lifelong learners", insofern es sich bei dieser Gruppe um Personen mit sehr intensiven, biographisch ausgedehnten Bildungs- und Weiterbildungsaktivitäten und mit einer hohen, lebensgeschichtlich verankerten Bildungs- und Weiterbildungsmotivation handelt. Von daher verkörpern nicht-traditionelle Studierende das Prinzip lebensbegleitender Bildung gleichsam in "Reinform". An ihnen wird deutlich, dass die Bedeutung Lebenslangen Lernens für das Hochschulsystem weit mehr umfasst als jene Fragen, die traditionell unter dem Begriff der Wissenschaftlichen Weiterbildung behandelt werden.

Die potentiellen Weiterbildungsleistungen von Hochschulen bestehen nicht nur aus weiterbildenden Angeboten jenseits der akademischen Erstausbildung. Vielmehr kann bereits das Erststudium für bestimmte Personengruppen, so zum Beispiel für Studierende mit beruflichen Vorerfahrungen, eine Weiterbildung darstellen. Die herkömmliche Abgrenzung zwischen akademischer Erstausbildung und Weiterbildung wird fließend. Das Linearmodell Schule - Studium - Weiterbildung verliert an normativer Verbindlichkeit, wenn dem Studium eine schulische oder betriebliche Berufsausbildung vorangeht. Die Frage, ob das Studium eine Erstausbildung oder eine Weiterbildung darstellt, kann dann nur im Kontext der gesamten Bildungs- und Berufsbiographie eines Studierenden beantwortet werden.

Der Begriff der "non-traditional students" wird zwar seit geraumer Zeit in der internationalen Studenten- und Hochschulforschung zur Kennzeichnung dieser neuartigen

Studentenpopulation verwendet. Dennoch ist bislang nicht recht gelungen, diesen Begriff genauer in einer international vergleichbaren Weise zu definieren. Er umfasst vielmehr unterschiedliche Phänomene, was in einer komparativen Perspektive noch deutlicher als bei einer nationalen Betrachtung hervortritt. Dies hat mehrere Gründe, z.B. Unterschiede in der jeweiligen nationalen Organisation und der Selektivität des Zugangs zum Hochschulstudium, in der Zusammensetzung der Bevölkerung nach demographischen Merkmalen in verschiedenen Ländern oder im Niveau der Bildungsbeziehung (mit steigender Partizipation an Hochschulbildung verschwinden die Unterschiede zwischen "traditional" und "non-traditional students"). In vielen Ländern sind inzwischen aus nicht-traditionellen Studierenden mehr oder weniger "traditionelle" Studierende geworden.

In vielen Fällen werden nicht-traditionelle Studierende mit älteren Studierenden bzw. mit Studierenden im Erwachsenenalter identifiziert. Ein großer Teil der Forschung präferiert den Begriff der "adult" oder "mature students" oder setzt eine bestimmte Lebensaltersschwelle (etwa das 25. Lebensjahr). Gleichwohl sind die methodischen Schwierigkeiten, diese Kategorien präzise zu definieren und abzugrenzen, keineswegs geringer, als dies beim Konzept der "non-traditional students" der Fall ist. Daneben werden zur Eingrenzung auch biographische Besonderheiten - z.B. die längere Unterbrechung der Bildungsbiographie durch eine Familientätigkeit, Studienaufnahme nach einer beruflichen Ausbildung u.a. - herangezogen. Auch wird das Attribut "non-traditional" zum Teil an Merkmalen des Schulsystems und des Hochschulzugangs (regulär oder nicht-regulär), an den vorherrschenden Studienmustern (Voll- oder Teilzeit; Erststudium oder weiterbildendes Studium), zum Teil an demographischen Merkmalen oder solchen der sozialen Repräsentativität (z.B. Studierende, die aus sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen kommen) festgemacht.

Für Deutschland kann die Differenzierung zwischen "traditionellen" und "nicht-traditionellen" Studierenden an zwei Kriterien ansetzen: Erstens den verschiedenen biographischen Stufen auf dem - bei den "non-traditionals" zumeist nicht geradlinigen - Weg zur Hochschule sowie zweitens an der Art der Studienberechtigung und des Hochschulzugangs (regulär oder alternativ). Im Kern handelt es sich hier dann bei nicht-traditionellen Studierenden dann um

1. diejenigen, die das Reifezeugnis nach einer beruflichen Ausbildung und berufspraktischen Erfahrung in einer Institution des Zweiten Bildungswegs (Abendgymnasium, Kolleg) erwerben und danach ein Studium aufnehmen,
2. diejenigen, die nach einer beruflichen Ausbildung und zumeist mehrjähriger

- Tätigkeit ohne schulische Studienberechtigung über ein spezielles Zulassungsverfahren - z.T. mit, z.T. ohne Prüfung - zum Studium zugelassen werden, ein Weg, für den sich inzwischen der Begriff des Dritten Bildungsweges eingebürgert hat, sowie
3. diejenigen, die mit oder einen vorangegangenen Hochschulabschluss in einem weiterbildenden Studienangebot bzw. Studiengang studieren (Weiterbildungsstudierende).

Eine ganz genaue Abgrenzung zwischen "traditionell" und "nicht-traditionell" ist auch deshalb nicht ganz einfach zu treffen, weil manche Studierenden(-gruppen) in einigen Aspekten als "traditionell", in anderen dagegen eher als "nicht-traditionell" eingestuft werden können.

In einer international-vergleichenden Untersuchung über nicht-traditionelle Studierende in zehn OECD-Ländern (Australien, Deutschland, Großbritannien, Irland, Japan, Kanada, Neuseeland, Österreich, Schweden, USA) konnte festgestellt werden, dass die Teilnahme von "non-traditional students" an Hochschulbildung in den letzten zehn Jahren zum Teil erheblich ausgeweitet wurde, auch wenn die üblichen schulischen Zugangswege in der Regel der "Königsweg" in die Hochschule geblieben sind. Quantitativ gesehen liegen die untersuchten zehn Länder auf sehr unterschiedlichen Niveaus der Teilnahme nicht-traditioneller Studierender.

- Auf der einen Seite stehen diejenigen Länder, die eine relativ hohe Studienbeteiligung nicht-traditioneller Studierender aufweisen, begünstigt durch einen hohen Grad an Flexibilität in den Zugangsprozeduren, den Hochschulstrukturen und der Studienorganisation. Zu dieser Gruppe zählen die USA und Kanada, auch wenn in beiden Ländern einige Bevölkerungsgruppen nach wie vor benachteiligt sind.
- In anderen Ländern gibt es zwar niedrigere, aber immer noch hohe oder steigende Anteile nicht-traditioneller Studierender, die zumeist mit hochschulpolitischen Aktivitäten einhergehen, solche Gruppen durch entsprechende Maßnahmen, wie z.B. besondere Anerkennungsverfahren oder Zugangsprozeduren, zu fördern. Hierzu zählen Australien, Schweden und Großbritannien.
- Schließlich lassen sich am anderen Ende der Skala solche Länder finden, in denen die Beteiligung nicht-traditioneller Studierender auf einem sehr niedri-

gen Niveau (weniger als 5 %) verharret und nur wenige hochschulpolitische Anstrengungen zu erkennen sind, an diesem Zustand etwas zu ändern. Zu dieser letzten Gruppe gehören die Bundesrepublik Deutschland, Österreich und Japan.

8 Förderliche institutionelle Bedingungen Lebenslangen Lernens im Hochschulsystem

Im internationalen Vergleich lassen sich einige institutionelle Bedingungen identifizieren, die eine Teilnahme nicht-traditioneller Studierender fördern oder einschränken können. In einigen Ländern sind eine weitgehende institutionelle Autonomie und die Dezentralisierung hochschulpolitischer Entscheidungsprozesse, verbunden mit stärkerer Profilbildung, günstige Rahmenbedingungen. Allerdings zeigen sich hier viele nationale und institutionelle Unterschiede. Die größere Autonomie der Hochschulen ist ein Faktor, der sich in den angelsächsischen Ländern oft eher zugunsten nicht-traditioneller Studierender auswirkt, während der deutlich geringere institutionelle Spielraum der Hochschulen in den stärker staatlich reglementierten Systemen dazu führt, dass die Beteiligung nicht-traditioneller Studierender in erster Linie von der jeweiligen staatlichen Politik abhängt. Dies tritt besonders markant in Deutschland hervor. Hier haben sich die Hochschulen überwiegend gegen eine stärkere Öffnung des Hochschulzugangs gewehrt, so dass sich die inzwischen in fast allen Ländern vorhandenen Regelungen hauptsächlich der Initiative des Staates verdanken.

Mit dem Aspekt der Autonomie ist die Frage der institutionellen Diversifizierung des Hochschulsystems eng verbunden. Vertikale und horizontale Differenzierung erlauben eine stärkere Arbeitsteilung innerhalb des Hochschulsystems und damit auch eine institutionenspezifische Orientierung auf bestimmte Programme und Zielgruppen. Eine große Bedeutung kommt, insbesondere in stark stratifizierten Systemen, der Differenzierung zwischen einem eher selektiven, eliteförmigen Sektor und einem eher offenen Sektor innerhalb des Hochschulsystems zu. Die Mehrzahl nicht-traditioneller Studierender findet sich weniger in den forschungsorientierten Universitäten, sondern studiert primär in solchen Institutionen oder Programmen, die stärker berufs- und praxisbezogen ausgerichtet oder dem nicht-universitären Sektor des Hochschulsystems zuzu-rechnen sind. Von daher hängt die Teilnahme von "non-traditional students" auch vom Grad bzw. der Art der institutionellen Differenzierung ab.

Während die traditionellen Elite-Universitäten (wie z.B. in den USA oder in Japan) in der Regel hochgradig selektiv sind, können sich die Hochschulen des eher offenen Segments (wie z.B. die Community Colleges in den USA) einem breiteren Nachfragekreis öffnen und federn damit zugleich den exklusiven Charakter der anderen Institutionen ab. Universitäten in weniger vertikal differenzierten Systemen, wie z.B. in Kanada und Schweden, öffnen sich eher für nicht-traditionelle Studierende. Insbesondere jüngere Hochschulen, die ihre Existenz oder ihren Ausbau den Expansionswellen und Reformtendenzen der letzten Jahrzehnte verdanken, ziehen häufig eine größere Zahl nicht-traditioneller Studierender an.

Die jeweilige Organisation des Hochschulzugangs ist ein weiterer Faktor, der die Teilnahme nicht-traditioneller Studierender beeinflusst. In einigen Ländern bieten einige Hochschulen, insbesondere Fernuniversitäten oder solche des nicht-universitären Typs, einen offenen Hochschulzugang an. In anderen Ländern gibt es spezielle Zugangswege für Bewerber/innen ohne die traditionellen Voraussetzungen mit Zulassungsanforderungen, die auch die besonderen Vorleistungen dieses Personenkreises, z.B. aus dem Beruf, berücksichtigen. Dieses ist bereits lange Zeit in Schweden der Fall, neuerdings werden innovative Formen der Feststellung und Anerkennung individueller Erfahrungen und Kompetenzen unter dem Stichwort "assessment/accreditation of prior experiential learning" (APEL) vor allem in angelsächsischen Ländern erprobt, auch wenn dies oft über ein Pionierstadium noch nicht hinausgekommen ist.

Selbst wenn die Zugänge zu einem Studium noch relativ offen sind, kann die Studienorganisation noch eine weitere wirksame Barriere bilden. Der wichtigste Grund hierfür liegt in der fehlenden Abstimmung zwischen der sozialen Lebenssituation und Lebenswelt nicht-traditioneller Studierender, die häufig bereits familiär gebunden und mit zeitlichen, sozialen und finanziellen Einschränkungen konfrontiert sind, und den dominierenden Studienformen, die nach wie vor von der Fiktion eines Studierenden ausgehen, der seine Lebenszeit voll und ganz dem Studium widmet. Die Einrichtung flexibler Studienformen, die den speziellen Bedürfnissen älterer, nicht-traditioneller Studierender entsprechen, ist deshalb eine wichtige Voraussetzung für eine erweiterte Teilnahme. Auch hier zeichnet sich ab, dass diese Bedingungen in der nordamerikanischen Hochschullandschaft (USA, Kanada), die über nahezu alle Varianten und Kombinationsmöglichkeiten flexibler Lehr- und Lernformen verfügt, günstiger ausfallen als etwa in Deutschland.

Nicht-traditionelle Studierende verdeutlichen als Vorreiter des Wandels paradigmatisch die Reformfordernisse, denen sich die Hochschulen im Zeichen des Lebenslan-

gen Lernens zu stellen haben. Mit Lebenslangem Lernen verbindet sich die Vorstellung eines relativ offenen, flexiblen und transparenten Systems mit vielfältigen Eingängen und Ausgängen, hoher Durchlässigkeit und ohne Sackgassen. Im Zentrum Lebenslangen Lernens stehen nicht die Institutionen, sondern die Subjekte. Der Brennpunkt verschiebt sich von den Erwartungen und Angeboten von Institutionen auf die individuelle Nachfrage und die individuellen Anforderungen an Bildung. Lebenslanges Lernen bedeutet dann eine Neudefinition der gesellschaftlichen Funktion der Hochschule und eine tiefgreifende Reform der Hochschulbildung. Fünf Bereiche scheinen besonders wichtig zu sein.

1. "Biographisierung" des Lernens: Lebenslanges Lernen setzt an die Stelle der traditionellen Zentrierung von Lernen auf Kindheit und Jugend die Perspektive, dass Lernen ein integraler Bestandteil der gesamten Biographie eines Individuums wird. Damit löst sich auch die statische Zuordnung von Lernrollen zu bestimmten Altersrollen und Lebenszyklen auf. Für die Hochschule bedeutet dies, dass die Altersstruktur der studentischen Population wesentlich pluraler und der lebensgeschichtliche Erfahrungshintergrund der Studierenden heterogener wird.
2. Pluralisierung der Lernorte: Lebenslanges Lernen setzt voraus, dass Lernen nicht allein in Schulen, Hochschulen und anderen Einrichtungen stattfindet, die zu regulären Abschlüssen und Zertifikaten führen, sondern auch in anderen non-formalen und informellen Kontexten außerhalb von Bildungsinstitutionen. Dabei wird insbesondere die Rolle des Arbeitsplatzes und der beruflichen Erfahrung als Medium des Lernens zunehmen. Für die Hochschule heißt dies, dass die Wege zur Hochschule vielfältiger werden und die Bedeutung der schulischen Institutionen als "Königsweg" des Hochschulzugangs abnehmen wird.
3. Neue Evaluations- und Anerkennungsverfahren: Es müssen in Anlehnung an die o.g. APEL-Modelle neue Verfahren zur Feststellung, Anerkennung und Zertifizierung solcher individueller Erfahrungen, Kompetenzen und Qualifikationen entwickelt werden, die in non-formalen und informellen Lernkontexten erworben werden und von denen eine studienqualifizierende Wirkung ausgeht.
4. Flexibilisierung des Studiums: Von besonderer Bedeutung ist ein größerer Grad an Flexibilität nicht nur beim Hochschulzugang, sondern vor allem in

der Studienorganisation. Lebenslanges Lernen macht es notwendig, die Abstimmung zwischen Lernen und anderen sozialen Einbindungen und Pflichten zu verbessern. Das Studium muss in einer flexibleren Weise, als das bislang der Fall ist, organisiert werden, auch wenn die Mehrzahl der Studierenden wohl auch in Zukunft ihr Studium in traditioneller Weise durchführen wird. Beispiele für solche flexiblen Lehr- und Lernformen sind Fernstudien, Teilzeitstudien, modularisierte Angebote, studienbegleitende Leistungsbewertungs- und Prüfungssysteme und die neuen, interaktiven Informations- und Kommunikationstechnologien.

5. Hochschulweiterbildung: Die Nachfrage nach akademischer Weiterbildung wird - in allen Angebotsformen und für alle Zielgruppen, ob mit oder ohne vorangegangenen Hochschulabschluss - erheblich ansteigen, nicht nur aufgrund der immer stärkeren Verwissenschaftlichung unserer Gesellschaft, sondern auch aufgrund des generellen schulischen und beruflichen Höherqualifizierungstrends. Hochschulweiterbildung wird also erheblich ausgebaut und spezifischer auf die Bedürfnisse der Zielgruppen zugeschnitten werden müssen.

Ludwig Voegelin

Modularisierung als Instrument innovativer Weiterbildungskonzepte und -angebote

Stichworte zur gegenwärtigen Entwicklung



Bologna und die Folgen

Die Struktur der akademischen Ausbildungsgänge und -zertifikate und die Struktur der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote sind in den letzten Jahren dabei, sich mit zunehmender Beschleunigung drastisch zu verändern. Die Deklaration von Bologna und die Nachfolgekonzferenz in Berlin haben eine erhebliche Dynamik für die Umstellung der traditionellen Abschlüsse akademischer Studiengänge (Diplom und Magister) auf das sog. Gestufte Studiensystem Bachelor und Master (BMS) ausgelöst. Waren es noch vor zwei Jahren einige wenige eher experimentelle Versuche mit dem BMS, stellen nun zunehmend ganze Hochschulen in allen ihren Fächern auf Bachelor- und Masterabschlüsse um.

Diese neue Struktur ist durch Rahmensetzungen der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz in aller Kürze so strukturiert:

Der **Bachelor-Abschluss** kann nach 3-4 Studienjahren erworben werden. Er ist der künftige Regelabschluss in der akademischen Erstausbildung und muss berufsqualifizierend gestaltet sein. Er ist Zugangsvoraussetzung für Master-Studiengänge.

Der **Master-Abschluss** soll nach 1 - 2 Studienjahren erreicht werden. Für ein Master-Studium ist ein erster berufsqualifizierender Abschluss grundsätzlich Voraussetzung (also insb. ein Bachelor-Abschluss). Es können fachlich das Bachelor-Studium vertie-

fende und zugleich spezialisierende, fachlich das Bachelor-Studium erweiternde und weiterbildende Master-Programme (zusätzliche Voraussetzung: Berufserfahrung) angeboten werden. Wie der Diplom- und der Magister-Abschluss berechtigt der Master-Abschluss zur Promotion.

Allgemeine Folgen für die Wissenschaftliche Weiterbildung

Soweit also Angebote der Wissenschaftlichen Weiterbildung auf die Erstausbildung von Berufstätigen oder anderen Personen mit akademischem Abschluss Bezug nehmen, müssen sie sich neu positionieren: Insbesondere für Bachelor-Absolventen im Beruf werden (aufsetzend auf deren breit angelegter Grundqualifikation) vermutlich berufsspezialisierende oder neue Tätigkeitsfelder erschließende Weiterbildungsangebote zu entwickeln sein. Dies gilt ähnlich auch für Angebote für Masterabsolventen, die ihre relativ spezialisierte Ausbildung nun durch zusätzliche Qualifikationen erweitern wollen. Und schließlich werden zukünftig Qualifikationsfelder, die bislang Domäne der Wissenschaftlichen Weiterbildung waren, nun durch hochschulverantwortete Masterprogramme besetzt werden, da diese wegen der Kostenpflichtigkeit für die Studierenden den Hochschulen die Möglichkeit zu Einnahmequellen eröffnen. Es werden also neue inhaltliche Herausforderungen auf die Wissenschaftliche Weiterbildung zukommen und, es wird eine neue Wettbewerbssituation für die Weiterbildungsanbieter eintreten. Auf diese kann und sollte (neben allgemein strategischen Überlegungen und inhaltlichen Planungen) unter anderem auch mit neuen Lehr- und Lernformen und ggf. einer Neustrukturierung der Curricula der Weiterbildungsangebote reagiert werden.

Im Folgenden soll daher der Frage nachgegangen werden, ob die mit der Einführung gestufter Studienabschlüsse zwingend verbundene Modularisierung der Curricula der Erstausbildung ein Modell auch für die Weiterbildung darstellen könnte. Dafür soll zunächst in aller Kürze die Grundelemente der Modularisierung (gemäß den Vorgaben der Kultusministerkonferenz, der Hochschulrektorenkonferenz und des Akkreditierungsrats) dargestellt werden.

Allgemeine Ziele der Modularisierung sind:

Vernetztes Wissen

Studienmodule sind die Zusammenfassung von Lerngegenständen, die in einem fachlichen und/oder thematischen und/oder praktischen Zusammenhang stehen. Sie bestehen in der Regel aus **mehreren** fachlich und thematisch abgestimmten Lehrveranstaltungen und Lehrinhalten. In der Regel sollen daher mehr als nur ein/e Lehrende/r an einem Modul beteiligt sein. Die bislang den Köpfen der Studierenden überlassene Vernetzung einzelner Lerngegenstände soll in dem Modul selbst vollzogen werden.

