

# »Die Vernetzung muss weiter gehen!«

## Tagungsbericht Abschlusstagung zum Verbundprogramm »Wissenschaftliche Weiterbildung« der Bund- Länder-Kommission »Bildungsplanung und Forschungsförderung« (2004-2006)



15. und 16. Februar 2007, Universität  
Rostock veranstaltet vom Land  
Mecklenburg-Vorpommern und der  
Universität Rostock, gefördert vom  
Bundesministerium für Bildung und  
Forschung



## Vorwort

Wissenschaftliche Weiterbildung, als sehr anspruchsvoller Bereich des lebenslangen Lernens, ist aus der heutigen Weiterbildungslandschaft nicht mehr wegzudenken. Längst ist sie nicht mehr die alleinige Aufgabe der Hochschulen. Auch die Wirtschaft mit ihren Forschungs- und Entwicklungsabteilungen sowie freie Forschungsinstitute und Einrichtungen freier Trägerschaften leisten wissenschaftlich fundierte Weiterbildung.

Trotz dieser Entwicklung wird die wissenschaftliche Weiterbildung – auch Hochschulweiterbildung – vorrangig den Universitäten und Fachhochschulen zugeschrieben. Hochschulen organisieren Weiterbildung an Lehrstühlen, Instituten, Fakultäten, Stabsstellen oder speziell errichteten Zentren. Die konkrete Antwort auf die Frage, was Hochschulen veranlasst, Weiterbildung anzubieten, fällt – unabhängig von den Organisationsstrukturen – dabei sehr unterschiedlich aus.

Die Rolle der Hochschulweiterbildung hat sich in den letzten Jahren verändert. Sie hat insbesondere an jenen Hochschulen an Bedeutung gewonnen, wo sich die Reform der akademischen Erstausbildung mit ihren Bachelor- und Masterprogrammen auch auf die wissenschaftliche Weiterbildung bezieht und dabei klar erkannt wird, welche Möglichkeiten für die Weiterbildung sich nach dem Erwerb des Bachelor-Abschlusses inhaltlich, strukturell und organisatorisch eröffnen: »Die Reform von akademischer Erstausbildung und der Ausbau der Weiterbildung als eine integrierte – oder jedenfalls aufeinander abgestimmte – Strategie zur Förderung lebenslangen Lernens«<sup>1</sup>.

Einen solchen Weg für die Hochschulweiterbildung – eine aufeinander abgestimmte Verknüpfung von Erstausbildung und Weiterbildung – gehen bislang wenige Universitäten und Fachhochschulen. Dennoch zeigt ein Blick auf die Weiterbildungslandschaft viel Bewegung und das Aufgeben tradierter Anschauungen zugunsten eines modernen Weiterbildungsverständnisses. Das zeigt sich beispielsweise in der Orientierung an den Prinzipien »Marktfähigkeit« und »Nachfrage« bei der Angebotsentwicklung oder auch in der Öffnung der Hochschule für Studierende ohne Hochschulerfahrung oder Hochschulzugangsberechtigung – bei Anerkennung von Leistungen und Kompetenzen, die am Arbeitsplatz und außerhalb traditioneller Lernorte erworben wurden.

---

<sup>1</sup>WOLTER, André et al in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Positionen. Essen, Oktober 2003, S. 9.

Einen kleinen Querschnitt dieser Entwicklungen zeigen die auf dieser Tagung vorgestellten Ergebnisse jener Projekte, die im Zeitraum von 2004-2006 von der Bund-Länder-Kommission »Bildungsplanung und Forschungsförderung« gefördert wurden. Dabei ist vielleicht wichtig sich zu erinnern, dass für die Bewilligung der Projekte 2002/03 Kriterien zugrunde gelegt wurden, die für eine nachhaltige Entwicklung und Stärkung der Weiterbildung als unabdingbar galten und gelten – gerade mit Blick auf einen integrierten Ansatz des lebenslangen Lernens. So sollte der Bologna-Prozess als Organisationsprinzip des Wissens- und Kompetenzerwerbs in den Projektvorhaben ebenso mitbedacht sein wie der Verbundgedanke – Kooperationen zwischen verschiedenen Hochschulen, länderübergreifende Aktivitäten, Vernetzung und Transfer. Auch thematische Anforderungen wurden formuliert: Umsetzung von »gender mainstreaming«, Initiativen zur Lehrerbildung, Anerkennung von »prior-learning« und nicht zuletzt die Stärkung der Medienkompetenz und die Professionalisierung der Öffentlichkeitsarbeit.