Transparenz

Für jedes Modul sind die Kenntnisvoraussetzungen (erforderlichen Zugangsqualifikationen um es mit Erfolg studieren zu können), die Lerngegenstände und Lehr-/Lernformen im Modul, das Qualifikationsziel des Moduls und die Leistungskontrollen zu beschreiben. (Welche Teilkompetenzen im Rahmen der Gesamtqualifikation sollen und können in dem Modul erworben werden?)

Austauschbarkeit

Module sollen inhaltlich und curricular so gestaltet werden, dass Studierende unterschiedlicher Studienprogramme mit unterschiedlichen Abschlusszielen sie anwählen und in ihren Qualifizierungsprozess (bzw. in ihr Studienprogramm) integrieren können.

Modulstruktur

Bei der Festlegung des zeitlichen Umfangs eines Moduls ist zu beachten:

- a) Module sind die Zusammenfassung von thematisch aufeinander bezogenen Lehrinhalten (und nicht eine neue Formulierung der alten Seminare). Sie werden daher eine Mindestgröße haben müssen.
- b) Andererseits sollen sie auch von Studierenden anderer Studienprogramme (z.B. im Wahlpflichtbereich, im Nebenfachbereich) nachgefragt werden können. Daher dürfen sie eine maximale Größe nicht überschreiten (bei einem

Umfang von 10 Stunden Präsenzstudium pro Woche kann man sie nicht mehr anwählen, ohne Module im eigenen Studienprogramm zu versäumen).

- c) Die Sicherung der Studierbarkeit im eigenen Studienprogramm und das Gebot der Austauschbarkeit legen es daher nahe, zumindest in einem Studienprogramm, besser noch auch in angrenzenden Studienprogrammen eine einheitliche Größe des workload (s.u.) pro Modul zu planen und festzulegen.

Modulprüfungen

Für die Überprüfung des Lernerfolgs in einem Modul gelten folgende Richtlinien:

- Jedes Modul ist mit einer Prüfung oder einer nachgewiesenen Studienleistung abzuschließen. Die Prüfung bezieht sich auf den Gesamtinhalt des Moduls. Prüfungsform und Modulinhalt/ Qualifikationsziel sollen in Beziehung stehen. Prüfungsvorleistungen aus einzelnen Abschnitten des Moduls sind möglich.
- Jede Modulprüfung ist zugleich Bestandteil der Abschlussprüfung. Die Note einer Modulprüfung geht demgemäß in die Abschlussnote ein.
- Modulprüfungen unterliegen den allgemein gültigen Wiederholungsregelungen mit Fristen für die Wiederholungsprüfungen. Das endgültige Nichtbestehen eines Moduls (soweit nicht Bonus-Malus-Regelungen getroffen sind) führt zum Abbruch des Studiums in dem gewählten Studienprogramm.

Leistungspunkte/ Credit Points (CP)

Gemäß den Richtlinien sollen Module mit Leistungspunkten versehen werden. Mit diesen soll dem Umstand Rechnung getragen werden, dass ja nicht allein die Belastung der Studierenden während der Vorlesungszeit im Präsenzstudium über die Studierbarkeit eines Studienprogramms entscheidet, sondern eben so auch der erwartete Aufwand jedes Studierenden für die Vor- und Nachbereitung, also das mit dem Lernstoff verbundene und erwartete Selbststudium.

Grundüberlegung dabei ist, dass die Arbeitszeit, die ein Studierender pro Jahr für das Studium aufwenden kann, endlich ist (Die durchschnittliche Arbeitszeit pro Studienjahr wird mit 1500 bis 1800 Stunden bei 45 Arbeitswochen pro Jahr angenommen). Diese Arbeitszeit beinhaltet alle im Curriculum vorgesehenen Studienaktivitäten (Präsenzstudium, Selbststudium, Praktika, Prüfungsvorbereitung usw.) und muss dementsprechend aufgeteilt werden. Die Maßeinheit ist also nicht mehr SWS, sondern der "workload", der in CP gemessen wird (ein CP entspricht bei festgelegten 60 CP pro Studienjahr 30 Arbeitsstunden (bei 1800 Std. pro Jahr insgesamt).

Die wichtigsten Konsequenzen aus der Einführung von Credit Points sind:

- CP beschreiben **nicht** die **inhaltliche** Wertigkeit eines Moduls, sondern den dafür erforderlichen zeitlichen Studienaufwand.
- Alle studienbezogenen Tätigkeiten, insbesondere auch das (erwartete) Selbststudium werden damit erfasst;
- die Zahl der CPs pro Modul ist nicht abhängig vom Anspruch des jeweiligen Lehrenden, sondern von der zeitlichen Bewertung und den zeitlichen Anforderungen für den Lehr-/Lerngegenstand im Curriculum; und
- die Diskussion um die Zuweisung der CP für die geforderten Studienleistungen fördert die Überprüfung der Studierbarkeit des Gesamtcurriculums in der Regelstudienzeit.

Können die Grundsätze von Modularisierung und Credit Points für die Wissenschaftliche Weiterbildung nützlich sein?

Grundsätzlich haben wohl viele der Angebote zur Wissenschaftlichen Weiterbildung auch bisher schon Elemente der Prinzipien Modularisierung und der Beachtung des Gesamtarbeitsaufwandes (insb. bei Angeboten für Berufstätige) berücksichtigt. Die Modularisierungsdebatte könnte gleichwohl Anlass sein, diese Überlegungen zu systematisieren. Dies bezieht sich insbesondere auf folgende Strukturelemente der Modularisierung:

Vernetzung von Lehrinhalte (Qualifikations'pakete')

Dieses grundsätzlich in der Wissenschaftlichen Weiterbildung vorhandene Element könnte systematisch verstärkt werden.

Transparenz von erforderlicher Eingangsqualifikation, Lerninhalten, Qualifikationszielen

Dieser Anforderung genügen oftmals Angebote der Wissenschaftlichen Weiterbildung nur begrenzt, da zwar die Zielgruppen für das Angebot, nicht aber detailliert die notwendigen Wissens-/ Kompetenzvoraussetzungen benannt werden. Dies könnte ein Beitrag zu erfolgreichen Lernprozessen der Teilnehmenden sein.

Transparenz der Lehr- und Lernformen

Auch hier könnte es hilfreich sein, wenn die Lehrformen und die dafür erforderlichen Lernbereitschaften und -fähigkeiten genauer beschrieben würden.

Transparenz der Arbeitsformen in einem Modul

Hier könnten konkreter als oftmals bisher die konkreten Arbeitsformen in Präsenzphasen, aber insbesondere auch die erwarteten Arbeitsformen im Selbststudium beschrieben werden.

Transparenz der Qualität der Lehre im Modul

Dieser Forderung könnte nicht nur durch die Beschreibung der Qualifikation der Lehrenden (wie meist üblich) Rechnung getragen werden, sondern auch durch eine Beschreibung der Lehrstile, die der Dozent anwenden wird.

Prüfungen

Hier ginge es darum, die Prüfungsanforderungen und die ihnen im Einzelnen zu Grunde liegenden Studienleistungen detailliert und konkret zu beschreiben.

Qualitätssicherung

Die Module in Studienprogrammen in der akademischen Erstausbildung werden durch ein Akkreditierungsverfahren in ihrer (sicherlich formalen) Qualität überprüft; überprüft wird auch, ob die Lehrenden über die entsprechenden Qualifikationen für das Studienangebot verfügen. Es wäre also zu fragen, ob nicht ein äquivalentes Qualitätssicherungsverfahren auch für die Studienangebote der Wissenschaftlichen Weiterbildung eingeführt werden sollte.

Ähnliches gilt für die Strukturelemente der Vergabe von Credit Points:

Genauere Beschreibung des zeitlichen Aufwandes für Präsenzzeiten und Selbststudium in Weiterbildungsprogrammen

Während der zeitliche Aufwand zur Teilnahme an den Präsenzstudienzeiten in einem Programm der Wissenschaftlichen Weiterbildung meist klar beschrieben ist, werden über den Aufwand an Zeit für das Selbststudium meist nicht präzise Angaben gemacht. Dies ist aber insbesondere von Nutzern, die im Berufsleben stehen, von besonderer Bedeutung, wenn sie sich entscheiden sollen, ob sie an einem Angebot der Wissenschaftlichen Weiterbildung teilnehmen und ob sich die Teilnahme in ihren beruflichen und persönlichen Alltag einpassen lassen wird.

Vergleichbarkeit der Vergabe von Credit Points mit dem ‚Maßstab‘ in der Erstausbildung?

Manches spricht dafür: Zum einen müssen auch für die Wissenschaftliche Weiterbildung Vorstellungen über die ‚Belastbarkeit‘ ihres Klientels entwickelt werden. Die für die Erstausbildung überlegten Formeln mögen einen vernünftigen Maßstab vorgeben. Zum anderen werden dadurch die Angebote der Wissenschaftlichen Weiterbildung mit denen der Erstausbildung vergleichbar - da insbesondere zwischen den zertifizierten Weiterbildungsprogrammen und den sog. "Weiterbildungs-Masterprogrammen" zunehmend eine Konkurrenzsituation auftreten wird, erhält diese Überlegung eine besondere Bedeutung.

Perspektiven für die Wissenschaftliche Weiterbildung

Die Anwendung der Prinzipien der Modularisierung und der Messung von Studienaufwänden durch Credit Points könnte folgende strategisch wichtige Folgen haben:

Austauschbarkeit von Teilen von Weiterbildungsprogrammen (mit anderen Weiterbildungsangeboten; Anerkennung)

Eine präzise Beschreibung der angebotenen Module (s.o.) und des damit verbundenen Lernaufwandes kann die Anerkennung von Weiterbildungsmodulen zwischen Weiterbildungsprogrammen erheblich erleichtern.

Gemeinsames Angebot von Programmen durch Zusammenfügen von Modulen verschiedener Anbieter (Verbundprojekte)

Dies gilt umso mehr, wenn Weiterbildungsprogramme in Verbundprojekten organisiert werden. Man weiß dann, was man verbindet - und der Kunde auch!

Nutzung von Modulen aus der Erstausbildung für die Weiterbildung

Für die von den Hochschulen verantwortete Wissenschaftliche Weiterbildung stellt die präzise Beschreibung von Zugangsvoraussetzungen, Inhalten, Kompetenzen am Ende und Arbeitsaufwand in einem Modul aus der Erstausbildung die einzige Möglichkeit dar, zu prüfen, ob ein Modul auch in der Wissenschaftlichen Weiterbildung eingesetzt werden und damit der Kostenaufwand für die Weiterbildungsangebote gesenkt werden kann.

Fazit

Die Übertragung der Prinzipien von Modularisierung und der Vergabe von Credit Points stellt eine Chance zur Verbesserung der Angebote Wissenschaftlicher Weiterbildung dar.

Prof. Dr. Detlef Czybulka
Bericht zum Workshop
"Der Modularisierungsauftrag"



Unter dem Eindruck des **Impuls-Referats** von Ludwig Vögelin wurden zunächst inhaltliche Fragen zum Referat diskutiert. Da es keine einheitliche Definition des Moduls gibt, sind in erster Linie die Ziele der Modularisierung umzusetzen, die Vernetzung, Transparenz, Austauschbarkeit und Qualitätssicherung zum Inhalt haben. Ein einheitliches Bild gibt es derzeit noch nicht, da sich gegenwärtig über 2000 Studiengänge in der Akkreditierung befinden. Der Moderator erläuterte, dass an der Universität Rostock 12 Leistungspunkte (LP) in der Erstausbildung pro Modul als Standard gesetzt sind. Davon abweichend sind - mit entsprechender Begründung - einzelne kleinere Module zugelassen. Für die Weiterbildung sollen ausgehend von der niedrigeren zeitlichen Belastbarkeit der Studierenden möglicherweise 6 LP als Standard gesetzt werden, aber auch 12 LP seien möglich. In der praktischen Durchsetzbarkeit käme es darauf an, dass an Modulen stets mehrere Dozenten beteiligt sein müssten, um Kooperation und Austauschbarkeit der Module zu gewährleisten. Größere Module mit nur einer Prüfungsleistung seien auch ressourcenschonender.

Mehrere Diskussionsbeiträge befassten sich mit der Leistungspunktzahl von Studienangeboten, insbesondere für Master-Abschlüsse. Dabei wurde geklärt (Prof. Dr. Anke Hanft), dass das Promotionsrecht in der Erstausbildung (EAB) auf der Basis von 300 LP gegeben wird (180 LP für den Bachelor plus 120 LP für den Masterabschluss). Hier-

bei wurde die Meinung geäußert, dass es eigentlich keinen Master-Grad ohne Master-Thesis geben sollte, andererseits sollten sehr gute Bachelor-Absolventen eine unmittelbare Promotionsberechtigung erhalten (Dr. Hans-Henning Kappel). Hier bleibt allerdings die Frage offen, inwiefern der breit angelegte Bachelor in der EAB diese Wissenschaftlichkeit vermitteln kann, wenn er zugleich primär berufsorientiert sein soll.

In der Folge wurden Fragen zu **Modulinhalten und Modulgröße** nochmals ausgiebig diskutiert. Es bestand Konsens, dass möglichst wenig Prüfungen je Modul angesetzt werden sollten, die Studierbarkeit müsse im Vordergrund stehen. Die Modularisierung ermögliche die Chance, Einzelmodule und Gesamtstudiengänge anzubieten (Dr. Petra Boxler). In Hamburg wird jedes Modul auch einzeln angeboten. Hierfür werden Zertifikate vergeben, die dann sowohl den erfolgreichen Abschluss eines Einzel-Moduls dokumentieren, als auch im abschlussorientierten Studium einzelne Schritte auf dem Weg zum Master-Abschluss nachweisen. Hamburg möchte weg vom Begriff Weiterbildung und hin zu "berufsbegleitendem Studium" (Prof. Dr. Anke Hanft). Einigkeit bestand in der Diskussionsrunde, dass mehr Toleranz bei der Anerkennung von Leistungen, die an anderen Studienorten als dem eigenen erbracht werden, gefordert sei. Auf der anderen Seite wurde gefordert, Spielregeln für die Umsetzung der KMK-Vorgaben zur Modularisierung von Studienangeboten aufzustellen. So brauchten einige Module ein „Verfallsdatum“. Wenig Chancen wurde in einer Doppelnutzung von Modulen in Bachelor- und Master-Studiengängen gesehen. Eher sei dies in unterschiedlichen Master-Studien-Varianten möglich (Dr. Hans-Henning Kappel).

Einen besonders breiten Raum nahm die Diskussion zur Umsetzung des Modularisierungsauftrags in der **Weiterbildung** ein. Der Zugang zu akademischen Graden über die Weiterbildung (WB) sei in den KMK-Beschlüssen nicht wirklich berücksichtigt (Ludwig Voegelin). Von daher bestehen auch Unsicherheiten, welche Leistungspunkte für einen Master-Abschluss (mit Promotionsberechtigung!) im Bereich der Weiterbildung erforderlich sind. Derzeit kommen die Interessenten in der Regel mit einem Diplom (brauchen also keine Promotionsberechtigung mehr); dies ist aber erkennbar eine Übergangssituation, weil sich neue Bereiche für die Weiterbildung von Bachelor-Absolventen erschließen (Harry Schielke). Eine große Gruppe der Studierenden zielt auf den MBA, der mit 80 LP angeboten wird, während an anderen Universitäten geisteswissenschaftlich orientierte Master-Abschlüsse angestrebt werden, die einen technischen oder naturwissenschaftlichen ersten Hochschulabschluss ergänzen sollen (Universität Rostock). Die große Mehrzahl der Diskussionsredner betonte, dass in der Weiterbildung heute mehr und mehr abschlussorientiert studiert wird, akademische

Abschlüsse immer später erworben werden und der Titel von den Interessenten gewollt ist (Irmgard Sahler).

Beim Thema der Vernetzung und möglichen Vereinheitlichung von Modulen war die Mehrzahl der Diskutierenden der Auffassung, dass ein Austausch zwischen den Studierenden beider Bereiche (Erstausbildung und Weiterbildung) sehr schwierig sei. Allerdings könne ein Prozess eingeleitet werden, der auch in der Erstausbildung eine gewisse Ablösung von der Fachsystematik und eine stärkere Transparenz in der EAB bewirke. Die Klientel sei stark different, das didaktisch-methodische Design sei sehr unterschiedlich (Prof. Dr. Anke Hanft). Einigkeit bestand jedoch, dass ein sogenanntes Materialsharing möglich sei (Irmgard Sahler), das Material also von einem zum anderen Bereich fließe (Prof. Dr. Anke Hanft) und Dozenten auch in beiden Bereichen lehren. Eine Übertragung der Module aus der EAB in die WB „1 zu 1“ sei aber unwahrscheinlich. Die Herangehensweise könne nicht dieselbe sein, WB-Studierende studierten immer aus der Perspektive der Berufstätigkeit heraus. Als Fazit in diesem Bereich wurden hier besonders dringend Spielregeln für den Modularisierungsauftrag im Rahmen der Weiterbildung angefordert. Dies gilt zum einen in Bezug auf den Gesamtaufwand für die zu erbringenden Leistungen für weiterqualifizierende Studiengänge (und die zugrunde liegenden Einzelmodule), zum anderen aber auch in Bezug auf die anzusetzende Arbeitszeit (workload) Studierender (und daraus resultierender Leistungspunkte) im Bereich der Weiterbildung. Die Vergabe von Leistungspunkten in der Weiterbildung sei von daher zu systematisieren; die Aktualität von Studienangeboten im Bereich eines akkumulierenden Abschlusses im Wege des Studiums von Einzelmodulen müsse besonders gesichert sein.

Die **Ziele der Modularisierung** (hier: Qualitätssicherung) sind in Erstausbildung und Weiterbildung gleichermaßen umzusetzen. Beim Ziel Transparenz ist in der Weiterbildung neben der Beschreibung der Lerninhalte, Lehr- und Lernformen auch die Eingangsqualifikation wichtig. Andererseits muss bei der Vergabe von Leistungspunkten im Bereich der Weiterbildung immer berücksichtigt werden, dass die „workload“ dieser Studierenden immer mehr oder weniger „gegriffen“ ist, weil die aufgewendete Zeit nicht wirklich bekannt ist. Ein Einbezug der Erstausbildung in das Messsystem (wie es z.B. an der FH Fulda der Fall ist) entspricht an sich nicht den Grundüberlegungen bei der Vergabe von Leistungspunkten, bei denen es ausschließlich auf die (wenn auch alle) Studienleistungen ankommen soll. Schließlich wurde auch das Bedürfnis geäußert, die Schwankungsbreite beim Angebot von Master-Studienangeboten im Bereich der Weiterbildung (diese schwanken zwischen 60 und 120 LP) zu verringern und die

verschiedenen Modelle unter einen Hut zu bringen (Birgit Oelker). Eine Experimentierphase muss es in diesem Bereich auch geben.

Dr. Heino Apel
**Zukunftsfähige Modelle Wissenschaftlicher
 Weiterbildung erproben, verstetigen und
 verbreiten**



1 Transfer in BLK-Programmen

In der Aufgabenbeschreibung der Bund-Länder-Kommission heißt es: "Im Bereich der Innovationen im Bildungswesen erstrecken sich die Arbeiten vorrangig auf die Förderung von Modellvorhaben im Rahmen von auf etwa fünf Jahre angelegten Programmen, die wichtige Impulse für die Weiterentwicklung in Schule, Berufsausbildung, Hochschule und Weiterbildung geben... Eine schnelle Verfügbarkeit und Umsetzung der Ergebnisse innovativer Entwicklungen und die nachhaltige Unterstützung bei der breiten Implementation der Ergebnisse sind Zielsetzungen aller Modellvorhaben."

Die Zielsetzung ist damit ganz eindeutig auf die Wirkung und nicht allein auf reine Entwicklung von Innovationen ausgerichtet. In den Modellvorhaben müssen aber, bevor wirksame Impulse auf das Bildungssystem ausgelöst werden, zunächst einmal Innovationen entwickelt und erprobt werden. Erst wenn für eine bestimmte Fragestellung eine innovative Problemlösung gefunden wurde, die sich in der Praxis bewährt hat, kann der Prozess einsetzen, diese Lösung für andere ähnliche Situationen außerhalb des Förderraumes aufzubereiten. Die Zurverfügungstellung einer in bestimmten Kontexten erprobten Problemlösung auf andere, ähnlich strukturierte Bildungsbereiche, nennt man einen Transfer dieser Lösung.²

¹ <http://www.blk-bonn.de/aufgaben.htm>

² vgl. Dieter Euler, Dossier Transferförderung in Modellversuchen, St. Gallen, KOLIBRI, 2001 (http://www.blk-kolibri.de/Downloads/Doss-Transferv2_0.pdf) oder z.B. R. Nickolaus/ U. Schnurpel, Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung, BMBF, Bonn 2001, (http://www.erz.uni-hannover.de/aguws/Download/innovations-_und_transfereffekte_von_modellversuchen_in_der_beruflichen_bildung_band1.pdf)

In der Vergangenheit wurde die Transferleistung meist unterschätzt, indem man davon ausging, dass die Publikation einer innovativen Problemlösung und ihre Präsentation auf einem vom Fachpublikum gut besuchten Workshop ausreiche, um andere Interessenten zu aktivieren, damit sie diese Innovation für ihr Feld adoptieren können. Bevor eine Problemlösung auf einen anderen Bildungsbereich transferiert werden kann, sind etliche Hürden zu überwinden, die folgend kurz erläutert werden.

1. Eine Innovation zu entwickeln und "lokal", d.h. im eigenen Anwendungsfeld zu erproben, setzt eine andere Kompetenz voraus als den professionellen Transfer dieser Lösung einzuleiten. Vereinfacht formuliert bedarf eine Innovationsentwicklung wissenschaftlich-pädagogische Kompetenzen, während der Transfer im ersten Schritt Management, kommunikative und journalistische Kompetenzen erfordert.
2. Einen Transfer zu unterhalten setzt Ressourcen voraus, die im Antrag eingeplant sein müssen.
3. Für einen Impuls ins Bildungssystem sind verschiedene Transferebenen zu beachten, für die es unterschiedliche Zuständigkeiten, unterschiedliche Anspracheformen und eine gewisse Abstimmung untereinander bedarf. Oder einfach formuliert: ohne bildungspolitische Flankierung kann häufig ein Transfer nicht gelingen.
4. Transfer ist kein singulärer Akt, sondern ein Prozess, in dem das Transferangebot und die Transfernachfrage in ein wechselseitiges Verhältnis treten. Aus diesem Grunde sollte ein Transferanbieter über die strukturelle Ausgangslage potentieller Transfernachfrager informiert sein, damit das Transferangebot zielorientiert ausgerichtet werden kann.
5. Transfer kann auf unterschiedliche Reichweiten zielen:
 - **lokaler Transfer** stellt die Übertragung von Problemlösungen ins engere Umfeld dar, z.B. erprobt ein Lehrerteam Lernarrangements zum selbständigen Lernen und wirkt darauf hin, diese Arrangements in der ganzen Schule umzusetzen;
 - **interner Programmtransfer** stellt den Transfer innerhalb des Förderraums dar, z.B. von einem Projekt in andere Projekte des Programms;
 - **Regionaltransfer** stellt die Übertragung der erprobten Ansätze in regionale Netze, d.h. in geografisch und inhaltlich benachbarte Einrichtungen dar;

- **globaler Transfer** ist die uneingeschränkte Übertragung in den „förderfreien“ Raum.
 - **zeitlicher Transfer**, d.h. die Problemlösung wurde nach Förderende fortgeführt
 - **Wissenschaftlicher Transfer** liegt vor, wenn die Problemlösungen wissenschaftlichen Fragestellungen zugänglich gemacht werden,
 - **Politiktransfer** bedeutet die Adaption erprobter Problemlösungen in das öffentlich verantwortete Bildungssystem (Übernahme von Curricula, Methoden, Qualitätskonzepte, ..).
6. Ein nachhaltiger Impuls in das Bildungssystem setzt die voranstehend genannten Transferstufen sukzessive voraus. Eine Transferstrategie ist erforderlich, wenn Innovationen effizient nachhaltig verbreitert werden sollen:

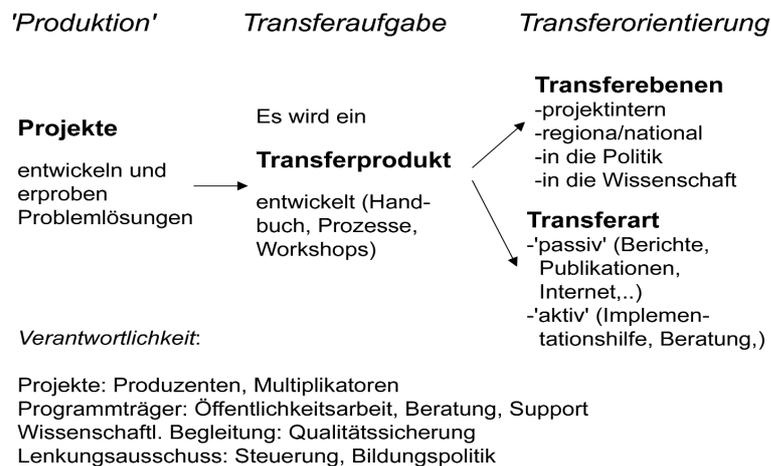


Abb. 1 Transferprozess

Bevor Transferüberlegungen angestellt werden, sollte geklärt sein, welche Momente einer Problemlösung besonders ‚transferwürdig‘ sind. Häufig sind Innovationen von BLK-Projekten nur im eingeschränkten Sinne innovativ. D. h. ein Projekt implementiert und erprobt eine Lösung vor Ort, die als Ansatz/Methode/Maßnahme an sich bereits aus der Literatur und andernorts erprobten Lösungen bekannt ist, die aber z. B. viel zu wenig angewendet wird oder nur leicht variiert wird und für den Antragsteller in seinem engeren Umfeld bislang Neuland ist. In einem solchen Fall macht es keinen Sinn, die Methode zu transferieren, die ja bekannt ist. Es müssen vielmehr die struktu-

rellen Durchführungswege bzw. die Prozessschritte transferiert werden, weil in der Regel die Ursache für die zu geringe Anwendung bekannter Methoden in strukturellen Barrieren liegt. Transferwürdig ist in diesem Fall die Botschaft, unter welchen Rahmenbedingungen diese bislang unternutzte Methode erfolgreich praktizierbar ist. Das "Transferprodukt" ist in diesem Fall eine Prozessbeschreibung.

Aus diesem Beispiel einer Transferanforderung wird deutlich, dass selbst das Projektdesign unter der Perspektive späterer Transferierbarkeit gesehen werden muss. Die Praxis hat gezeigt, dass Projekte, deren innovatives Moment mehr in der Prozessdurchführung und weniger in der Entwicklung eines spezifisch neuen Ansatzes besteht, häufig nicht genügend Sorgfalt in die Prozessdokumentation und Evaluation gelegt haben, so dass es ihnen in der Endphase schwer fällt, ein solides Transferprodukt vorzustellen und einen entsprechenden Transferbeitrag zu leisten.

1.1 Verstetigung³ von Problemlösungen

Ein Transfer bzw. die Übertragung einer erprobten Problemlösung in eine neue Bildungssituation, bedeutet allgemein, dass diese Problemlösung an anderer Stelle fortlebt, d.h. dass auch eine zeitliche Fortsetzung eingeleitet wird. Dabei kann freilich die Verbindlichkeit einer zeitlichen Fortführung sehr unterschiedlich sein. Wenn in einem Handbuch Lernarrangements zur Unterstützung selbstgesteuerter Lernformen verbreitet werden, die später an sehr unterschiedlichen Lernorten auch tatsächlich zum Einsatz kommen, handelt es sich um eine gewissermaßen offene Perpetuierung des Ansatzes. Wenn die gleichen Lernarrangements in Lehrerausbildungs- oder Fortbildungsmodulen einfließen, dann hat man die verbindlichste Form der langfristigen Umsetzung. Wenn ein Projekt in der Förderperiode z.B. ein Weiterbildungsnetzwerk etabliert, das so konstruiert wird, dass es auch nach Beendigung der Fördermittel in gemeinsamer Regie mit eigenen Ressourcen fortgeführt wird, dann hat der Projektnehmer eine lokale Verstetigung produziert⁴. In der Regel liegt die Schwierigkeit der lokalen Verstetigung in der Übernahme der Kostenfrage, bzw. in der Chance neue Finanzierungen zu erschließen. Z.B. im BMBF-Programm „Lernende Regionen“ ist die Förderung durch den Ansatz einer "degressiven" Förderung so angelegt, dass der Projektnehmer schon zur Laufzeit gezwungen ist, Modelle der Fortführung zu entwickeln. Es kann durchaus sein, dass eine lokale Verstetigung nach Förderende gelingt, aber durch schlechte Dokumentation und geringe Öffentlichkeitsarbeit eine Übertragung dieses Strukturmodells auf andere Regionen nicht erreicht werden kann. Diese

³In jüngster Zeit wird zur Fortführung eines Projektes häufig der Begriff 'Nachhaltigkeit' gebraucht. Da 'Nachhaltigkeit' z.B. im Sinne einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung aus dem Kontext des Rio-Nachfolgeprozesses eine sehr ausgeprägte eigene Bedeutung hat, sollte man ihn nach Meinung des Autors nicht als Synonym für 'langfristig' bzw. verstetigen verwenden.

⁴Vgl. z.B. Katja Kruppa, Heinz Mandl und Jan Hense, Nachhaltigkeit von Modellversuchsprogrammen am Beispiel des BLK-Programms SEMIK, in: Forschungsberichte LMU Nr. 150, Juni 2002 (http://pub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000258/01/FB_150.pdf)

Beispiele zeigen, dass es neben unterschiedlichen Transferformen auch unterschiedliche Transferziele geben kann, die zu Projektbeginn meist nicht klar definiert sind.

1.2 Transferpotenzial

Nicht jede erprobte Problemlösung hat gleiche Chancen bei der Transferierbarkeit. Eine Übertragung eines Lösungsmodells in andere Anwendungssituationen setzt eine ähnliche Umgebungsstruktur voraus. Wer z.B. ein Sprachlernkonzept als netzgestütztes Lernen an einer medial überdurchschnittlich ausgestatteten Einrichtung entwickelt und erprobt, bei der bereits fortgeschrittene Erfahrungen mit E-learning seitens der Dozenten und der Kunden vorliegen, der darf sich nicht wundern, wenn sein Konzept in der breiten Bildungslandschaft kaum Resonanz findet, wenn dort die strukturellen Voraussetzungen fehlen. Eine "high end" Innovation, die weit über das herrschende Maß hinausgeht, ist nur schwer transferierbar. Erfolgreicher Transfer ist damit ganz wesentlich auch eine Frage entsprechender Bedingungen bei den TransfERNachfragenden.

1.3 Transferkompetenz

Projektnehmer von BLK-Programmen sind Bildungsexperten: Lehrende, Planende, Entwickler von Curricula, die ihren Förderzuschlag vor allem wegen ihrer pädagogischen Fachkompetenz und Erfahrung erhalten haben. Bei der Vorbereitung und Durchführung einer Unterrichtseinheit mit innovativen Elementen können sie ihre Stärken ausspielen. Aber schon wenn es darum geht, die Planung und Durchführung in ein Untersuchungsdesign einzubetten, mit dem die Ausgangslage beleuchtet, Hypothesen festgehalten, Prozessparameter beobachtet und Ergebnisse systematisch erhoben werden müssen, versagt ihr Erfahrungshintergrund. Zur Transferkompetenz gehört neben der Fähigkeit, innovative Arrangements auszuführen, auch die Kompetenz, wissenschaftlichen Untersuchungen zum Arrangement auszuführen. Das ist dann die Grundlage dafür, die Beschreibung der Arrangements und die Ergebnisse der Untersuchungen adressatengerecht für bestimmte Zielgruppen aufzubereiten. Dazu sind journalistische Fähigkeiten, Öffentlichkeitsarbeit, Vermarktung, der Zugang zu Netzwerken, über die multipliziert werden kann, etc. erforderlich. Man kann nicht davon ausgehen, dass bei knappen Ressourcen Projekte diese Anforderungen zugleich ausreichend bedienen können.

1.4 Transfersupport

Weil BLK-Projekte für aufwendige Transferleistungen personell zu knapp ausgerüstet sind, und weil, wie oben angedeutet, das entsprechende umfassende Know-How fehlt, bedarf es externer Unterstützung. Ein Programmträger (PT) und die Wissenschaftliche Begleitung (WB) sind - falls vorhanden - die „natürlichen“ Anlaufstellen zur Transferhilfe. Allerdings müssen auch diese Institutionen von der Programmkonstruktion her auf das Transferziel explizit ausgerichtet sein, was besonders in der Vergangenheit in der Regel nicht der Fall war³. Der PT kann in erster Linie für den programminternen Transfer sorgen, damit die einzelnen Projekte bereits sehr früh erfahren, welche anderen Projekte an ähnlichen Fragestellungen arbeiten, und angeregt werden, sich bei der Entwicklung und Erprobung gegenseitig zu unterstützen. Er kann weiterhin durch Richtlinien für Veröffentlichung, für Zwischen- und Endberichte die Qualität der Transferprodukte verbessern helfen. Die Praxis z.B. im BLK-LLL-Programm hat gezeigt, dass passive Techniken, wie Präsentation aller Projektlinks und aller Zwischenberichte auf der Programmhauptseite, Bereitstellung von Projektübersichten und Tabellen zur Transparenz, Verbreitung eines Newsletter mit entsprechenden Darstellungen von Projektprodukten nicht ausreichend sind, um den internen Transfer wesentlich zu stimulieren. Es bedarf der Organisation von Arbeitsgruppen für Projekte, die an ähnlichen Problemlösungen arbeiten. Der intern erprobte Transfer mit seinen Besonderheiten kann zum Modellfall für den projekt- bzw. programmexternen Transfer gemacht werden.

Zur Unterstützung des ‚externen‘ Transfers durch den PT bedarf es der Durchführung von Fachworkshops zum Transferthema, die der Begriffsverständigung dienen, über die verschiedenen Transferformen aufklären und in die Problematik einführen. Durch Anforderungen an Publikationen, Projekthauptseiten, Zwischen- und Schlussberichte und durch Beratungsgespräche sind die Projekte anzuhalten, das Transferthema in ihren Projektschritten umzusetzen. Ebenso kann die Wissenschaftliche Begleitung bei ihrer Programmevaluation den Aspekt Ergebnistransfer besonders bearbeiten und im Prozess beratend tätig werden, auf best practice aber auch auf Fehlentwicklungen und weiteren Unterstützungsbedarf hinweisen. In BLK-LLL hatte allerdings die WB von Beginn an keinen spezifischen Auftrag, den Transfer zu evaluieren.

Denkt man über weitere Institutionen, wie z.B. Transferbüros oder Kompetenzzentren nach, die als Unterstützer der Dissemination von Transferprodukten und als Service zur Implementationshilfe dienen können, dann macht es wenig Sinn, für jedes Programm eine eigene Supportstruktur zu etablieren. Im Rohentwurf eines BLK-Koordinatorenpapiers zum Transfer (vom 12.1.2004), wird deshalb vom programmübergrei-

³In der Steuerung von BLK-Programmen ist das Transferziel zwar von Beginn an enthalten, aber die Erkenntnis, dass es zur Umsetzung des Transfers auch aktiver, programmunterstützender Maßnahmen bedarf, hat sich erst richtig seit Anfang des Jahrhunderts durchgesetzt

fenden Support gesprochen, der u.U. thematisch gebündelt (oder z.B. nach Bildungsbereichen) Transferprodukte sammelt und Unterstützung für den Transfer anbietet. Als Kandidaten kämen neben BLK-LLL auch die vom Bund finanzierten Programme LR und SWA infrage.

1.5 Die Transferherausforderung

Eingangs wurde festgestellt, dass die BLK als Auftraggeber der Programme ein besonderes Transferinteresse hat, weil sie mit der punktuellen Anstoßförderung eine möglichst breite Flächenwirkung erzielen möchte. Die Projektnehmer haben demgegenüber nur ein bedingtes Transferinteresse, sie sind in erster Linie daran interessiert, lokal eine Neuerung implementieren zu wollen. Transfer ist erwünscht, wenn man sich damit einen Namen machen kann (für die persönliche Biografie oder aber für das Image der Einrichtung), aber wenn Transfer als Zusatzaufgabe empfunden wird, hält sich die Bereitschaft, Transferprodukte zu produzieren, in Grenzen. Diese Interessenslage führt auch dazu, dass besonders Publikationen und Workshops als Transferinstrumente Akzeptanz finden, weil diese am ehesten dem Interesse der Transferproduzenten entsprechen. Wenn ein Auftraggeber mehr will, muss er den Transfer als Teil des Entwicklungsauftrages explizit formulieren und einfordern. Inzwischen legt die BLK sogar „reine“ Transferprogramme auf.⁶

2 Transferaufgaben im BLK-Verbund-Projekt "Wissenschaftliche Weiterbildung"

Die Abbildung 2 zeigt grob die Struktur des Verbundprojektes "Wissenschaftliche Weiterbildung". Die Ausgangslage besteht darin, dass drei verschiedene Universitäten gemeinsam Module vorhalten, anpassen und entwickeln wollen, die ein Nachfrager nach eigener Wahl einzeln belegen kann und die unter bestimmten Bedingungen akkumulativ zu einem Master zusammengestellt werden können. Das erfordert eine abgestimmte Entwicklung, gemeinsam abgestimmte Prüfungsordnungen, ein gemeinsames Beratungsmodell, eine gemeinsame Lernplattform. Bevor ein solches Modell klappt, muss viel Entwicklungsarbeit geleistet werden, das ist eine Risikoinvestition, die für sich schon eine sehr große Herausforderung darstellt. Die Transferaufgabe ist keinesfalls ein bloßes Abfallprodukt, sondern eine zusätzliche, zu Beginn des Projektes z.T. noch offene Fragestellung. Welche Problemlösungen sind als innovative zu entwickeln?

⁶ vgl. BLK-Programm SINUS-Transfer (<http://www.sinus-transfer.de/>)

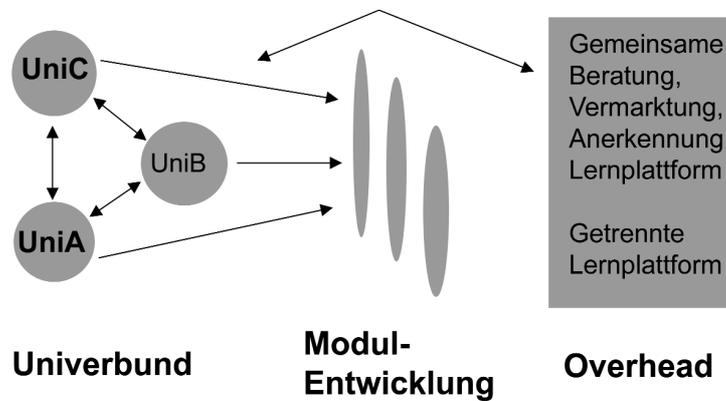


Abb. 2 Strukturmodell Verbundprojekt "Wissenschaftliche Weiterbildung"

Das sind z.B.

- Die Abstimmung der Module nach "Kreditwürdigkeit", damit bei Belegung von Modulen aus unterschiedlichen Universitäten gleiche Workloads vorliegen.
- Die Abstimmung der Module nach gemeinsamen Qualitätsstandards.
- Die Implementation von Prüfungsordnungen an unterschiedlichen Universitäten (in unterschiedlichen Bundesländern), die erlauben, dass an unterschiedlichen Standorten nahezu gleiche Bestimmungen und gegenseitige Anerkennungen vorliegen.
- Das System der Kreditakkumulation, das die Frage löst, welche Wahlvorgaben einen sinnvollen Studiengang erlauben, und dabei ausschließt, dass mit wenigen Zusatzmodulen ein leichter Master zu erwerben ist.
- Das Marketingproblem, d.h. haben Einzelmodule eine Chance beim Nachfrager, und stellt sich hier ein akzeptables Gleichgewicht im Verbund ein? Akzeptiert der Nachfrager Bildungsangebote, unterschiedlicher Universitätsprovinienz?

- Die Akkreditierungsfrage. Wie akkreditiert man den Verbund, bzw. einzelne Studiengänge, die aus Modulen unterschiedlicher Universitäten belegt sind?
- Die Frage der Lernplattform, d.h. wird man sich auf eine Plattform einigen können? Kann man den Lernenden unterschiedliche Plattformen für einen Studiengang zumuten, falls unterschiedliche Plattformen bereits etabliert sind?
- Kann das Beratungssystem standortneutral qualitativ hochwertige Information zum Verbundkonzept und zur Lernberatung liefern?
- Die Netzwerkfrage: gelingt es dem Verbund, über eine dauerhafte win-win-Situation die Zusammenarbeit attraktiv zu erhalten?
- Etc.