Was aus diesen Themen und Organisationsstrukturen geworden ist, was sich modellhaft entwickeln konnte und welche Ergebnisse transferiert werden (können), haben alle Projekte dargestellt (siehe S. 83 dieser Veröffentlichung). Die Tagung hat dabei die Gelegenheit geboten, diese Darstellungen zu ergänzen; sie vervollständigt damit eine inhaltlich fundierte Bestandsaufnahme am Ende der Projektlaufzeit. Zugleich hat die Tagung dazu beigetragen, die Analyse der Stärken und Schwächen einzelner Teilbereiche und offene Diskussionen um die Qualität der Projektergebnisse, das kritisch konstruktive Interesse für zukünftige Entwicklungen im Bereich Hochschulweiterbildung zu schärfen.

Die Beiträge haben sowohl wissenschaftlich als auch anwendungs- und praxisorientiert neue Ideen provoziert, (hoffentlich) Motivation wachsen lassen und (vielleicht) Allianzen ins Leben gerufen, um Hochschulweiterbildung auch zukünftig im Hochschulalltag zu verorten.

Die Tagung widmete sich insbesondere einem Thema: der Vernetzung – der kooperativen Arbeit zwischen verschiedenen Anbietern unterschiedlicher Regionen (kommunal, regional, national und international) sowie der Entwicklung institutionalisierter Netzwerke mit spezifischen Zweckausrichtungen. Dieses Thema wurde vor allem auf der »Angebotsseite« – der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Anbietern – diskutiert. Im Mittelpunkt stand der Auf- und Ausbau stabiler und eher institutionalisierter kooperativer Formen, um den Austausch zwischen den Partnern zu sichern und zielorientiert zum Wohle der »Abnehmerseite« – den Weiterbildungsstudierenden – einzusetzen. Die Suche nach Kooperationen und Netzwerken im Bereich von Lehre und Weiterbildung kann für Hochschulen den Erhalt wichtiger Angebote ermöglichen. Dabei geht es auch um die Erhöhung der Qualität ihres Lehr- und Lernangebotes. Aus der Perspektive der qualitativen Argumente für Weiterbildungsangebote fanden immer wieder elementare, (scheinbar) wiederkehrende Themen ihren Platz auf der Tagung wie beispielsweise die Professionalisierung der Weiterbildung und der Weiterbildner, die Auflösung starrer

Bildungswege, das Nutzen von Wissen und Können aus anderen Lebensbereichen, der Ausbau von Lehr- und Lernformen und deren Anwendung auch in der akademischen Erstausbildung, das Lernen unabhängig von Ort und Zeit, die Verbesserung des Bildungsmanagements, insbesondere des Marketings.

Vom Mai 2004 – der Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm »Wissenschaftliche Weiterbildung« – bis heute hat es viel Arbeit und Anstrengung, Erfolge und Teilerfolge, aber auch Rückschläge und Änderungen in den Projektvorhaben gegeben. Die Frage, ob sich die Investition in diesen Bereich gelohnt habe, wurde von vielen Akteuren bewertet. Letztlich wird sie durch die Praxis beantwortet werden.

Zugleich war diese Tagung mehr als ein Abschluss, weil einige Projekte Wege fanden, sich selbst zu tragen und ihren Platz im Hochschulalltag bereits gefunden haben. Sie stellte auch eine Zäsur dar: Sie sollte Einfluss auf neue Weiterbildungsinitiativen nehmen, motivierend sein für neue Allianzen und neugierig auf zukünftige Themen machen. Das Motto der Tagung hieß deshalb: »Die Vernetzung muss weitergehen!« .