Diese Liste zeigt, dass die meisten Probleme, die hier gelöst werden müssen, prozesshaften Charakter haben und nicht einfach ein konkretes Transferprodukt darstellen, das ohnehin vom Projekt angefertigt wird. D.h. den Außenstehenden interessieren nicht die Module, sondern die Art und Weise, wie es gelingen konnte, vergleichbare Module mit einem praktikablen Zertifizierungssystem zu erstellen. Diese Leistungen des Projektes zu erfassen und als Publikationen aufzuarbeiten ist dringend notwendig, wenn man Transfer will, aber es ist vom Projekt zusätzlich zu erarbeiten. Der Gewinn für das Projekt besteht darin, dass es zur Qualitätssicherung und zum zielgerichteten Projektfortgang nur dienlich ist, die eigene Prozesslogik zu reflektieren und zu dokumentieren.

3 Verstetigung im Programm „Wissenschaftliche Weiterbildung“

Die BLK stößt mit ihrer Förderung das Projekt an. Danach sollte das Konzept ohne zusätzliche Fördermittel weiter existieren. D.h. nach der Förderphase muss eine Marktreife erfolgt sein, die die Mehraufwendungen einbringt, oder die bestehenden Strukturen müssten sich bereit erklären, den zusätzlichen Kostenaufwand zu übernehmen. Es herrscht Einigkeit darüber, dass Bildungsangebote nicht gleichwertig marktfähig sind. Der Weg über Gebühren, die wissenschaftliche Weiterbildung zu finanzieren, findet darin seine Grenzen, insbesondere, wenn man eine Vollkostenrechnung aufmacht. Z.B. ein Studiengang, der das Management von Betrieben zur Zielgruppe hat, kann andere Gebühren erheben, als ein solcher, der sich an arbeitslose Akademiker richtet, denen

man eine neue Berufsorientierung eröffnen möchte. In Zeiten schneller Wissensveralterung und wachsender universitärer Konkurrenz schwindet auch der Vorteil, dass während der Förderung die Entwicklung finanziert wird, während man danach nur noch den Vertrieb des Bildungsproduktes betreiben kann. Der Entwicklungsbedarf, d.h. z.B. die Aktualisierung von Studienmodulen, ist heute eine kontinuierliche Aufgabe, die sich nicht nur auf die Einführung beschränkt. Somit müssen bei einer Verstärkung realistischer Weise auch aus der Regelförderung Mittel bereit gestellt werden, es muss ein Finanzierungsmix aus Gebühren angestrebt werden, der die unterschiedliche Marktgängigkeit verschiedener Themen berücksichtigt, und die Verbundlösung sollte zu Rationalisierungseffekten führen, weil jeder Partner das einbringen kann, wo er Vorerfahrungen und Stärken hat. Solche Lösungsmodelle haben selbst wieder gute Chancen, als begehrte Transferprodukte wahrgenommen zu werden.

Literatur

Dieter Euler, Dossier Transferförderung in Modellversuchen, St. Gallen, KOLIBRI, 2001
(http://www.blk-kolibri.de/Downloads/Doss-Transferv2_0.pdf)

Katja Kruppa, Heinz Mandl und Jan Hense, Nachhaltigkeit von Modellversuchsprogrammen am Beispiel des BLK-Programms SEMIK, in: Forschungsberichte LMU Nr. 150, Juni 2002
(http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000258/01/FB_150.pdf)

Nickolaus/ U. Schnurpel, Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung, BMBF, Bonn 2001
(http://www.erz.uni-hannover.de/aguws/Download/innovations-_und_transfereffekte_von_modellversuchen_in_der_beruflichen_bildung_band1.pdf)

Dr. Kerstin Kosche
Bericht zum Workshop
"Der Transfergedanke"



Transfer - ein Thema, das Planer und Entwickler neuer Lehr- und Lernarrangements meist in die Projektplanung in das letzte Drittel des Förderzeitraumes integrieren, war ein Grundanliegen der Tagung, die zum einen auf das gegenseitige Kennenlernen und die Ausbildung von Kommunikationsstrukturen gerichtet war und zum anderen zum effizienten und frühzeitigen Austausch neuartiger Lösungswege im Rahmen der Projekte anregen wollte. Obwohl die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zunächst einen zügigen Start der Projekte verfolgen, wagten sie in diesem Workshop einen dezidierten Blick auf den Entwicklungsprozess und das Ende der Verbundprojekte unter dem Blickwinkel des Transfers.

Heino Apel vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung sensibilisierte die Teilnehmer in seinem Impulsreferat für die Spannweite des Begriffs "Transfer", seine möglichen Impulse und Ressourcen für die Bildungsplanung sowie für die Realisierungsmöglichkeiten. Transfer meint **die Initiierung und Übertragung erprobter Problemlösungen**, umfasst das Prozesswissen, die Methoden und Kompetenzen.

Heino Apel machte deutlich, dass die Bund-Länder-Kommission zwar immer mit der Förderung von Modellvorhaben auch die schnelle Umsetzung innovativer Entwicklungen in andere Bereiche fordere, jedoch ging diese bisher immer davon aus, dass Publikationen und Workshops dazu ausreichen.

Darüber hinaus unterstrich der Redner, dass Transfer ein Prozess ist, der von

Projektbeginn an auf verschiedenen Ebenen gut geplant werden muss; die Erarbeitung einer gut durchdachten **Transferstrategie** ist dabei unerlässlich.

Der Transfer erprobter Problemlösungen auf andere ähnlich strukturierte neue Bildungssituationen ist nach Meinung von Dr. Heino Apel eine komplexe Aufgabe, die eine so genannte **Transferkompetenz** voraussetzt. Das Herzstück liegt dabei in der Fähigkeit, wissenschaftliche Untersuchungen zum Projektarrangement zu führen.

Heino Apel problematisierte aber auch, dass die Projektnehmer oftmals ein nur sehr bedingtes Transferinteresse haben, zumal wenn personelle und materielle Ressourcen knapp gehalten sind. Er forderte, dass der Auftraggeber (hier BLK) Transfer nachdrücklich auch als Entwicklungsauftrag einfordern muss.

Vor diesem Hintergrund ging es in dem Workshop nicht um die Verstetigung der Projekte in den jeweiligen Verbänden und Einrichtungen, sondern vielmehr um die Frage, wie kann Transfer initiiert werden, wie können "Transferanbieter" und "Transfernachfrager" aktiv und zielorientiert zusammenarbeiten.

Die Teilnehmer des Workshops unterstrichen vor ihrem eigenen Erfahrungshintergrund die Notwendigkeit, sich mit der Gestaltung des Transferprozesses frühzeitig zu befassen, damit innovative Projekte keine "Leuchttürme" in der Bildungslandschaft bleiben bzw. im Sande verlaufen.

Im Zusammenhang mit den Ausführungen von Dr. Heino Apel ergaben sich im Workshop drei Schwerpunkte der Diskussion:

1. Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Transfers
2. Rahmenbedingungen des Transfers
3. Handlungsfelder des Transfers und praktische Vorhaben der Teilnehmer

1. Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Transferideen

So plausibel die Notwendigkeit der Initiierung und Übertragung von Problemlösungen aufgrund der Effizienz und Ressourcenknappheit auch scheint, so sehr stößt der Transfer auf Hindernisse einerseits durch die Konkurrenzsituation, in der sich Hochschulen auf dem Weiterbildungssektor befinden und andererseits in der Sicherung des Wissens durch laufenden Personalwechsel. Weiterbildung hat sich an vielen Hochschulen zweifelsohne neben Forschung und Lehre zu einem wichtigen Standbein in oftmals neuen Organisationsstrukturen entwickelt. Von der Weiterbildung wird aber auch erwartet, dass sie marktfähig und weitestgehend kostengünstig arbeitet. Das heißt, die Bildungsangebote werden auf einem Markt in

bestimmten Geschäftsfeldern für eine ausgesuchte Zielgruppe mit der Intension platziert, sich möglichst Wettbewerbsvorteile zu sichern und andere Konkurrenten auszuschalten. In den Werbematerialien für weiterbildende Studienangebote wird deshalb gern mit Adjektiven wie "einmalig" und "innovativ" gearbeitet. Im Hinblick auf den Transfer stellt sich die Frage, wer gibt sein Wissen, dass letztlich zu einer guten Marktposition geführt hat, freiwillig preis?

Nun gestaltet sich in Projekten die Möglichkeit, Synergien zu nutzen, sicher nicht ganz so angespannt. Hier tritt die Schwierigkeit auf, dass Projektmitarbeiter dem Druck unterworfen sind, in meist kurzer Laufzeit Erfolge bei der Realisierung der Ziele vorzuweisen. Transfer steht dabei nicht im Mittelpunkt. Nach Projektende geht mit den Mitarbeitern oftmals auch das know how.

2. Rahmenbedingungen des Transfer

Vor dem Hintergrund der "Nachhaltigkeit" und Verknappung von personellen und materiellen Ressourcen ist die Zeit vorbei, in der jede Hochschule bzw. Weiterbildungseinrichtung ihre individuellen Blühträume verwirklichen und ihre "Schatzkiste" mit den Erfahrungen sorgsam hüten kann. Schließlich geht es nicht nur um eine Standortsicherung der Hochschule in der eigenen Region, sondern um zukunftsfähige Modelle von Verbund- und Netzwerkarbeit auf nationaler und internationaler Ebene. Erfolgreiche Projektarbeit bereichert vielerorts die Strukturen von Weiterbildung und lebensbegleitendem Lernen, doch der Transfer sorgt mit seinem Pool an handlungs- und problemorientiertem Wissen, an Problemlösungen und Arbeitstechniken für eine Bereicherung und gegebenenfalls auch Weiterentwicklung regionaler Projekte. Wissensmanagement ist deshalb nicht nur innerhalb der Weiterbildungsmaßnahmen gefragt, sondern erwartet eine Umsetzung auch auf der Ebene der Reflexion und Weiterbildungsforschung. Hier können verschiedene Fragestellungen wie die Entwicklung qualitativer Standards, die Förderung neuer Lehr- und Lernkulturen, die Nutzung verschiedener Marketinginstrumente, die Kooperation und Vernetzung sowie die Teilnehmerorientierung eine Rolle spielen.

3. Handlungsfelder des Transfers und praktische Vorhaben der Teilnehmer

Im Mittelpunkt der lebhaften und sehr praxisorientierten Diskussion stand die Suche nach Handlungsfeldern für die Übersetzung von Problemstellungen und erprobten Lösungsmöglichkeiten in andere Weiterbildungsszenarien. Herausgearbeitet wurde,

dass sowohl die individuellen Kompetenzen der Handelnden als auch bildungspolitischen Rahmenbedingungen in diesem Kontext besonders relevant erscheinen. Beide prägen das Ausmaß, in dem Transfer wirksam werden und weitere Innovationen anregen kann. Transfer in der Wissenschaftlichen Weiterbildung ist anwendungsbezogen und lebt von der Gestaltung durch die Multiplikatoren und einem effektiven Wissensmanagement.

Bei der Bestimmung der Handlungsfelder sprachen sich alle Teilnehmer deshalb dafür aus, die "Initiative von unten" zu ergreifen, d.h. gegen eine Institution - Transferstelle, die diese Aufgaben übernimmt.

Transfer läuft auf zwei Ebenen - intern im Rahmen des Verbundprojektes und extern nach Ende der Projektlaufzeit.

Sehr praxisorientiert wurden aktive Möglichkeiten der Kommunikation von Problemen und Lösungen sowie der Prüfung auf Übertragbarkeit und Schaffung von Standards gesucht. Die Herausbildung von Transferkompetenz und die Einrichtung eines individuellen Rahmens waren dabei die Hauptbezugspunkte.

Folgende schnell realisierbare Aktivitäten wurden in dem Workshop für das Verbundprojekt herausgearbeitet:

Transferkompetenz

- Berichte zur Reflexion nutzen; Voraussetzung: die Berichte müssen problem- und zielgruppenorientiert gestaltet sein
- Herausgabe von Veröffentlichungen zu einem frühen Zeitpunkt
- PR-Arbeit
- Schulung von Multiplikatoren in Fragen der Qualifikationsentwicklung von Projekten

institutioneller Rahmen

- Definition des Transfers als festen Projektbestandteil über die gesamte Laufzeit
- Einrichtung eines gemeinsamen Internetportals für alle Verbundprojekte
- Bildung von themenbezogenen Arbeitsgruppen

Abschließend kann festgestellt werden, dass sich alle Teilnehmer einig waren, dass Transfer vor allem durch Kommunikation realisiert wird. Der aktive Austausch erfolgt nur durch ein Miteinander-Reden und Tun. Dank der neuen Medien und einfachen Kommunikationsmittel sind dafür nicht unbedingt zusätzliche Gelder notwendig.

Die entscheidende Ressource ist das Humankapital und alle Teilnehmer zeigten sich sehr motiviert, dieses produktiv zu nutzen.

Dr. Herbert Asselmeyer¹

**Die Verbund-Idee zur hochschulübergreifenden
Vernetzung der Weiterbildung: Kooperationen
aufbauen, um im Wettbewerb zu bestehen**



1.1 Zusammenfassung

Zu wissen, nicht allein auf der Welt zu sein und mein Gegenüber auch als Ressource in dieser einen Welt zu achten, könnte ein Grund sein für ein Denken und Handeln nach dem Prinzip "miteinander zu arbeiten und voneinander zu lernen". Verbünde zu schaffen oder sich zu vernetzen, das entspricht auch einem uralten Kooperationsgebot² - und vor diesem Hintergrund man kann sich daher wundern, dass wir immer wieder besonderer Inszenierungen bedürfen, um entsprechend zu handeln. In diesem Beitrag geht es um die Erläuterung und Begründung der Verbund-Idee im Hochschulbereich, dabei wähle ich vier Blickrichtungen auf das Thema:

1. Der legalistische Blick
2. Der moral-ethische Blick
3. Der antizipatorische Blick
4. Der organisationale Blick

Die Botschaft soll lauten: Ein "Management wertvoller Beziehungen" betont, dass wir gemeinsam Zukunft haben und hierfür uns Prinzipien einer "achtsamen Organisation" in Erinnerung rufen sollten.

¹Der Autor lehrt an der Universität Hildesheim Organisations-Pädagogik und leitet die wissenschaftliche Weiterbildung für Führungskräfte 'Organization Studies' (zweijähriges Curriculum, Abschluss 'Master of Arts' (M.A.)). Die Entwicklungsarbeiten wurden im Rahmen eines Modellvorhabens 'Multimedia-/Telematikmodule für den weiterbildenden Studiengang Organization Studies' gefördert (BLK-Förderbereich: Fernstudium und neue Medien in der Lehre).

² Prinzip 'Ein Leib, viele Glieder', vgl. I. Korinther, 12 - 14

1.2 Begriff

Das Wort "Verbund" geht zurück auf das Verb "binden": Wir kennen das Band, den Bund, die Bande, den Verbund, die Verbindung, die Verbundenheit (früher auch: verbündlich, heute: verbindlich). Wir sprechen von Verbündeten, vom Bündnis, um etwas "zusammen zu fügen".

Die Verbund-Idee war zunächst eine Erfindung in der technischen Sprache des 20. Jahrhunderts: das Verbundnetz (miteinander verbundene Hochspannungsleitungen), Verbundglas und Verbundmaschine. Aber auch in der Ökonomie setzten sich Verbünde durch, sei es in der Form der ergänzende Zusammenarbeit (Verbundwirtschaft), des Zusammenschluss mehrerer Betriebe zur Steigerung der Wirtschaftlichkeit oder des Verbandes im Sinne einer Organisation (Körperschaft).

1.3 Förderliche Grundhaltung für Vernetzung

Zahlreiche Appelle und Förderprogramme lassen erkennen, dass Vernetzung gewollt ist, um vorhandene Ressourcen besser³, effizienter⁴ oder mit größerer Reichweite⁵ zu nutzen. Hintergrund ist die Paradoxie,

- dass die Hochschulpraxis von Eigeninteressen dominiert wird und es zum Beispiel zum Privileg eines Hochschullehrers gehört, sich nicht zu vernetzen (sog. Hochschullehrerfreiheit mit Rekurs auf Art. V, III des Grundgesetzes). Dieses Verhalten führte u.a. dazu, dass eine Fülle von verfügbaren Lehr-/Lernmaterialien, die mit dem Ziel einer multifunktionalen Nutzung sehr aufwendig entwickelt wurden, völlig ungenutzt blieb und bleibt⁶;
- dass der Hochschul-Alltag durch jahrelange Überlast(Diskussionen) erlahmt ist und eher von (Selbst-) Zweifeln über die Reorganisationsfähigkeit geplagt wird als von intelligentem Ressourcenmanagement inspiriert wird. Es mangelt an Vernetzungsstrategien und -zielen für die Organisation Universität.

Universitäten sind, ob des "selbstreferenziellen Autismus" ihrer Mitglieder, einer "eigen-tümlichen Mischung aus Selbstgenügsamkeit und Wahrnehmungsverweigerung", die "die Universitäten von der sie einschließenden und sie prägenden Gesellschaft entfremdet hat",⁷ stark ins Gerede gekommen. Offen geäußert werden Zweifel an der Sinnhaftigkeit ihrer Organisationsstruktur, Skepsis im Blick auf ihre Anpassungsfähigkeit an den gesellschaftlichen Wandel, Unsicherheit über ihre Rolle, Divergenzen über ihre

³Wissenschaftsrat: Qualität der Lehre erhöhen

⁴Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Koordinierte Hochschulentwicklung

⁵Bertelsmann-Stiftung: Herausforderung eines globalen Bildungsmarktes

⁶Über das Ergebnis des FIM-Versuchs lautet ein ministerielles Urteil "Wir haben 30 Mio. DM in den Sand gesetzt"; vgl. den Beitrag von Helmut Vogt in H. Asselmeyer/ H. Gauger/ B. Klinge/ E. Wagner (Hg.): Fernstudium - Neue Initiativen in Ost und West. Hildesheim (Franzbecker) 1993, S. 152.

⁷Laske, Stephan/ Scheytt, Tobias/ Meister-Scheytt, Claudia/ Scharmer, Claus Otto (Hg.): Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft. München (Rainer Hampp Verlag, Reihe Universität und Gesellschaft - Schriftenreihe zur Universitätsentwicklung) 2000

Aufgabenstellungen und kritische Rückfragen an die Leistungsfähigkeit ihrer Mitglieder.

Viele Stimmen sprechen der Universität eine Veränderbarkeit ab, und es liegt nicht selten die Forderung auf den Tisch, die Politik müsse hier Druck machen. Aber wie viel und gegenüber wem? Und sollte man nicht fairerweise gleich mitfragen, wie veränderbar unsere Gesellschaft ist, zu der unsere Universitäten gehören, ein Teil von ihr sind?

Wir gehen davon aus, dass sich Universitäten nicht nur mit sich selbst, sondern auch mit der system-relevanten Umwelt "ins Gespräch" bringen müssen, was auf Vernetzung hinausläuft. Und wir gehen ferner davon aus, dass es Grundhaltungen gibt, die Vernetzung initiieren, fördern und unterstützen helfen.

2 Der legalistische Blick: Balance von Entfaltungsrechten

Wenn die oben angedeuteten reklamierten Freiheitsgrade von Hochschullehrern mit Rekurs auf den Grundgesetzartikel GG V, 3 begründet werden, dann knüpfen wir an diese legalistische Perspektive an und betonen den Zusammenhang von Hochschullehrerrechten und Entfaltungsrechten von Studierenden und Weiterbildungswilligen⁸ (interpretativer Zusammenhang der GG-Artikel I, II und XII). Dieser ‚Geist‘ des Grundgesetzes, der zu unserer Verwunderung viel zu selten artikuliert wird, dass die eine Freiheit nur Sinn macht, wenn sie in Korrespondenz zu den Rechten Anderer gesehen wird, führt zu der Forderung, sich mit anderen Hochschulen und -einrichtungen zu vernetzen. Hierdurch erhielten Studierende nicht nur erweiterte Optionen in der Lehre und Weiterbildung, sondern sie erwürben auch einen kompetenten Umgang mit Netzwerken. Vernetzung wäre demnach eine unabweisbare Aufgabe.

Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels und der breit diskutierten Schlüsselprobleme⁹ geht es im Rahmen universitärer Weiterbildung nicht - oder nur begrenzt - um selbstgenügende und abschließende Informationen, sondern vor allem auch um die Unterstützung und Anleitung eines andauernden Interpretationsprozesses, der neue Lösungen, überraschende Einsichten und ggf. auf sprunghafte Perspektivenwechsel beinhaltet bzw. ermöglicht. Dieses verlangt u.a. das Angebot unterschiedlicher, d.h. linearer wie sequentieller ebenso wie räumlicher und paralleler Repräsentationen von Gegenständen, Problemen und Lösungsformen, die sich abwechseln bzw. einander ergänzen. Die Notwendigkeit, individuelle, biographisch einmalige Lern-Pläne zu unterstützen, relativiert die curricular abgeschlossen gedachten Lehr-

⁸ Hagen Weiler: Verfassungstreue im öffentlichen Dienst. Königstein/ Regensburg (Athenäum) 1979a; ders: Wissenschaftsfreiheit des Lehrers im politischen Unterricht. Königstein/ Regensburg (Athenäum) 1979b

⁹ Hier sei auf die zahlreichen Arbeiten von Wolfgang Klafki verwiesen.

pläne unserer grundständigen oder weiterbildenden Studiengänge. Einzubinden sind daher nicht nur andere Formen der Rezeption, der Problemlösung, der Simulation und Improvisation, sondern es ist - ermöglicht durch die Existenz zeitgemäßer Technologien - eine Didaktik geboten, die auf ein individuell kompilierendes, gleichwohl organisiertes Lernen in Hochschul-Netzwerken zielt. Die Informations-Technologie ist leider bislang meist dazu genutzt worden, bestimmte schon bekannte Eigenheiten und Funktionen von formalen Bildungs- und Organisationsprozessen zu replizieren. Sie ließe sich aber auch dazu einsetzen, um neue und selbstbestimmte Formen des Umgangs mit Informationen, Daten und Wissensbeständen zu ermöglichen. Kurse sollten zumindest zu einem gewissen Teil Laboratorien der Erfindung des Neuen werden. Vernetzung hilft bei der Realisierung unterschiedlicher Vermittlungsformen und beim Erschließen andernorts vorhandener Ressourcen und Werkzeuge. Und in diesem Sinne erlaubt die systematische Variation von Raum-, Zeit und Werkzeug-Schemata nicht nur eine Vernetzung von Ressourcen für Forschung und Lehre, sondern zur Ermöglichung individuellen Lernens.

Erstes Zwischenfazit: Weiterbildungs-Organisationen, die staatlich subventionierte WB-Angebote entwickelt haben und die durch Kooperation größere Handlungsspielräume für erwachsene Lerner ermöglichen, unterliegen einem Kooperationsgebot!

3 Der ethisch-moralische Blick: Warum sollte man zusammenarbeiten?

Es ist offenkundig, dass gesellschaftliche Entwicklungen nicht nur zu einer permanenten Veränderung von Aufgaben, sondern auch zu einer Erhöhung der Komplexität von Problemen führen. Bei gleichzeitiger Verschlankung von Organisationen führt das zu einer Verkomplizierung von Kommunikation, einhergehend mit einem Zuwachs an Belastungen. Eine Forderung der Zeit mündet in ‚Mehr Kooperation der problem-betroffenen Individuen‘. Widerspricht diese Forderung nicht westlicher Unternehmenskultur¹⁰, die den Trend der Individualisierung fördert? In einer utilitaristischen Ethik dient das Verfolgen individueller Interessen dem Allgemeinwohl. Zu fragen ist, wie in einer solchen Kultur Kooperation möglich ist. Das Problem der Kooperation wirft eine uralte Frage auf: Unter welchen Bedingungen entsteht Kooperation in einer Welt von Egoisten? Menschen neigen dazu, in erster Linie für sich und ihre eigenen Interessen zu sorgen (Prinzip "Eigennutz"). Gleichwohl kennen wir das Phänomen Kooperation und interpretieren es als Grundlage unserer Zivilisation (Prinzip "Beider-nutz"). Welche Antworten wir auch immer zu diesen beiden Prinzipien entwerfen, sie

¹⁰ Eine eindrucksvolle, historisch belegte Trend-Diagnose liefert Alfred Kieser: Die Entstehung der Organisation - und die allmähliche Vertreibung des ethischen Handelns aus ihnen. In: Kumar, B.N./ Osterloh, M./ Schreyögg, G.: Unternehmensethik und die Transformation des Wettbewerbs.

beeinflussen unser Denken und Handeln und sie haben große Konsequenzen für die Bereitschaft - sowohl von uns, als auch und des Anderen, zu kooperieren. Thomas Hobbes hatte um 1700 eine pessimistische Antwort, als er davon ausging, dass im Naturzustand, also vor Existenz reiner Regierungsgewalt, eine derart rücksichtlose Konkurrenz herrsche, dass das Leben "einsam, ekelhaft, tierisch und kurz" wäre. Spätestens seit dem fragen wir uns, ob wir zur Kooperation gezwungen werden müssen und inwieweit hierzu die Notwendigkeit von Regierungsherrschaft begründet sein kann?

Gehen wir von der Erfahrung und der Annahme aus, dass sich Kooperationen entwickeln lassen und dass es sinnvoll ist, Theorien und Modelle von/für Kooperation zu kennen und zu nutzen, um Bedingungen und Maßnahmen zu kennen, die Kooperation fördern oder für Kooperation notwendig sind. In der Literatur findet man in diesem Zusammenhang immer wieder das sog. Gefangenen-Dilemma, auf das ich in diesem Zusammenhang der Abwechslung halber nicht eingehe. Stattdessen beziehe ich mich auf das sog. Börsen-Spiel, bei dem zwei Akteure (oder Gruppen), die sich nicht sehen, sondern das Verhalten des Anderen nur antizipieren können bzw. auf das Verhalten des Anderen reagieren müssen. Sie haben im Spielverlauf von 10 Runden nur drei Handlungsoptionen: Entgegenkommen, Mauern oder Tricksen. Ohne auf Details einzugehen, zeigt sich in der ‚Spiel‘-Praxis immer wieder ein faszinierendes Ergebnis: Die beteiligten Gruppen sehen nicht das mögliche Gesamt-Ergebnis, sondern es wird immer nur kurzfristig reagiert auf das vorhergehende Verhalten des Anderen. Deutlicher: Hätten die beteiligten von Anfang an auf Kooperation gesetzt, hätten am Ende beide jeweils richtig viel Gewinn gemacht - jedenfalls viel mehr, als sie - gegeneinander spielend - tatsächlich erhalten haben. Frustrierend resümierte ein Beobachter des Spiels: Es ist total verrückt, dass man es als Erfolg wertet, weniger Verlust gemacht zu haben als der Andere.

Die Einsicht verleitet zu folgender These: Wenn wir die Bedingungen für Nullsummenspiele in Organisation durch unser Verhalten mittragen und reproduzieren, entziehen wir uns auf Dauer die Basis unserer eigenen Wohlfahrt! Eine wichtige Einsicht in diesem Zusammenhang lautet: Die Kooperationsbereitschaft wächst, wenn Organisations-Mitglieder in Betracht ziehen müssen, in der Zukunft immer wieder und auf unbestimmte Dauer mit anderen aufeinander zu treffen. ‚Zukunft‘ kann also ein Licht auf die Gegenwart werfen und dadurch die aktuelle strategische Situation beeinflussen. Die Evolution von Kooperation unterliegt folgender Logik: Das Erleben von Kooperation erzeugt auf Dauer eine eigene Dynamik, denn wer Hilfe erfahren hat, befindet sich im Ungleichgewicht und entwickelt eine Tendenz, dass er etwas zurückgeben will. Natürlich ist die Zurückgabe nicht ‚eins zu eins‘ (d.h. nicht sofort, nicht äquivalent,

nicht gegenüber derselben Person), sondern nur eingeschränkt möglich. Grundsätzlich ist aber die Perspektive, dass sich dem Kooperations-Impuls auf Dauer niemanden entziehen kann. In der Organisationslehre werden diesbezüglich evolutionäre Stufen diskutiert, die Kooperation befördern helfen:

- Abbau der Wirkungen von Bedingungen, die ausschließlich individuelle Optimierung fördern
- Entwicklung von Anreizen für Kooperation und Einsicht in den dann auch individuellen Profit
- Entfaltung der Dynamik von Wechselseitigkeit (Reziprozität) und damit Einsicht in eine höhere Moralität (Selbstverantwortung und einsichtgeleitete Kooperation)

Zu zitieren ist an dieser Stelle ein Zwischen-Fazit: "In einer "Nicht-Nullsummen-Welt" muss ich nicht besser sein als der andere Spieler, um selbst gut abzuschneiden. Dieses ist vor allem dann der Fall, wenn ich nicht mit verschiedenen Spielern interagiere. Es macht nichts, wenn jemand so gut wie ich oder ein wenig besser ist, solange ich selbst gut abschneide. Es hat keinen Zweck, auf den Erfolg anderer Spieler neidisch zu sein, denn: In einem iterierten Gefangenens-Dilemma von längerer Dauer ist der Erfolg des anderen praktisch die Voraussetzung dafür, dass ich selbst gut abschneide".¹¹

4 Der antizipatorische Blick: Was können wir uns in 10 Jahren noch leisten?

In welcher Situation werden wir in 10 Jahren sein? Was wäre dafür eine Innovation? Und wie organisieren wir dementsprechend unsere Qualifikation? Diese und ähnliche Fragen werden stimuliert durch eine m.E. viel zu wenig beachtete Studie des Club of Rome¹², um Partizipation zu begründen. Im Blick auf den demografischen Wandel, der einen radikalen Umbau unserer Versorgungssysteme und eine strukturelle Veränderung der Ressourcen zur Sicherung unserer öffentlichen Güter (Bildung, Gesundheit, Soziales) notwendig macht, bedarf es keiner großen Phantasie, dass wir uns Doppellentwicklungen und -organisation nicht (mehr länger) leisten können¹³. Auch im Hochschulbereich gelten Fragen mittlerweile als diskutierbar, die vor Jahren noch tabu waren (Zusammenlegung von Hochschulressourcen, Schließung von Fachbereichen und Hochschulen etc.). Pragmatische Formen der Zusammenarbeit, wie sie z.B. die Küstenländer in Norddeutschland praktizieren, sind deutliche Vorreiter für eine zunehmend wichtiger werdende länder-übergreifende Zusammenarbeit¹⁴.

¹¹ Freimuth/Elfers, S. 40

¹² Aurelio Peccei u.a. (Hg.): Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Wien 1979

¹³ In Niedersachsen vollziehen wir gerade (mit der Auflösung der Bezirksregierungen zum 1.1.2005) die Umgestaltung zu einer Zwei-Ebenen-Verwaltung.

¹⁴ Es ist eine Spekulation, ob sich hierdurch Länder-Fusionen in Richtung Nordstaat-Entwicklung ankündigen.

Wie kann sich der Hochschul-Bereich dieser Entwicklung sinnvoll anschließen? Als Hochschulangehörige, die für den Bereich der Wissenschaftlichen Weiterbildung Mitverantwortung tragen, müssen wir zwei Einsichten teilen:

1. Der Markt für Wissenschaftliche Weiterbildung ist begrenzt. Die Diktion, dass sich Weiterbildung selbst finanzieren müsse, führt angesichts der Verunsicherung in der Arbeitswelt zu einem Kosten-Dilemma.
2. Das Angebot von Wissenschaftlicher Weiterbildung ist thematisch und organisatorisch begrenzt.

Daher macht es Sinn, zur Zusammenschau des Gesamtangebots beizutragen und die Nachfrager-Sicht einzunehmen, in der es keine Organisations-Grenzen gibt: Wie kann ich ein Modul Gesundheit (Bielefeld) mit einem Modul Strategisches Management (Hildesheim) mit Umwelt-Modul (aus Rostock) kombinieren? Und kann ich mir die Option offen halten, diese jeweils zertifizierten Teilleistungen später anrechnen zu lassen? (Bildungs-)Politisch ist dieses längst gewollt - und wollen wir als Hochschulbereich nicht hinterherhinken, müssen wir auf solche ideosynkratischen Bildungswünsche eine organisatorische Antwort bereit haben.

Der antizipatorische Blick legt den Zukunftsblick nahe: Individualität der Nutzung und Flexibilität der Angebotsstruktur werden den Weiterbildungsmarkt noch mehr als bisher dominieren - studienorganisatorische Innovationen werden durch Hochschulverbünde möglich.

5 Der organisationale Blick: Wertvolle Beziehungen pflegen, um etwas Neues zu schaffen

Beim Blick in die aktuelle Presse bekommt man durch die Stichworte "maßlose Managergehälter" nur erneut die Bestätigung für die Alltagsbehauptung "Geld regiert die Welt". Doch immer mehr Menschen zweifeln daran, denn sie wollen mehr: Eine interessante Tätigkeit, die Pflege wertvoller Beziehungen, das Streben nach Anerkennung am Arbeitsplatz, die Beachtung der Menschenwürde, die Sinnentfaltung und Weiterentwicklung. Diese Ansprüche gipfeln im Konzept der "gebildeten Unternehmung"¹⁵. Daraus kann man lernen, dass Menschen Wissen, Kompetenz und Leidenschaft zur Verfügung stellen, dass sie Vertrauen und Loyalität dann zurückgeben, wenn ihre Bedürfnisse nach Entfaltung und Schutz vor Gefahren berücksichtigt werden. Für unseren Zusammenhang ist besonders interessant, dass die aktuelle Netzwerkforschung lehrt, dass es in den Unternehmen von Morgen mehr auf wertvolle Beziehungen zu Mit-

¹⁵ Jendrik Peterson: Die gebildete Unternehmung, Band 4 der Reihe Bildung und Organisation, hg. von Harald Geißler. Frankfurt (Peter Lang) 1997

arbeitern, Kunden, Lieferanten und Geldgebern ankommt. Demzufolge müsse sich auch das Management darauf einstellen, beiderseitige, freiwillige Gewinnbeziehungen in den Mittelpunkt zu stellen.¹⁶

Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Frage beantworten, was die zentralen Kategorien von organisationalen Verbänden sind: Kooperation, Vertrauen, Selbstverpflichtung, Verlässlichkeit, Verhandlungen, Vereinbarungen und dauerhafte Beziehungen. Insbesondere im Hochschulbereich, der einen hohen Grad von Autonomie beansprucht, wären Macht, Hierarchie, Angst und ein Regelungs-Fetischismus kontraproduktive Faktoren.

Aus der Sicht von Hochschulen als Organisationen lassen sich vereinfacht folgende Vernetzungstypen unterscheiden:

Aspekt	Vernetzungs-Merkmale (Beispiele)
Vernetzung zur Nutzung von Studienangeboten	<ul style="list-style-type: none"> - partikulares Fachwissen (elektronisches Informations-/Studienmaterial) - Studien-Module - (Teil-)Studiengänge
Vernetzung von Personalressourcen	<ul style="list-style-type: none"> - Dozenten-Austausch (z.B. Online-Tutor) - Berater-Austausch (z.B. virtuelle Teams)
Vernetzung von technischen Ressourcen	gemeinsame Nutzung spezieller Server, z.B. für Lernplattformen
Vernetzung von organisationalen Ressourcen (Forschungs- Lehr- oder Entwicklungsnetzwerk)	<ul style="list-style-type: none"> - Virtueller Campus Niedersachsen - Projektverbünde (Virtuelle Universität Oberrhein VIROR) - Virtuelles Kolleg (Promotions-Kolleg) - Virtuelle Hochschule (Bayern) - Strategischer Verbund (Bildungskonsortien)

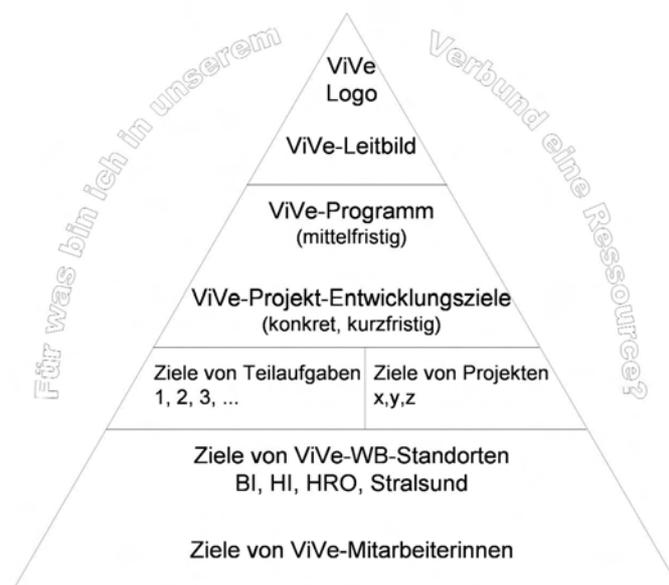
¹⁶ Harald Geißler und Thomas Sattelberger: Das Management wertvoller Beziehungen

Bevor kurz skizziert wird, welchem Modell sich der Verbund Vision Ventures verpflichtet, seien die Ziele und Aufgaben kurz in Erinnerung gerufen:

Harmonisierung und Standardisierung von Lehrmodulen

- Organisation des Prüfungssystems (Verabredung gemeinsamer Studien- und Prüfungsordnungen)
- gegenseitige Anerkennung der Module auf ECTS-Basis
- Entwicklung von Konzepten für die Studienberatung
- Gestaltung von Auslandssemestern und -praktika
- interne und externe Evaluation.

Für die BLK-Projektlaufzeit Vision Ventures soll ein Organisations-Modell erprobt werden, dass sich an folgendem Pyramiden-Modell orientiert.

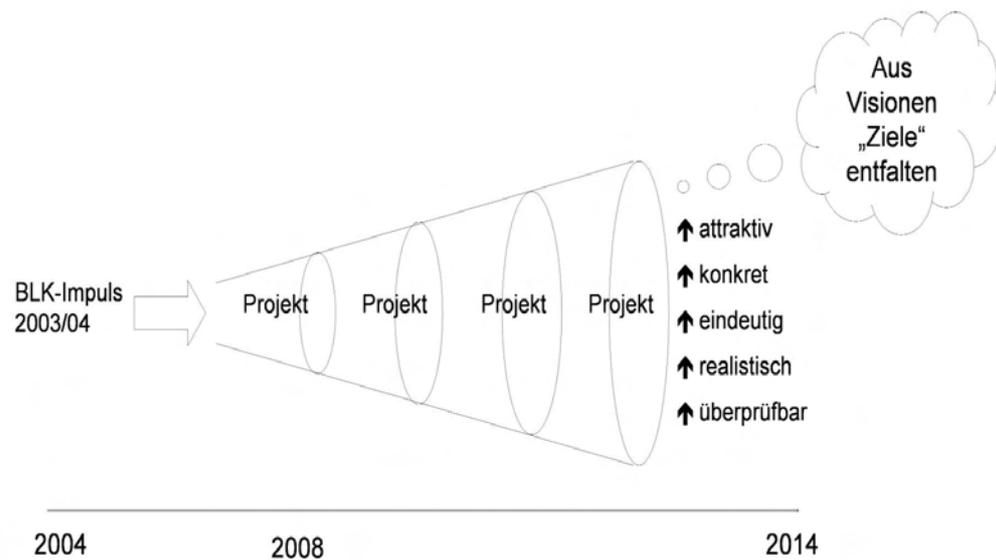


Nach dieser Darstellung wird deutlich (von unten nach oben dekliniert):

1. Mitarbeiter haben Ziele und befragen sich, welchen Beitrag sie für diesen Hochschulverbund leisten.
2. Standorte verfolgen Ziele innerhalb und außerhalb des Projekt-Rahmens.
3. Es gibt standortübergreifende Hauptaufgaben (Öffentlichkeitsarbeit, Werbung, Internet-Präsentation).
4. Mit dem Projekt werden sehr konkrete Entwicklungsziele verfolgt.
5. Der Hochschulverbund hat ein mittelfristig vorzuhaltendes Angebotsprogramm.
6. Denken und Handeln aller (Projekt-)Beteiligten orientiert sich an einem Leitbild.
7. Die kürzeste Ausdrucksform dessen, was man mit dieser (Projekt-)Organisation verbinden (können) soll, ist das Logo.