Dr. Sabine Teichmann

Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung  
Oktober 2007



## Inhaltsverzeichnis

Tagungsposter .....	9
Tagungsprogramm .....	10

## Grußworte zur Abschlusstagung

Begrüßung .....	13
Professor Dr. Thomas Strothotte	
Grußwort .....	17
Dr. Rolf Reinert	

## Impulsreferate

Zukünftige Positionierung der Hochschulweiterbildung im Bologna-Prozess .....	19
Professorin Dr. Anke Hanft	
Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt .....	29
Professor Dr. André Wolter	

## Workshops & Arbeitsgruppen


»Der Heiße Stuhl« Projektpräsentationen in neuem Gewand .....	47
Dr. Heino Apel	
Einführung »Open Space« .....	51
Dr. Herbert Asselmeyer	
Modularisierte Lehrer Aus- und Weiterbildung .....	55
Protokoll: Gabriele Rettmer	
Geschäftsmodelle der Netzwerke .....	59
Protokoll: Frauke Goldammer & Anke Block	
Öffnung des Hochschulzugangs .....	63
Protokoll: Martina Reichel & Antje Mühlhaus	
Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen politischem Anspruch und Marktorientierung .....	67
Protokoll: Antje Schneider & Katja Alm	
Veränderungen von Strukturen – Nachfrageorientierung .....	71
Protokoll: Christine Decker & Wiebke Schwelgenräber	

## Podiumsdiskussion


»Behaupten sich Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt?« – Ein Streitgespräch ...	73
Jan Martin Wiarda	
Schlusswort .....	77
Anhang .....	779
Projektdarstellungen.....	83




## Tagungsposter




ZQS  
ZENTRUM FÜR QUALITÄTSSICHERUNG




UNIVERSITÄT  
ROSTOCK



MECKLENBURG-VORPOMMERN




Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



BLK  
BUND-LÄNDER-KOMMISSION  
Für Hochschulangelegenheiten

# Die Vernetzung muss weitergehen!

Abschlusstagung zum BLK-Programm  
„Wissenschaftliche Weiterbildung“



15. und 16.02.2007 - Rostock

Universität Rostock  
Zentrum für Qualitätssicherung  
in Studium und Weiterbildung

Ansprechpartnerinnen:  
Dr. Sabine Teichmann  
Sabine Schütt  
Christin Leiberg

Tel: 0381 – 498 1269  
Fax: 0381 – 498 1241  
[www.weiterbilden-weiterdenken.de](http://www.weiterbilden-weiterdenken.de)

## Tagungsprogramm

### Donnerstag, 15. Februar 2007

- ab 12.00 Uhr      Öffnung des Tagungsbüros und Aufbau der Posterausstellung
- 14.00 Uhr      **Einführung** in das Thema der Tagung und Moderation (Aula)  
Dr. Kerstin Kosche, Universität Rostock
- Begrüßung**  
Prof. Dr. Thomas Strothotte, Rektor der Universität Rostock
- Grußwort**  
Dr. Rolf Reinert, Referatsleiter »Wissenschaftliche Weiterbildung« im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
- 14.30 Uhr      **Vorträge**
- Prof. Dr. Anke Hanft, Universität Oldenburg  
                 »Zukünftige Positionierung der Hochschulweiterbildung«  
                 (aus nationaler Perspektive)
- Prof. Dr. Andrä Wolter, Technische Universität Dresden/HIS GmbH,  
                 Hannover  
                 »Zwischen Studierendenberg und Exzellenz – Teilnahme an  
                 Weiterbildung aus internationaler Perspektive«
- 15.15 Uhr      **Diskussion** der Vorträge im Plenum
- 16.00 Uhr      Kaffeepause
- 16.30 Uhr      **Der heiße Stuhl – Drei Projekte im Kreuzfeuer**
- Interview, Kritik & Beratung im Plenum
- »Vision Ventures«, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Dr. Herbert Asselmeyer
  - »Netzwerk WissWeit«, Hessen, Dr. Hans-Henning Kappel
  - »Kooperative Lehrerfortbildung – Kompetenzentwicklung durch Netzwerke«, Bayern, Saarland, Wolfgang Bauhofer (Projektbeschreibungen unter <http://www.wisswbnetze.de/projekte/>)
- Moderation: Dr. Heino Apel, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn, und Sabine Schütt, Universität Rostock
- 18.15 Uhr      Imbiss
- 19.30 - 20.30 Uhr      **Kabarett**