Hilfreich ist es nun, wenn die Ziele auf den genannten Ebenen existent sind, transparent kommuniziert werden können und einigermaßen widerspruchsfrei sind (Kompatibilität). In mehreren Schritten kann ein Verbund diese Zielpyramide gemeinsam erarbeiten, und wenngleich ein solcher Prozess nicht abgeschlossen werden kann – aber die Ziel-Kommunikation erfährt durch dieses Instrument eine Entwicklungsrichtung. Die oberen drei Dimensionen gelten als die "qualitative Dimension" von Zielen (sie beantworten nach innen und außen sehr prägnant "Wer sind wir? Was wollen wir? Was tun wir?"); die drei unteren Dimensionen ("quantitative Dimension") können Gegenstand von Zielvereinbarungen und Mitarbeitergesprächen, aber auch Kriterium für Kritik und Korrektur werden.

Diese formulierten Ziele sind eingebettet in ein Zukunfts-Konzept. Sukzessiv können weitere Partner und damit auch weitere Angebote ins Spiel kommen. Das heißt, dass das aktuelle Projekt bereits jetzt als Ausgangspunkt gesehen wird für eine Reihe weiterführender Projekte.



Weiterbildungseinrichtungen der Zukunft müssen, wie andere Unternehmen auch, zunehmend mehr und schneller mit Extremsituationen umgehen lernen. Ein großes Problem besteht darin, dass man Organisationsentwicklung nicht interpretieren sollte in Richtung "Mehr Diagnose", also das Bestreben nach immer größerer Genauigkeit und ein Mehr an Daten. Stattdessen empfiehlt einer der weltweit renommiertesten Organisationsfachleute, Karl Weick, ein Organisations-Lernen, dass ein intelligentes Umgehen mit Nicht-Diagnostizierbarkeit fördert.

Er regt an, sich dabei sog. HRO's (High Reliability Organizations)¹⁷ zum Vorbild zu nehmen, in denen unter schwierigsten und wechselnden Bedingungen angesichts hohen Risikos und hoher Komplexität trotzdem relativ wenig Unfälle passieren. Seine These lautet: Erfolgreiches Management des Unerwarteten ist ein achtsames Management. Die Vorbildfunktion von HROs bezieht sich darauf,

- worauf sie ihre Aufmerksamkeit richten
- wie sie ihre Wahrnehmung verarbeiten
- was sie tun, um in ihrer Wachsamkeit nicht nachzulassen

¹⁷ Beispiel Atomkraftwerke, Flugzeugträger, Feuerwehrmannschaften, Verkehrsüberwachungsstände, Notaufnahmen in Krankenhäusern, Stromnetzbetreiber, Geiselnbefreiungsteams

Im Ergebnis - und an dieser Stelle sehr verkürzt - formuliert Weick fünf Merkmale achtsamer Organisationen:

1. Konzentration auf Fehler! Etablierung einer entwicklungsförderlichen Fehlerkultur, die nicht Erfolg und Fehlerfreiheit hochstilisiert.
2. Abneigung gegen vereinfachende Interpretationen (Skepsis als Tugend), nicht Konsens orientiert.
3. Sensibilität für betriebliche Abläufe (Sensibilität für schwache Signale), nicht fixiert auf Umsetzen der gewählten Strategie.
4. Streben nach Flexibilität (Improvisationsfähigkeit und Phantasie), nicht nach Stabilität.
5. Respekt vor fachlichem Wissen und Können (Verschiebung der Entscheidungsfindung nach unten und in einen größeren Kreis), nicht vor etablierten Hierarchien.¹⁸

6 Was lässt sich aus bisheriger Hochschulvernetzung lernen?

Nachfolgende Empfehlungen lassen sich mit Blick auf vielfältige Vernetzungsprozesse zuspitzen:

- Keine langen Grundsatz-Debatten!
Mit der Entwicklung vernetzter Arbeitsweise anfangen! Etwas riskieren! Entwicklungen fördern! Der Import von Anregungen/ Modellen durch Vernetzung macht's einfacher.
- Eigene Zeitdimension beachten!
Erfolgreiche Vernetzungen brauchen in der Regel eine Anlaufzeit von drei bis fünf Jahren. Allerdings sollten nach drei Monaten immer wieder spürbare Wirkungen wahrgenommen/ kommuniziert werden können.
- Das Zentrum von Vernetzung muss klar sein!
Bei aller Veränderungsarbeit muss es immer um die Verbesserung von "Studieren" und "Forschung" gehen!

¹⁸ Karl E. Weick und Kathleen M. Sutcliffe: Das Unerwartete managen. Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen. Stuttgart: Klett-Cotta 2003; John M. Mezas und William H. Starbuck: Mut zur Lücke. In: Harvard Business Manager, August 2003, S. 8-10; Kathleen M. Sutcliffe und Klaus Weber: Wenn Wissen schadet. In: Harvard Business Manager, August 2003, S. 66-79; James G. March, Lee S. Sproull und Michal Tamuz: Learning from Samples of One or Fewer. S. 137-155 in: James G. March: The Pursuit of Organizational Intelligence. London: Blackwell 1999

- Vernetzung schafft Un-Ruhe!
Ein Kollegium muss lernen, mit Beobachtung, Rückmeldung, Kritik und Irritationen umzugehen.
- Vernetzung darf nicht als Mehr-Arbeit, sondern sollte als Anders-Arbeit gedeutet werden!
- Vernetzungs-Management muss man lernen!
Die Organisation, Koordination und Unterstützung von Vernetzungsprojekten und die Pflege der entsprechenden internen/ externen Kommunikation ist eine der Erfolgsbedingungen.

7 Literatur

Elfers, Claudia/ Freimuth, Joachim : Zur Logik und Ethik von Kooperation. OE 2 / 1992

Geißler, Harald/ Sattelberger, Thomas: "Management wertvoller Beziehungen"

March, James G. /Sproull, Lee S./ Tamuz, Michal: Learning from Samples of One or Fewer. S. 137-155 in: James G. March: The Pursuit of Organizational Intelligence. London: Blackwell, 1999

Mezias, John M./ Starbuck, William H.: Mut zur Lücke. In: Harvard Business Manager, August 2003, S. 8-10

Sutcliffe, Kathleen M./ Weick, Karl E.: Das Unerwartete managen. Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen. Stuttgart: Klett-Cotta 2003

Sutcliffe, Kathleen M./ Weber, Klaus: Wenn Wissen schadet. In: Harvard Business Manager, August 2003, S. 66-790

Sydow, Jörg/ Windeler, Arnold (Hg.): Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken. Wiesbaden (Gabler), 2000

Prof. Dr. Hans Ulrich Kibbel
Bericht zum Workshop
"Die Verbundidee"



In der Einladung zur Tagung wurde als Zielstellung für diesen Workshop vorgegeben, Erfahrungen über Kooperationsmodelle, Kooperationsformen und die Praxis des Umgangs mit Regularien der Zusammenarbeit im Verbund auszutauschen und zu überprüfen, ob die Entwicklung von Verbundstrukturen eine den aktuellen Erfordernissen angepasste und Erfolg versprechende Strategie sein könnte.

Die Erwartungen der Teilnehmer an das Werkstattgespräch machten den großen Gesprächsbedarf zu diesem Thema deutlich. Die aufgeworfenen Fragen berührten sowohl Grundsätzliches wie das Anliegen der Verbundidee, die Vorteile und das Spezifische von Verbänden, als auch die Abgrenzung zu anderen Formen der Zusammenarbeit wie der Arbeit in Netzwerken. Interesse wurde bekundet an einem Erfahrungsaustausch über Aufbau und Organisation von Verbänden und wünschenswerte Rahmenbedingungen, über das Management von Verbänden mit Schulen und in der Lehrerfortbildung sowie die Überwindung dabei erkennbarer Widerstände. Benannt wurden auch mögliche Probleme, die aus der Bildung von Verbänden (Verbünde als Notgemeinschaften?) erwachsen könnten wie der Verlust an Eigenständigkeit und der Umgang mit Konkurrenz innerhalb des Verbundes. Die Frage, wie sich Verbünde auf das zusammenwachsende Europa einstellen sollten, wurde verknüpft mit der Frage,

warum die Kooperationen mit ausländischen Partnern offenbar einfacher als mit inländischen Partnern sind.

In seinem sehr anregenden Impulsreferat verstand es Herr Prof. Asselmeyer, die Erwartungen und Fragen der Teilnehmer mit den Darlegungen zu aktuellen Strategien des Managements wissenschaftlicher Weiterbildung in Verbänden zu verknüpfen und so eine gute Grundlage für die nachfolgende lebhafte und motivierende Diskussion zu legen. Der Leitbegriff des Impulsreferats war "achtsames Management", zu dem Karl Weick feststellte "Erfolgreiches Management von Verbänden ist ein achtsames Management des Unerwarteten". Dies prägte offenbar auch die gute Gesprächsatmosphäre, die von achtsamen Umgang miteinander gekennzeichnet war

In der Diskussion wurde schnell erkennbar, dass die Zeit nur für einen Gedankenaustausch über grundlegende Fragen und zur Selbstverständigung ausreichen würde. Es wurde daher auf den Versuch verzichtet, das Werkstattgespräch ergebnisorientierter zu führen.

Konsens bestand darin, dass Verbände als eine Antwort auf die nationale (und internationale) Entwicklung sowie auf die zunehmende Dynamik und wachsende Komplexität der Prozesse auch auf dem Gebiete der Wissenschaftlichen Weiterbildung zu sehen sind, die eine angemessene Form der Kooperation zwingend erforderlich machen. Die Entregionalisierung der Angebote Wissenschaftlicher Weiterbildung führt zu einer neuen Wettbewerbssituation, der sich der Umgang mit Konkurrenz sowie die Ansprüche an Qualität und Aktualität anpassen müssen. Damit verknüpft ist die Notwendigkeit, mehr Effizienz beim Einsatz von Ressourcen zu erreichen und die Kommunikation zu verändern, um so die Hochschulen als Orte nachfrageorientierter Wissenschaftlicher Weiterbildung zu stärken. Auffällig war, dass in der Diskussion die Innenansicht der Verbände in den Mittelpunkt rückte und weniger die Zusammenarbeit mit potenziellen Nachfragern.

Konsens bestand darüber, dass auch der Zerfall von Verbänden im Prozess der Entwicklung, der Veränderung als normal anzusehen ist. Dies führte zu der Frage, wer in Verbänden die Verantwortung übernimmt. Der Hinweis, dass die Verantwortung hier als kollektive Aufgabe zu sehen ist, zeigt, in welche Richtung weiter nachgedacht werden sollte, ist aber noch keine zufriedenstellende Antwort. Strittig war die Frage, ob es auch ohne finanzielle Anreize zur Bildung von Verbänden kommen könnte. Ja, sagten Vertreter Thüringens und verwiesen auf das Bildungsportal der Hochschulen als ein Beispiel für eine Revolution von unten. Es darf aber auch nicht übersehen werden, dass

die BLK-Programme entscheidend dazu beitragen, die Kommunikation zwischen den Hochschulen zu verändern. Förderung, damit man etwas macht oder weil man etwas macht?

Zustimmung fand die Einschätzung, dass es in Deutschland nicht schwierig ist, Kooperationspartner zu finden, Probleme sich aber während der Projektlaufzeit ergeben, z. B. wenn Partner nicht mehr mitziehen. Wenn hier "achtsame" Kommunikation nicht weiterhilft, bleibt immer noch der Weg, andere Kooperationspartner zu suchen.

Als besonderes Hindernis in Verbänden wird angesehen, dass die Realität noch stark durch Konkurrenzdenken geprägt ist und erwartet werden kann; dass sich Wettbewerb und Konkurrenz um Fördermittel und um Nachfrager noch verstärken werden. Trotzdem sollte das Verhalten in Verbänden von dem Bemühen bestimmt sein, eine vertrauensvolle Zusammenarbeit anzustreben, die nicht identisch sein muss mit win-win-Strebem. Kooperation und Konkurrenz, auch zwischen Hoch- und Fachschulen, sind politisch gewollt und dürfen sich nicht ausschließen. Es bedarf der Entwicklung einer Austauschkultur, die die Stärkung der Individuen und der Institutionen zum Ziel hat (Stichworte: lernende Individuen und lernende Institutionen). Das Modell des "Gefangenen-Dilemma" gibt Hinweise, dass auch in der Zusammenarbeit von Institutionen "mauern und tricksen" nur kurzfristig Vorteile bringen kann. Es wird immer wieder notwendig sein, sich dem Widerspruch zwischen kurzfristigen Entscheidungen, der Sicherung des Gewinns, des Erhalts der Einrichtung, der Überwindung akute Schwierigkeiten (nachsorgend) und langfristigen Planungen, die einer Leitidee folgen (vorsorgendes Denken und Handeln), zu stellen. Dabei gilt, dass auch kurzfristig wirksame Entscheidungen auf ein zukunftsfähiges Leitbild, eine Vision ausgerichtet sein sollten. In diesem Zusammenhang wurde zu Recht gefragt, wie Wissenschaftler in kooperativem Verhalten geschult werden könnten. Dies sollte eine Aufgabe der Hochschulen sein.

Mit Nachdruck wurde die Auffassung vertreten, dass Wissenschaftliche Weiterbildung ein unverzichtbarer und zunehmend an Bedeutung gewinnender Aufgabenbereich der Hochschulen ist. "Wissenschaftliche Weiterbildung darf nicht verelenden, darf als Hochschulaufgabe nicht verkümmern!". Das weitgehende Outsourcen von Wissenschaftliche Weiterbildung - z. B. durch Gründung von An-Instituten, Vereinen usw. - ist nicht der richtige Weg. Die Wahrnehmung der Verantwortung für Wissenschaftliche Weiterbildung gehört unter das Dach der Hochschule. Hier gilt es noch viele Widerstände überwinden - "der Feind ist im Kopf".

Es war ein sehr informativer und motivierender Erfahrungsaustausch, der mehr Fragen aufwarf als beantwortete - ein Grund, ihn bald fortzusetzen. In den Gesprächen über die einzelnen Verbundprojekte entwickelte sich so etwas wie ein "Wir-Gefühl" zwischen den Vertretern der Projekte, das man vielleicht schon als ersten Schritt zu einem "Verbund der Verbände" ansehen könnte?

Dr. Stefanie Hartz
**Ein Aufriss der Debatte um
 Qualitätsmanagement¹**



Der Begriff "Qualität"

Der Begriff der "Qualität" kann als einer der Leitbegriffe der aktuellen Bildungsdiskussion verstanden werden (vgl. Terhart 2000, S. 809). Dabei ist auffallend, dass dann, wenn der Begriff gebraucht wird, ihm eine positive Konnotation unterlegt wird: "Qualität" wird in der Regel ein Surplus an Besserem unterstellt (Nussli 1993). Die Assoziation zum Besseren lässt sich aus der philosophischen Tradition des Begriffes heraus nicht begründen. Hier fungiert der Qualitätsbegriff als analytische Kategorie (vgl. Kuper 2002, S. 533f., Kaufmann 1995, S. 429f., Meisel 2001, S. 111f.): Qualitätsaussagen sind wertfreie Aussagen über die Beschaffenheit von Dingen. Ein positives oder negatives Werturteil ist dem Begriff selbst nicht inhärent (vgl. Kaufmann 1995, S. 429f.).

Im Bildungsbereich wird der Begriff "Qualität" mit der oben angesprochenen positiven Konnotation eingesetzt und ist kaum präzise gefasst. Er blitzt in zahlreichen auf Verbesserung zielenden Projekten hervor² und begleitet Restrukturierungs- und Verbesserungsdebatten (Kuper 2002, S. 536). Der scheinbar zielgenaue Einsatz des Begriffes im Kontext von Änderungen oder Änderungsabsichten kontrastiert mit inhaltlichen Unschärfen. Diese werden noch dadurch gesteigert, dass der Begriff "Qualität" auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems Anwendung findet, ohne dass dabei der

¹Vgl. zu den Ausführungen:

Hartz, Stefanie: Qualität in der Weiterbildung: Die Perspektivengebundenheit einer Definition von Qualität am Beispiel der Differenz von Organisation und Profession. In: Fröhlich, Werner/ Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Krems 2004

Hartz, S./Meisel, K: Qualitätsmanagement. Studententexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld 2004

² Deutlich zeigt sich dies in der jüngsten Vergangenheit an den Diskussionen, die die Ergebnisse der PISA-Studie ausgelöst haben: Auch hier findet sich der unmittelbare Anschluss an Qualitätsfragen.

Bezugsrahmen konsequent expliziert werden würde. Dadurch wirkt die Debatte um Qualität diffus. Dies bringt den Begriff "Qualität" in Gefahr, zu einer semantischen Hülle zu werden, die Anschlussmöglichkeiten vermissen lässt.

Um die Debatte um Qualität zu ordnen und die unterschiedlichen Perspektiven auf und Interessen an Qualität ausweisen zu können, bietet sich die von Kuper in Anlehnung an Luhmann vorgeschlagene analytische Trennung in

- die Ebene der Interaktion,
- die Ebene der Organisation und
- diejenige der Gesellschaft (vgl. Kuper 2002, vgl. Luhmann 1997) an.

Mit der Ebene der Interaktion ist im Kontext der Weiterbildung vorrangig an die konkrete Interaktion im Lehr-Lern-Prozess gedacht. Der Aspekt der Qualität taucht insbesondere dann auf, wenn es um die Professionalisierung des Lehrhandelns, die grundlegenden Standards von Lehr-Lern-Situationen, die Wissensbestände der Weiterbildner und das konkrete Lernen geht. Die Ebene der Organisation fokussiert die organisatorischen Abläufe und Strukturen einer Einrichtung. Entsprechend nimmt die auf die organisationale Ebene gerichtete Qualitätsdebatte die konkreten organisatorischen Abläufe, die den Lehr-Lern-Prozess vor- und nachbereiten, in den Blick. Letzteres bildet den Blickpunkt der jüngsten, in der Bundesrepublik Deutschland geführten Qualitätsdebatte und stellt mit den im Folgenden vorzustellenden Ansätzen des Qualitätsmanagements auch den Fokus der nachfolgenden Ausführungen dar. Die Gesellschaft - als dritte Aggregationsebene - setzt als soziales System die Prämissen für das Operieren anderer sozialer Systeme (Interaktion und Organisation) (vgl. Baraldi/Corsi/Esposito 1999, S. 63). Hier zielt die Qualitätsdebatte auf die gesellschaftlichen Leistungen von Weiterbildung für die Gesellschaft und die Qualität des Gesamtsystems Weiterbildung. Dabei geht es nicht zuletzt auch um gesellschaftliche Erwartungen, die politische Bereitstellung von Ressourcen und Rahmenbedingungen zur Realisierung von Weiterbildung, die Standardisierung von Abschlüssen etc.

Dass die Qualitätsdebatte anhand dieses Analyserasters geordnet werden kann, bedeutet nicht, dass innerhalb der einzelnen Ebenen einheitliche Diskurse geführt werden würden. Genau das Gegenteil ist der Fall: Abgesehen von einem von der fokussierten Ebene aus betrachteten ähnlichen Bezugspunkt, variieren die Schwerpunktsetzungen mit den jeweiligen Interessen der an der Debatte beteiligten Akteure. Zudem sind diese drei Ebenen nicht unabhängig voneinander. Sie stehen vielmehr in permanenten Wechselbezügen.

Wie bereits angedeutet konzentrieren sich die nachfolgenden Ausführungen auf diejenigen Ansätze des Qualitätsmanagements, die sich auf die Ebene der Organisation respektive deren Abläufe richten. Diesbezüglich können die aus dem wirtschaftlichen Sektor stammende, auf organisationale Prozesse gerichtete ISO-Normenreihe und die Selbstbewertung nach EFQM als die prominentesten - über die allgemeine und berufliche Weiterbildung, die unterschiedlichen Träger, die Bundes- und die Landespolitiken hinweg beachteten - Ansätze eingeordnet werden. Sie wurden für den Bereich der Weiterbildung in modifizierter Form nutzbar gemacht und bilden mit Begriffen wie Kundenorientierung, Prozessverbesserung, Selbst- und Fremdevaluation einen wesentlichen thematischen Fundus, durch den die heterogenen, zum Teil auf Abgrenzung zielenden qualitätssichernden Maßnahmen von Einrichtungen, Trägern, Land und Bund im Kontext der Weiterbildung im weitesten Sinne angeregt worden sind. Ein in jüngster Vergangenheit in der Weiterbildung diskutiertes Modell ist das Modell der "Lernerorientierten Qualitätstestierung" des ArtSet Institutes. Hierin sind einerseits zentrale Punkte des über ISO und EFQM aufgespannten Qualitätsdiskurses aufgegriffen. Andererseits wurde mit der Fokussierung des Lernprozesses eine explizite Fokussierung des Lernenden vorgenommen.

Die DIN EN ISO 9000 ff.

Die 1987 herausgegebene DIN EN ISO 9000 ff. ist eine international anerkannte Normenreihe, die zunächst vornehmlich im produzierenden Sektor angewandt wurde. Die DIN EN ISO 9000 ff. führt im industriellen Kontext ein neues Qualitätsverständnis ein: Qualitätsbemühungen beziehen sich fortan nicht mehr nur auf die Qualitätsprüfung des Endproduktes, sondern auf den Prozess der Produkterstellung. Damit verändert sich der Kundenbegriff: Der Kunde - herkömmlich definiert als externer Abnehmer des Produktes - ist weiterhin ein wichtiger, aber nicht mehr alleiniger Bezugspunkt. Neben den externen Kunden tritt der interne Kunde als nach gelagerte Arbeitsstelle in Relation zu der vorgelagerten Arbeitsstelle. Damit werden die einzelnen Arbeitseinheiten einer Organisation als eine Kunden-Lieferanten-Kette verstanden, bei der eine vorgelagerte Stelle die qualitativen Erwartungen der nachgelagerten Stelle zu bedienen hat (Reschenender 1996).

Zu Beginn der 1990er Jahre dehnt sich die Bedeutung der Norm über den industriellen Bereich sukzessive aus und setzt sich als international anerkanntes Zertifizierungssystem durch. Die rasche Ausbreitung basiert darauf, dass auftraggebende Unternehmen

von ihren Zulieferern zunehmend einen Qualitätsnachweis in Form einer Zertifizierung erwarten. Auf diese Weise werden Unternehmen gezwungen, sich einer Zertifizierung nach der ISO-Norm zu unterziehen. Tun sie dieses nicht, drohen Aufträge verloren zu gehen. Diese Mechanismen im produzierenden Sektor und die Forderung von Qualitätsnachweisen haben sich auf den Dienstleistungsbereich ausgedehnt: Auch Dienstleistende müssen sich in den 1990er Jahren zunehmend einer Zertifizierung stellen und die Qualität ihrer Arbeit dokumentieren. Insofern hält die Verbreitung der Norm auch vor den Weiterbildungseinrichtungen nicht an. Bei Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen werden Bildungseinrichtungen nicht selten zu einer Beschäftigung mit dem Normensystem und der anschließenden Zertifizierung aufgefordert.

Im Jahr 2000 wurde die Normenreihe revidiert: In diesem Zusammenhang werden Prozessorientierung und kontinuierliche Verbesserung aufgewertet. Zudem wurde die zunächst technisch durchgesetzte Sprache modifiziert, was den Anschluss an den Dienstleistungsbereich erleichtert. Insgesamt kann die Revision der DIN EN 9000 ff. als eine Öffnung gegenüber Total Quality Management (TQM) und EFQM gelesen werden (vgl. hierzu Wuppertaler Kreis e. V./ CERTQUA 2002, S. 25ff.). Unter besonderer Fokussierung des internen wie auch des externen Kunden zielt die Normenreihe auf eine planvolle Fehlerverhütung. Durch Analyse und Verbesserung der relevanten Prozesse soll die Qualität des angestrebten Produktes zuverlässig und systematisch erzeugt werden. Die ISO Norm basiert auf einem Regelkreis, der sich aus den folgenden Qualitätsmanagementelementen zusammensetzt:

- Verantwortung der Leitung,
- Management von Ressourcen,
- Produktentstehung,
- Messen, Analysieren und Verbessern sowie
- kontinuierliche Verbesserung des Qualitätsmanagementsystems.

Die aufgeführten fünf Bereiche sind in Teilsegmente gegliedert, die ihrerseits über konkrete Normanforderungen präzisiert sind.

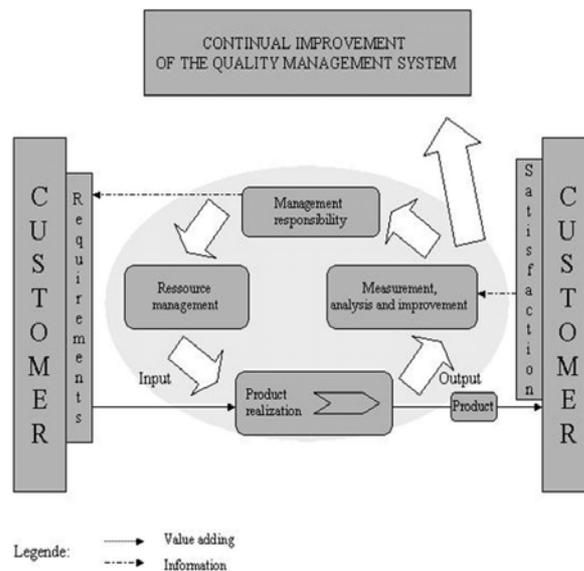


Abb. 1 Das Modell eines prozessorientierten Qualitätsmanagementsystems nach ISO 9001 (Quelle: Wuppertaler Kreis e. V./ CERTQUA (2002), S. 19)

Die Auseinandersetzung von (Weiterbildungs-)Organisationen mit der ISO-Norm zielt auf die externe Zertifizierung. Grundlage hierfür ist die Dokumentation der Unternehmensprozesse entlang des Normanforderungskataloges und die Erstellung eines Qualitätsmanagementhandbuches. Dieses wird durch Auditoren begutachtet. Anschließend wird die Organisation einem Audit unterzogen. Hierbei werden die dokumentierten Abläufe und beschriebenen Maßnahmen vor Ort geprüft. Auf der Basis des Audits verfassen die Auditoren einen Auditbericht, der über die Zertifizierung entscheidet.³

Die konsequente Anwendung eines prozessorientierten Qualitätsmanagementsystems nach ISO im Bereich der Weiterbildung respektive in Einrichtungen der Weiterbildung bedeutet, dass Verfahren des systematischen Qualitätsmanagements implementiert werden. Dabei geht es nicht um die Qualitätssicherung der Bildungsarbeit in der konkreten Lehr-Lern-Situation. Es geht vielmehr um ein Management derjenigen Prozesse, die die konkrete Lehr-Lern-Situation organisatorisch umschließen.⁴ Die Unschärfen und Kontingenzen von Bildungsprozessen respektive die Qualität in der konkreten Lehr-Lern-Interaktion werden mit der Implementierung von ISO nicht unmittelbar

³Die Zertifizierung muss alle drei Jahre wiederholt werden, wobei jährlich (Zwischen-)Audits zu bewältigen sind. Zudem nimmt die Firma CERTQUA einmal pro Jahr stichprobenartig eine Prüfung der zertifizierten Bildungseinrichtungen vor (vgl. Doerr/ Orru 2000, S.21).

⁴Wuppertaler Kreis e. V./ Certqua 2002, S. 43.

bearbeitet. Das heißt: Gesichert wird nicht das Geschehen in der Lehr-Lern-Situation selbst, in dem Sinne, dass man davon ausgehen könnte, dass ISO-zertifizierte Bildungsanbieter qualitativ besonders hochwertige Bildungsangebote anbieten würden. Gesichert werden lediglich die - keineswegs unwesentlichen - organisatorischen Prozesse, die die Lehr-Lern-Situation vor- und nachbereiten.

Das EFQM-Modell

Das EFQM-Modell basiert grundsätzlich auf einem ähnlichen Mechanismus wie die ISO-Normenreihe, nur dass hier der Prozessgedanke von Anfang an grundlegend gewesen ist. Das EFQM-Modell ist von der European Foundation for Quality Management entwickelt worden. Es ist wie die ISO-Normenreihe eine Initiative aus dem Wirtschaftsbereich und gilt als das europäische Referenzmodell des Total Quality Management (TQM). Das EFQM-Modell unterscheidet zwischen den Befähiger- und den Ergebniskriterien. Im Zusammenwirken dieser beiden Seiten, so die dem Modell unterlegte Annahme, bestimmt sich die Qualität einer Organisation. Dementsprechend ist eine Organisation über diese beiden Seiten analysier- und beschreibbar. Die Befähigerkriterien beziehen sich auf die Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit eine Organisation die von ihr anvisierten (Dienst-)leistungen erbringen kann. Sie gelten als die gestaltbaren Variablen, über die Qualität erzeugt werden kann. Gegliedert sind die Befähiger-Kriterien in

- Führung,
- Mitarbeiter,
- Politik und Strategie,
- Partnerschaften und Ressourcen sowie
- Prozesse.

Die Ergebnis-Kriterien fokussieren die von der Organisation verfolgten Resultate. Über sie vermag sich eine Organisation ein "Bild ihrer Wirkung" (Herrmann/ Koch 2002, S.13) zu verschaffen. Ergebnis-Kriterien sind

- mitarbeiterbezogene Ergebnisse,
- kundenbezogene Ergebnisse,
- gesellschaftsbezogene Ergebnisse und
- Schlüsselergebnisse.

³ Eine Anpassung von EFQM an die Bedingungen der Erwachsenenbildung wurde von Heindold-Krug/Griep/ Klenk (o.J.) geleistet.

Die einzelnen Kriterien werden mit Prozentpunkten versehen. An ihnen ist ablesbar, welche Relevanz den einzelnen Aspekten hinsichtlich ihres Beitrages zum Unternehmenserfolg zugeschrieben wird (vgl. Radtke/ Wilmes 2002).⁵

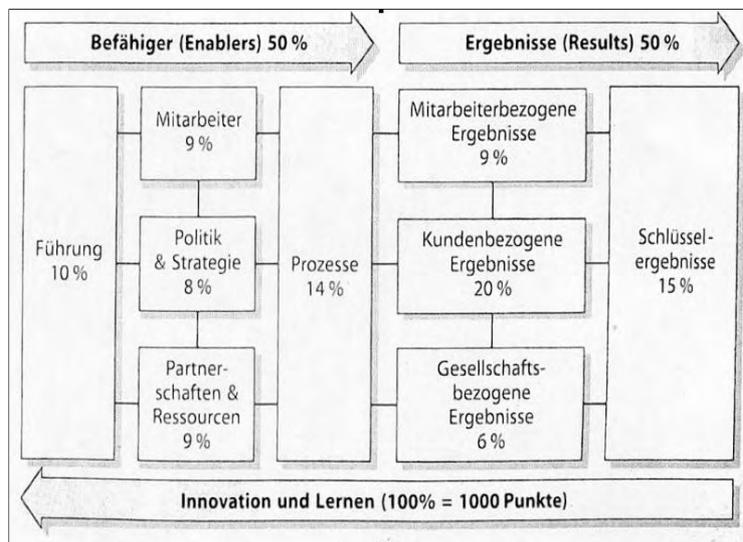


Abb. 2 entnommen aus: Radtke/ Wilmes 2002

Analog der ISO-Norm wird die Organisation - wie in dem Schaubild sichtbar - in organisationsrelevante Segmente zerlegt, die ihrerseits in dem Leitfaden über Teilkriterien präzisiert werden. Die Teilkriterien sind ausdifferenziert über weitere Unterkriterien respektive über Indikatoren, anhand derer die Teilkriterien abgelesen werden können. Insofern bewegt sich das Modell von abstrakt formulierten Kriterien über eine Präzisierung durch Teilkriterien hin zu konkreten Indikatoren. Dabei gibt das Modell einen normativen, betriebswirtschaftlich orientierten Rahmen vor, anhand dessen die internen Prozesse reflektiert und zur "excellence" geführt werden sollen.

Aufgebrochen werden die Kriterien anhand des RADAR Prinzips. Letzteres folgt der Logik eines zirkulären Problemlösekreislaufer, indem Kriterien bezogen Ergebnisse bestimmt, Vorgehen geplant, entwickelt, umgesetzt und bewertet werden (vgl. dazu Schiersmann/ Thiel/ Pfitzenmaier 2001).

Die Anpassung des Modells an die spezifischen Bedingungen der Einrichtung müssen von der Organisation selbst geleistet werden. Ziel des Qualitätsmanagementmodells ist es, die Einrichtung in der Reflexion ihrer internen Prozesse respektive ihrer Selbstbewertung durch Selbstevaluation zu unterstützen. Idealerweise resultieren Struktu-

ren, die eine kontinuierliche Prozessverbesserung ermöglichen, um nicht zuletzt die Wettbewerbsfähigkeit zu sichern.

Lernerorientierte Qualitätstestierung - LQW

Das "Lernerorientierte Qualitätsmodell" stellt ausdrücklich auf die Weiterbildung ab. Es basiert auf Ideen, die im Kontext des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens, Vertretern aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung und dem ArtSet Institut entwickelt worden sind (vgl. Heinen-Tenrich 2004). Die zu dem "Lernerorientierten Qualitätsmodell" zusammengebundenen Ideen wurden im Zusammenhang eines zweijährigen BLK-Pilotprojektes im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Landes Niedersachsen vom ArtSet Institut (Institut für kritische Sozialforschung in Hannover) erprobt, evaluiert und weiterentwickelt.

Aufgrund des hohen Interesses anderer Bundesländer wurde das "Lernerorientierte Qualitätsmodell" im Rahmen eines Bund-Länder-Verbundprojektes vor dem Hintergrund aktueller Qualitätsentwicklungskonzepte und einzelner Landesinitiativen von dem ArtSet Institut und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) weiterentwickelt. Inzwischen liegt das Modell in einer überarbeiteten Fassung (LQW II) vor. Auf diese beziehen sich die nachfolgenden Aussagen.

Ausgangspunkt der Überlegungen war es, bestehenden Verfahren (DIN EN ISO 9000ff., EFQM etc.) kein weiteres hinzuzufügen, sondern "vorhandene Entwürfe und Strategien zu einem einheitlichen und transparenten System zu bündeln, zu verdichten und weiterzuentwickeln" (Ehse/ Heinen-Tenrich/ Zech 2001, S. 8). Dabei sollte ein erwachsenpädagogisch fundiertes Qualitätsentwicklungsmodell geschaffen werden, das "die Besonderheiten des Bildungsprozesses, der wesentlich vom Lernenden selbst abhängt, adäquat berücksichtigt" (Ehse/ Heinen-Tenrich/ Zech 2001, S. 8).

Trotz der Anerkennung der Tatsache, dass der Lernerfolg maßgeblich durch den Lernenden mitbestimmt ist, setzt das Modell an der Idee "gelungenen Lernens" an (vgl. dazu Ehse/ Zech 2001, S. 17). Dieses begründen die Autoren damit, dass durch eine Steuerung von Kontextfaktoren Einfluss auf den Lernprozess genommen werden kann. Gemeint ist, dass es nicht unerheblich ist, ob und durch welche Methoden das Lernen durch Professionelle begleitet wird. "Um ... alle Ermöglichungs- und Befähigungsfaktoren für Lernprozesse optimal bereitzustellen und auszugestalten" (Ehse/ Heinen-Tenrich/ Zech 2001, S. 13), brauche eine Organisation oder Weiterbildungseinrichtung eine Vorstellung gelungener Lernprozesse. Deshalb steht am Anfang des Qualitätsentwick-

lungsprozesses eine Definition "gelungenen Lernens". Sie leitet als regulierende Idee das Qualitätsverfahren an, indem alle qualitätssichernden Maßnahmen, die in den einzelnen Bereichen durch die Einrichtung vollzogen werden, damit begründet und in einen Zusammenhang gestellt werden müssen.

Die einzelnen Qualitätsbereiche, die im Rahmen der Qualitätsentwicklung nach LQW abzuarbeiten sind, zeigt die nachfolgende Graphik⁶:

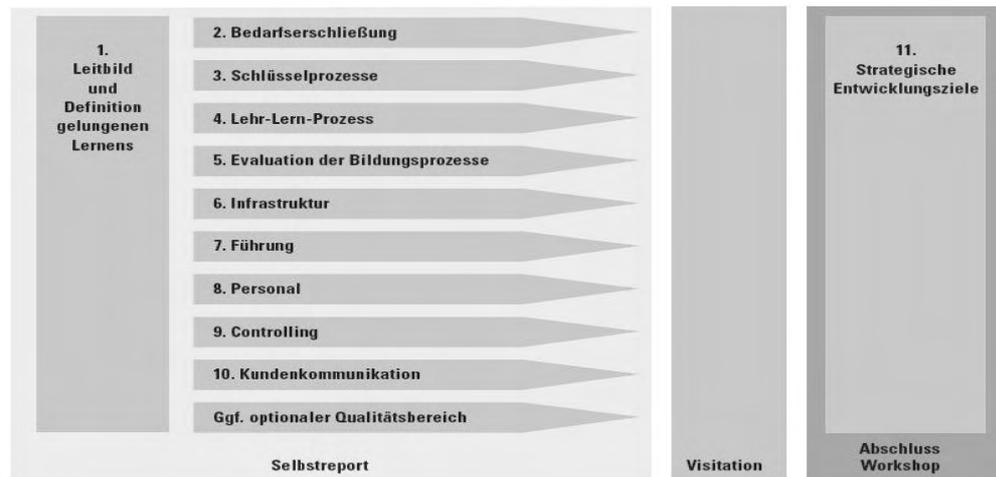


Abb. 3 Die 11 Qualitätsbereiche (Quelle: Zech 2003, S. 9)

Der Qualitätsentwicklungsprozess startet mit einer internen Evaluation, an deren Anfang eine Leitbildentwicklung und eine Definition "gelungenen Lernens" stehen. Anschließend sind die Qualitätsbereiche - angefangen bei der Bedarfserschließung (2) bis hin zur Kundenkommunikation (10) -, die über einzelne Komponenten und zu erfüllende Mindestanforderungen spezifiziert sind, zu reflektieren und gegebenenfalls Maßnahmen einzuleiten. Der Nachweis der Erfüllung der Kriterien wird in einem Selbstreport den Qualitätsbereichen entlang dokumentiert. Er ist beim ArtSet Institut einzureichen und bildet die Grundlage für die externe Evaluation. Durchgeführt wird die externe Evaluation von zwei unabhängigen, in dem Modelldenken ausgebildeten Begutachtern. Außer der Begutachtung des Selbstreports nehmen die Gutachter eine Vor-Ort-Visitation vor. Beides bildet die Grundlage für den Abschlussworkshop (11). Im Rahmen dessen werden die Ergebnisse der Begutachtung rückgespiegelt und Entwicklungsziele bestimmt, die den Ausgangspunkt für die weitere Qualitätsentwicklung bilden (vgl. Ehses/ Heinen-Tenrich/ Zech 2001; Zech 2003).

⁶ Für jeden der elf Qualitätsbereiche gibt es eine begriffliche Definition sowie eine Zusammenstellung relevanter Komponenten und die in dem jeweiligen Bereich zu erfüllenden Mindestanforderungen.

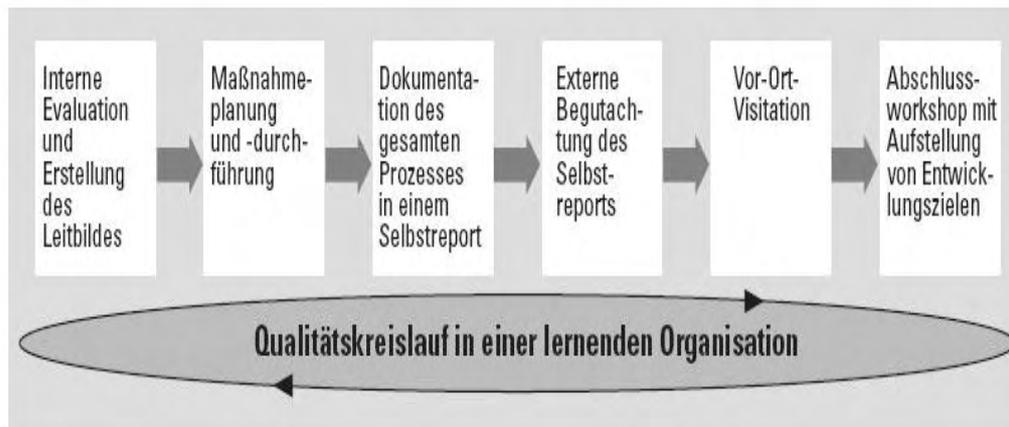


Abb. 4 Qualitätskreislauf (Quelle: Zech 2003, S. 9)

Das Modell verbindet mit den beiden Testierungsbestandteilen Selbstreport und externe Begutachtung die Aspekte Selbst- und Fremdevaluation. Es nimmt seinen Ausgangspunkt im Lernprozess und möchte die Einrichtungen zu einer dauerhaften Qualitätsentwicklung führen (vgl. auch Ehses/ Zech 2001).