**Freitag, 16. Februar 2007**

09.00 Uhr **Einführung** in den Tag und Moderation  
 Dr. Kerstin Kosche, Universität Rostock & Dr. Herbert Asselmeyer,  
 Universität Hildesheim

**Open Space**

»Die Vernetzung muss weiter gehen!« – Aber wie? Abstecken  
 diskussionswürdiger Themen & Bildung von Arbeitsgruppen

09.30 Uhr **selbstmoderierte Arbeitsgruppen**  
 themenbezogener Erfahrungs- und Fachaustausch zwischen den  
 Projekten



10.45 Uhr **Ergebnispräsentation der Arbeitsgruppen**

11.30 Uhr Kaffeepause

12.00 Uhr **Podiumsdiskussion**

**Thema:** »Behaupten sich Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt?  
 – ein Streitgespräch«

Dr. Roman Götter, Fraunhofer-Gesellschaft

Dr. Ulrich Hoffmeister, IHK Lübeck

Dr. Rolf Reinert, Bundesministerium für Bildung und Forschung

Kurt Schanné, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des  
 Landes Mecklenburg-Vorpommern

Prof. Dr. Bernd Wagner, Universität Augsburg,

Moderation: Jan-Martin Wiarda, »DIE ZEIT«



13.15 Uhr **Ausklang**

Kurt Schanné, Vertreter des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft  
 und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern

13.30 Uhr Ende der Tagung



## Grußwort des Rektors der Universität Rostock

*Professor Dr. Thomas Strothotte*



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

vor gut drei Jahren, am 17. und 18. Mai 2004, trafen sich Vertreterinnen und Vertreter aus Hochschulen, aus Ministerien und außeruniversitären Einrichtungen in diesem Raum zur Auftaktveranstaltung des Programms »Wissenschaftliche Weiterbildung« der Bund-Länder-Kommission für »Bildungsplanung und Forschungsförderung«. Heute, am 15. Februar 2007, treffen sich wieder Vertreter aus allen Projekten, Verantwortliche aus Bundes- und Landesministerien und aus der Wirtschaft, um die Ergebnisse ihrer Arbeit vorzustellen und voneinander zu lernen. Dieses Lernen richtet sich nach Beendigung des Programms auf die Zukunft, auf den Ausbau der Hochschulweiterbildung und auf ihren Beitrag zum Lebenslangen Lernen.

Der Ausbau der Hochschulweiterbildung wird durch verschiedene Einrichtungen erheblich dynamisiert: Zum einen durch den Bologna-Prozess, der mit dem Umbau von Studium und Lehre im grundständigen Studium im Feld der Weiterbildung neue Formate nach sich zieht – nicht nur auf der Ebene der Masterausbildung, sondern auch bei nachfrageorientierten Angeboten, die die Hochschulen für Berufstätige, auch für ihre Absolventinnen und Absolventen organisieren. Der Umbau auf konsekutive Studienstrukturen ermöglicht eine wiederholte (passgenaue) Qualifizierung im Sinne des Lebenslangen Lernens. Zum anderen zeigen Studien, dass die Studierendenzahlen in Deutschland insgesamt verbesserungswürdig sind, und es in Zukunft mehr um eine Ausschöpfung der Potentiale gehen muss. Diese Forderung bezieht sich nicht nur auf den Einzelnen, sondern auf die ganze Gesellschaft, weil es immer auch um die Entwicklung des Humankapitals der Gesellschaft geht.

Aus dieser Perspektive kann Weiterbildung Handlungsspielräume schaffen und Reaktionsstrategien verfolgen, indem beispielsweise die hohe Selektivität des Bildungssystems aufgehoben, die Gleichstellung der Geschlechter forciert und nicht zuletzt auch die besondere Förderung von Menschen mit Migrationshintergrund durch Weiterbildung betrieben werden. Die aktive Bearbeitung von Märkten – auch durch gezieltes Marketing – gehört in diese Reaktionsstrategien: Zielgruppenorientierte Angebote, Schaffung von Studienbedingungen, die die Lebenssituation berücksichtigen, und die Erhöhung der

Durchlässigkeit beim Zugang zu akademischer Bildung sind Möglichkeiten des Agierens. Diese Handlungsspielräume nutzt Hochschulweiterbildung bereits. Ihre Stärkung war wesentlicher Teil der Programmatik der mit dieser Veranstaltung abgeschlossenen Förderung von Bund und Ländern.

Am 27. Januar 2006 hat der Wissenschaftsrat zwei Empfehlungen herausgegeben, die wichtige Hinweise für ein verstärktes Engagement in der Hochschulweiterbildung enthalten: Es sind die »Empfehlungen zum Arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems« sowie die »Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem«.

Diese Empfehlungen – die etliche Erfahrungen und Problemlagen für die Wissenschaftliche Weiterbildung beschreiben – gehören sicherlich zum Referenzrahmen, die substantielle Standortbestimmungen für die Weiterbildung, das Definieren ihrer Standards und die unterschiedlichen Realisierungsformen von berufsbegleitender Weiterbildung ermöglichen.

Sie dienen auch als Diskussionsgrundlage für Universitätsleitungen, wenn der Stellenwert von Wissenschaftlicher Weiterbildung auf dem Prüfstand steht. Ob und in welchem Ausmaß Wissenschaftliche Weiterbildung zu einem integralen Handlungsfeld des Hochschulalltags wird, dieser Diskussionsprozess ist auch an unserer Universität noch nicht abgeschlossen. Allerdings lässt uns der Bologna-Prozess nicht mehr viel Zeit, um eine Antwort auf die Frage zu finden, welchen Ort die Hochschulweiterbildung im Rahmen der neuen Drei-Zyklus-Konzeption des Studiensystems - Bachelor, Master, PhD – einnehmen wird.

Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium haben an der Universität Rostock einen festen Platz: Drei akkreditierte Masterstudiengänge im Fernstudium, etliche maßgeschneiderte Weiterbildungsangebote für Berufstätige prägen das Gesicht der Hochschulweiterbildung. Zurzeit studieren fast 800 Berufstätige am Standort Rostock.

An dieser Entwicklung und aus der Perspektive des Bologna-Prozesses wird bereits heute sehr deutlich, dass zum einen die strikte Trennung zwischen grundständigem Studium – der Erstausbildung – und der Weiterbildung zur Disposition steht; zum anderen wird die Rolle der Weiterbildung im Zuge der Profilierung der Universität als Dienstleistungsunternehmen hervorgehoben. Was kann eine Universität für Berufstätige tun? Wo wird sie auch über die Weiterbildung zum Wirtschaftsfaktor einer Region?

Diese und andere Fragen werden auch Sie in den nächsten beiden Tagen beschäftigen. Die Fragen der Hochschulweiterbildung haben Sie an die Themen geknüpft, die auch für die Forschung und für die grundständige Lehre zukunftsfähig sind: das Bilden von Netzwerken, das Finden von Allianzen und deren Ausbau und Pflege. Ich bin bereits heute gespannt, wie Sie diese Thematik – Verbünde in und für die Weiterbildung – ausfüllen und weiterentwickeln.

Für mich – als Rektor dieser Universität – tragen die bereits gepflegten Kooperationsformen in und mit der Universität maßgeblich dazu bei, den Standort zu stärken, Prozesse in Forschung und Lehre transparent zu machen und Synergien zwischen Wirtschaft und Wissenschaft,

zwischen Arbeitsmarkt und Bildung zu nutzen. Es würde mich deshalb sehr freuen, wenn die Abschlussstagung solche Initiativen stärkte und ausbaute.