Fazit

Das gemeinsame der drei hier vorgestellten Modelle kann darin gesehen werden, dass sie die Qualität der Prozesse in den Blick nehmen. Insgesamt geht es um die Optimierung derjenigen Bedingungen, die den Lehr-Lern-Prozess umschließen. Dabei setzen alle Modelle auf den Gedanken eines zirkulären Verbesserungskreislaufes. Einen Unterschied lassen die Modelle in der Gewichtung von Selbst- und Fremdevaluation erkennen. Zielt die Einführung von ISO auf die externe Zertifizierung, stellt das EFQM Modell zunächst darauf ab, durch Formen der Selbstevaluation ein Bild der eigenen Organisation und der Prozesse zu gewinnen. Die Bewerbung um den Qualitätspreis, den European Quality Award, ist ein zweiter Schritt. Eine Kombination aus beiden Elementen stellt LQW dar, das auf eine externe Testierung abstellt, die nur durch eine Selbstevaluation in der Einrichtung erreicht werden kann. Ein weiterer Unterschied ist auch darin zu sehen, dass die Modelle noch sehr unterschiedliche Imageeffekte mit sich tragen. Distinktionsgewinne durch Zertifizierung dürften mit der Anwendung von ISO insbesondere dann, wenn man als Weiterbildungseinrichtung mit Organisationen

des Wirtschaftssystem kooperieren möchte, nach wie vor am ehesten zu erreichen sein. Eine Besonderheit des LQW Modells liegt in der ausdrücklichen Ausrichtung auf Bildungseinrichtungen. Dadurch sind einige Übersetzungsleistungen bereits vollzogen, was die weiterbildungssystembezogene Anschlussfähigkeit des Modells erhöht.

Literatur

Baraldi, C./ Corsi, G./ Esposito, E. (1999): Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt/ Main 3. Aufl.

Ehse, C./ Heinen-Tenrich, J./ Zech, R. (2001): Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. 3. überarbeitete Aufl. Hannover

Ehse, C./ Zech, R. (2001): Der Lernende als Reflexionsmedium. Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Zech, R./ Ehse, C. (Hrsg.): Organisation und Zukunft. Hannover, S. 13-38

Hartz, S. (2004): Qualität in der Weiterbildung: Die Perspektivengebundenheit einer Definition von Qualität am Beispiel der Differenz von Organisation und Profession. In: Fröhlich, Werner/Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Krems, S. 231-246

Hartz, S./ Meisel, K (2004): Qualitätsmanagement. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld

Heinen-Tenrich, J. (2004): Qualitätsentwicklung als Professionalisierung. Entwicklungsarbeiten und Dienstleistungen des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens e. V. In: Zech, R.: Qualität durch Reflexivität. Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Praxis. Hannover, 2004, S. 146-162

Heinold-Krug, E./ Griep, M./Klenk, W. (o. J.): EFQM: Version Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Frankfurt (DIE)

Hermann, U. G./ Koch, S. (2002): Leitfaden zum EFQM-gestützten Qualitätsmanagement und Benchmarking in schulischen Bildungseinrichtungen. Bochum

Kaufmann, C. (1996): Qualität. In: Prechtel, P./ Burkard, F: Metzler Philosophie Lexi-

kon. Begriffe und Definitionen. Stuttgart/ Weimar, S. 429-430

Kuper, H. (2002): Stichwort: Qualität im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (2002) 4, S. 533-551

Luhmann, N. (1996): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 6. Aufl. Frankfurt/ Main

Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Zweiter Teilband. Frankfurt/ Main

Meisel, K. (2001): Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen - Anforderungen an intermediäre Forschungs- und Entwicklungsaufgaben. Baltmannsweiler

Nuissl, E. (1993): "Qualität" - pädagogische Kategorie oder Etikett? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 43 (1993) 2, S. 103-108

Radtke, P./Wilmes, D. (2002): European Quality Award. München

Rescheneder, K. (1996): Von ISO zu TQM. In: Qualität und Zuverlässigkeit, 41 (1996) 5, S. 512-516

Schiersmann, C./ Thiel, H.-U./ Pfizenmaier, E. (2001): Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen

Seiverth, A. (1999): Produktive Skepsis und pragmatische Nutzung. In: Küchler, F. v./ Meisel, K.: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt/ Main, S. 183-192

Terhart, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe - Konzepte - Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46, Jg. S. 809-829

Wuppertaler Kreis e. V./ CERTQUA (2002): Qualitätsmanagement und Zertifizierung in der Weiterbildung nach dem internationalen Standard ISO 9000:2000. Luchterhand

Zech, R. (2003): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW 2. Das Handbuch. Hannover

Prof. Dr. Wolfgang Nieke
Bericht zum Workshop
"Die Qualitätsfrage"



Die Frage nach der Qualität von Bildungsveranstaltungen wird zum einen von außen und zum anderen von innen gestellt. Von außen interessieren sich potentielle Teilnehmer und Teilnehmerinnen sowie Geldgeber öffentlich finanzierter Maßnahmen für die Qualität dieser Bildungsangebote, in der Innenperspektive sind die professionellen PädagogInnen an einer möglichst hohen Qualität ihrer Arbeit interessiert. Beide Perspektiven können jeweils in Form einer externen Fremdevaluation oder einer internen Selbstevaluation ausgeleuchtet werden.

Die Diskussion nahm ihren Ausgang von der Zielvorstellung des gelungenen Lernens, wie es im Programm LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung) formuliert worden ist. Diese Zielvorstellung wird grundsätzlich aus der Teilnehmerperspektive formuliert, muss jedoch oft virtuell und stellvertretend von den Weiterbildungseinrichtungen konstruiert werden, wenn es diese TeilnehmerInnen für eine geplante Maßnahme noch nicht gibt. Alle der im Referat vorgestellten Verfahren entfernen sich von der früheren Absicht, eine Produktqualität zu messen, und entwickeln sich weiter zu einer prozessbegleitenden Prozessoptimierung. Das gilt auch für LQW. Der Vorteil dieses Ansatzes, von einem gelungenen Lernen auszugehen, besteht in der größtmöglichen Nähe zu den Bildungsprozessen, zu den Interessen der Teilnehmer, zur fachlichen Kompetenz des pädagogischen Personals; ein Nachteil

besteht in der mangelnden Vergleichbarkeit mit anderen Bildungsmaßnahmen, Modulen und Bildungseinrichtungen. Eine solche Vergleichbarkeit wird leichter möglich mit dem industriellen Verfahren nach ISO 2000, das formale Standards prüft. Das einem professionellen Bildungsprozess einzig angemessenere Verfahren besteht allerdings in LQW mit dieser Zielsetzung eines gelungenen Lernens. Um eine Transparenz der Zielvorstellungen nach der LQW-Methode zu erreichen, ist es erforderlich, dass diese Konzepte in den Selbstdarstellungen der auf diese Weise die Qualitätssicherung betreibenden Bildungsträger präsentiert wird.

Im Blick auf den sehr hohen Kosten- und Arbeitsaufwand aller drei Verfahren (ISO, EFQM, LQW) wird festgehalten, dass künftig auf ein akzeptables Kosten-Nutzen-Verhältnis geachtet und gedrängt werden muss. Eine Weiterentwicklung der Qualifikationssicherungsinstrumente in Richtung auf geringeren Arbeitsaufwand ist dringend erforderlich. Zu vermuten ist, dass auch dann die Aussagekraft der Ergebnisse nicht wesentlich geringer sein wird. In diesem Zusammenhang wurde auch die Frage der Evaluation der Evaluatoren aufgeworfen, die in der Fachdiskussion über die erziehungswissenschaftliche Evaluation bereits in den 70er Jahren erörtert wurde. Auch bei den Instrumenten der Qualitätssicherung ist es erforderlich, diese Instrumente selbst wieder einer Qualitätsprüfung zu unterziehen, da auch die heutige Diskussion wieder gezeigt hat, wie unterschiedlich diese Instrumente messen, welche impliziten Wertentscheidungen jeweils in sie eingehen und wie unterschiedlich hoch der Aufwand für ihre Durchführung ist. Dies sollte allerdings nicht nach dem Vorbild der Akkreditierungsverfahren durch ein rein formalbürokratisches Verfahren einer Akkreditierungsagentur erfolgen, sondern fußend auf dem aktuellen Diskurs der erziehungswissenschaftlichen Evaluationsforschung mit den Verfahren der Metaevaluation erfolgen. Damit können die Entscheidungen für oder gegen ein Qualitätssicherungsinstrument mit intersubjektiv nachvollziehbaren Gründen transparent gemacht werden.

Während in der Qualitätssicherungsdiskussion bisher Fragen der Organisation im Vordergrund gestanden haben - analog zum Vorherrschen der Prozessevaluation im Bereich der Evaluationsforschung -, wurde in der Diskussion deutlich gemacht, dass die entscheidende Variable innerhalb der internen Einflussfaktoren die Qualifikation der Lehrenden ist (Entsprechendes wird auch in der Schulforschung in der Auswertung der international vergleichenden Leistungsstudien, zum Beispiel PISA, erörtert). Die Qualitätssicherung muss also künftig ein besonderes Augenmerk auf die Eingangsqualifikation und auf die prozessbegleitende Weiterbildung der Lehrenden in den Weiterbildungsmaßnahmen legen. Hierzu gehört auch die Ausgestaltung einer

hohen Qualität des Arbeitsplatzes, da hiervon die Motivation der Lehrenden wesentlich abhängt, ihr gesamtes Kompetenzpotential auch tatsächlich in einer Maßnahme einzubringen.

Sowohl im Referat als auch in der Diskussion wurde deutlich, dass die Entscheidung für eines der drei Qualitätssicherungsinstrumente mit großer Emotionalität vertreten wird. Unter den Anhängern der jeweiligen Instrumente entsteht ein heftiges Konkurrenzverhältnis. Dies erklärt sich durch die impliziten Wertentscheidungen, die in die Entscheidung für eines dieser Instrumente unvermeidlich eingehen. Es ist ein wesentlicher Unterschied, ob man nach dem Muster der Betriebswirtschaftslehre Produkte und Dienstleistungen im Interesse einer anhaltenden Kundenzufriedenheit bewertet oder ob man einen Bildungsprozess in seiner Komplexität am Kriterium eines gelungenen Lernens misst. Ersteres ist für die erforderliche Außenpräsentation von Bildungsangeboten auf einem liberal organisierten Bildungsmarkt erforderlich, letzteres ist das professionelle Interesse der Weiterbildner an einer Verbesserung ihrer eigenen Arbeit, und dies ist auch im Interesse der Teilnehmer. Wenn die Werthaltigkeit dieser Entscheidungen akzeptiert wird, dann ist auch zu tolerieren, dass es in der Anwendung von Qualitätssicherungsinstrumenten einen anhaltenden Pluralismus geben darf und geben muss.

Angesprochen wurde das Kriterium der starr vorgegebenen Vermittlungsquote (70%) als Bewertungskriterium für die Qualität einer Maßnahme. Es war sehr schnell klarzustellen, dass dieses Kriterium - das gegenwärtig und künftig von der Bundesagentur für Arbeit für Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung angewendet wird - der Sache ganz unangemessen ist, weil es die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Teilnehmer und die unterschiedlichen regionalen Marktbedingungen nicht berücksichtigt. Dieses Kriterium ist also aus fachlicher Sicht scharf zu kritisieren und zurückzuweisen.

I	Kurzbiographien der Referenten und Moderatoren	..... 98
II	Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung	..... 100

I Kurzbiographien der Referenten und Moderatoren

Dr. Heino Apel

seit 2000 verantwortlich für die Programmträgerschaft des BLK-Modellversuchsprogramm "Lebenslanges Lernen", Lehraufträge zur Umweltbildung, Online-Seminare etc., 1986 - 98 Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung - zuständig für Umweltbildung

Dr. Herbert Asselmeyer

seit 2003 Fachvertreter für Angewandte Organisationspädagogik im FB Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim, seit 2000 Geschäftsführer, Geschäftsstelle des berufsbegleitenden Weiterbildungs-Master-Studiengangs "Organization Studies" Universität Hildesheim, 1993 - 2000 stellv. Geschäftsführer des Zentrums für Fernstudium und Weiterbildung (ZFW)

Prof. Dr. Detlef Czybulka

seit 2002 Prorektor der Universität Rostock für Studium, Lehre und Evaluation, 2000 - 2002 Dekan der Juristischen Fakultät, 1998 - 2002 Richter am Obergerverwaltungsgericht Greifswald, 1996 - 2002 geschäftsführender Direktor des Instituts für Anwaltsrecht an der Universität Rostock

Dr. Stefanie Hartz

seit 2004 wissenschaftliche Assistentin an der Eberhard Karls Universität Tübingen, zuvor 2002 - 03 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) Bonn, 2002 Promotion an der Fakultät für Philosophie, Pädagogik und Publizistik der Ruhr-Universität Bochum

Prof. Dr. Hans Ulrich Kibbel (em.)

nachberuflich Übernahme von Aufgaben im Fernstudium "Umwelt & Bildung" der Universität Rostock, mehrjährige Arbeit als Geschäftsführer der "Weiterbildungsgesellschaft an der Universität Rostock", Zusatzstudium "Erwachsenenpädagogik", ehem. Professor für anorganische und allgemeine Chemie

Dr. Kerstin Kosche

seit 1993 Mitarbeiterin an der Universität Rostock, Bereich Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium, 1991 - 93 Referentin für Jugendberufshilfe bei der Arbeiter-

wohlfahrt Rostock, 1988 - 91 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Volkskundeeinstitut Mecklenburg-Vorpommern

Prof. Dr. Wolfgang Nieke

seit 1993 (Gründungs-)Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Rostock, 1994 - 96 Prorektor für Studium und Lehre, u.a. Sprecher der Sektion "Allgemeine Erziehungswissenschaft" in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Mitglied des Vorstandes der Kommission "Bildungs- und Erziehungsphilosophie" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Vorsitzender der Weiterbildungsgesellschaft an der Universität Rostock e.V.

Dr. Rolf Reinert

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Leiter des Referates "Weiterbildung an Hochschulen"

Ludwig Voegelin

seit 2003 hauptberuflicher Mitarbeiter der HEConsult, seit 1999 freie Projektmitarbeit und z.T. Projektleitung beim CHE und bei HEConsult, zuvor an der Universität Bremen für Studienstrukturreform und Prüfungsreform als Sachgebietsleiter zuständig, Diplomsoziologe

Prof. Dr. André Wolter

Abteilungsleiter bei Hochschul-Informationssystem GmbH, 1997 Gastprofessor an der University of British Columbia, Vancouver; seit 1993 Professor an der TU Dresden in der Fakultät Erziehungswissenschaften, 1990 - 93 Arbeitsbereichsleiter für Hochschulforschung im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES) an der Universität Hannover, bis 1990 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Oldenburg

II Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung

Projektvertreter

Projekt 1:

Verbundprojekt Erstellung von modularisierten Multimedia-Lehrunterlagen für die
Wissenschaftliche Weiterbildung im Fachgebiet Maschinenbau

Prof. Dr. Gerhard Domaschka	Hochschule Anhalt
Prof. Dr. Dettmar Schlottke	FHTW Berlin
Birgitta Kinscher	FHTW Berlin
Gisela Wolf	FHTW Berlin

Projekt 2:

Wissenschaftliche Weiterbildung - Entwicklung eines einheitlichen Systems der
Leistungserfassung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Katja Kersten	Fachhochschule Brandenburg
---------------	----------------------------

Projekt 3:

Weiterbildungs-Netzwerk im Verbund norddeutscher Hochschulen - WiN

Dr. Petra Boxler	Universität Bremen
Anja Schwertfeger	Universität Bremen

Projekt 4:

Das WissWB-Portal

Helmut Vogt	Universität Hamburg
Karen Beyer	Universität Hamburg
Melanie Korn	Universität Kiel

Projekt 5:

Netzwerk wissenschaftliche Weiterbildung für Lehramtsberufe

Kerstin Ansorge-Grein	Goethe-Universität Frankfurt a.M.
-----------------------	-----------------------------------

Projekt 6:

Hochschulzusammenarbeit in der Wissenschaftlichen Weiterbildung für die berufliche Praxis in Hessen - Netzwerk WissWeit

Dr. Hans-Henning Kappel	Goethe-Universität Frankfurt a.M.
Heidemarie Holland-Pinter	Philipps-Universität Marburg
Christine Losert	Goethe-Universität Frankfurt a.M.

Projekt 7:

Berufsbegleitende Masterstudiengänge in der Sozialen Arbeit

Prof. Dr. Petra Gromann	Fachhochschule Fulda
Irmgard Sahler	Fachhochschule Fulda

Projekt 8:

Vision Ventures - Ein Verbundprojekt Wissenschaftlicher Weiterbildung

Dr. Sabine Teichmann	Universität Rostock
Sabine Schütt	Universität Rostock
Dr. Herbert Asselmeyer	Universität Hildesheim
Birgit Oelker	Universität Hildesheim
Prof. Dr. Michael Klotz	Fachhochschule Stralsund
Tanja Hahs	Fachhochschule Stralsund
Dr. Johanne Pundt	Universität Bielefeld

Projekt 9:

Entwicklung von Modellen für Planung, Implementierung, Management und Evaluation von weiterbildenden Studiengängen in vernetzten Strukturen

Prof. Dr. Anke Hanft	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
----------------------	--

Projekt 10:

Islamischer Religionsunterricht in deutscher Sprache

Prof. Dr. Peter Graf	Universität Osnabrück
Dr. Birgit Väth	Universität Osnabrück
Mark Bodenstein	Universität Erfurt

Projekt 11:

Verstetigung der Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung

Frauke Schneider

Universität Lüneburg

Projekt 12:

Wissenschaftliche Weiterbildung für Lehrende als Instrument der Qualitätssicherung an Schulen

Dr. Claudia Gómez Tutor

Technische Universität Kaiserslautern

Corinna Steber

Universität Augsburg

Claudia Schmidt

Universität Augsburg

Projekt 13:

Kooperative Lehrerfortbildung - Kompetenzentwicklung durch Netzwerke

Prof. Dr. Hildegard Macha

Universität Augsburg

Wolfgang Bauhofer

Universität Augsburg

Andrea Sparka

Universität des Saarlandes

Projekt 14:

Verbund in der Weiterbildung für Medienkompetenz - Ein Online-Angebot der sächsischen Hochschulen

Niels Brüggem

Universität Leipzig

Anke Dommaschk

Universität Leipzig

Projekt 15:

Verbundstrukturen der effizienten wissenschaftlichen Weiterbildung in Thüringen

Dr. Heinz-Dietrich Wuttke

Technische Universität Ilmenau

Claudia Brauer

Fachhochschule Nordhausen

Torsten Eekhof

Technische Universität Ilmenau

Susann Saarmann

Fachhochschule Schmalkalden

Anja Stecher

Fachhochschule Jena

Vertreter aus den Ministerien und der BLK

Dr. Dagmar Klimpel	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
Dr. Rolf Reinert	Bundesministerium für Bildung und Forschung
Dr. Monika Trautewig	Bundesministerium für Bildung und Forschung
Kurt Schanné	Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern
Michaela Schmidt	Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern
Regina Finner	Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern
Dr. Ines Hildebrandt	Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg
Dr. Bernd Klinge	Thüringer Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst
Dr. Jürgen Heeg	Kultusministerium Sachsen-Anhalt
Paul Stuckemeier	Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur

Teilnehmer aus dem Zentrum für Qualitätssicherung der Universität Rostock

Dr. Kerstin Kosche	Leiterin Weiterbildung und Projektleiterin BLK-Modellstudiengang "Medien & Bildung"
Harry Schielke	Fernstudienzentrum FernUniversität Hagen
Martina Reichel	Fernstudiengang "Umwelt und Bildung"
Gaby Rettmer	Fernstudiengang "Umwelt und Bildung"
Anja Strobbe	Fernstudiengang "Umweltschutz"
Gitta Boehnke	Fernstudiengang "Umweltschutz"
Steffen Malo	BLK-Modellstudiengang "Medien & Bildung"
Frauke Goldammer	BLK-Modellstudiengang "Medien & Bildung"
Petra Müsebeck	BLK-Modellstudiengang "Medien & Bildung"
Angelika Dettmann	Studienreform
Simone Kibellus	Studienreform
Antje Mayer	Evaluation/ Akkreditierung

Organisationsteam

Dr. Sabine Teichmann, Sabine Schütt, Tim F. Rieger, Marco Tepper, Sebastian Böhm,
Susanne Schröder, Ina Drevs, Ulrike Weise, Marco Peise, Kathi Schwonke