Da der Kreis, der sich heute hier versammelt hat, fast der gleiche ist wie im Jahre 2004, brauche ich sicherlich nicht viel mehr zur Universität Rostock zu sagen. Wichtig ist mir aber zu betonen, dass die drei Jahre, die zwischen Mai 2004 und heute liegen, die Universität Rostock verändert und auf neue Wege geführt haben. Seit kurzem arbeiten wir dezidiert und zielorientiert an Entscheidungen, die das Profil unserer »Alma Mater« schärfen und nicht nur die Forschung, sondern auch die Lehre in der Erstausbildung und Weiterbildung qualitativ stärken werden. Momentan geht es uns ein wenig wie dem Fußball-Club dieser Stadt, dem FC Hansa Rostock: Auch wir wollen in die Bundesliga aufsteigen. Hochschulweiterbildung ist dabei ein Zukunftsfeld. Nicht umsonst haben Bund und Länder in diesen Bereich investiert. Das gemeinsame Programm »Wissenschaftliche Weiterbildung« ist dabei eine von vielen Initiativen. Innovative Projekte in der Weiterbildung zu stärken, ihre Akteure zusammen zu bringen und Interaktionen und Kooperationen über die Projektlaufzeit hinaus zu betreiben, das sind Aktivitäten, die mit dazu beitragen, eine der gesetzlich verankerten Kernaufgaben der Universitäten zusätzlich zu fördern. Auch dieses Mal hat das Programm mit bewirkt, Handlungsfelder für die Hochschulweiterbildung zu identifizieren, auszubauen und bekannt zu machen. Allerdings ging es sicherlich auch bei diesem Programm der BLK darum, Lücken, die zwischen Rechtslage und umsetzender Realität klaffen, zu minimieren.

Aus der Perspektive von Weiterbildung und Fernstudium der Universität Rostock kann ich dem Programm Erfolg bescheinigen: Wir haben es genutzt, um ein Konzept zu realisieren, Erstausbildung und Weiterbildung weiter zu verknüpfen und nachfrageorientiert neue Wege zu gehen. Dabei haben die Rostocker Weiterbildner Kooperationen gesucht und gepflegt, auch um die passgenauen Angebote zu ermöglichen und Qualität zu sichern.

In den nächsten Wochen werde ich mit den Weiterbildnern diskutieren, welche Veränderungen der Bologna-Prozess für das Masterstudium bewirken wird und wie wir diese Veränderungen nutzbar machen in allen Bereichen der Lehre, auch in der Weiterbildung für Berufstätige – für unsere ehemaligen Absolventen.

Vor diesem Hintergrund schätze ich die Förderung durch Bund und Länder hoch und möchte dies vor allem unseren Vertreterinnen und Vertretern aus den Ministerien sagen und mit diesem Dank meine Begrüßung verbinden:

Ich freue mich, Herr Dr. Rolf Reinert, dass Sie aus Bonn angereist sind, um dieser Tagung mit zum Erfolg zu verhelfen. Auch dem Vertreter des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Herrn Kurt Schanné, gilt mein Dank, wie ich auch sehr zu schätzen weiß, dass Frau Dr. Schubert und Herr Dr. Peter Viesmann aus Sachsen-Anhalt und Herr Bernd Klinge aus dem Ministerium in Thüringen unsere Gäste sind. Ich bedanke mich herzlich für Ihr Engagement.

Ich möchte aber nicht nur den Vertreterinnen und Vertretern aus den Wissenschaftsministerien ein herzliches Willkommen sagen, sondern insbesondere die Referentinnen und Referenten sowie die Akteure aus den Projekten begrüßen, die der Veranstaltung die Farbe

geben werden: Hier liegt die konkrete Erfahrung, hier können Standards weitergegeben und Referenzmodelle gefunden und für die Hochschulweiterbildung wirksam werden.

Besonders freue ich mich, dass drei Vertreterinnen und Vertreter aus dem Wissenschaftlichen Beirat für die Qualitätssicherung in Studium und Lehre anwesend sein können: Ich begrüße Frau Mandy Engelmann vom Tourismusverband Mecklenburg-Vorpommern e.V, Frau Kirstin Groth, Deutsche Seereederei GmbH und den Senator, Herrn Dr. Wolfgang Nitzsche, aus der Hansestadt Rostock. Sie stehen stellvertretend für weitere Vertreterinnen und Vertreter aus der Wirtschaft, die ich ebenso sehr herzlich begrüße.

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Mitstreiterinnen und Mitstreiter, das Programm, das Sie heute und morgen nutzen, hat viele interessante Aspekte. Durch Ihre aktive Beteiligung werden Sie hoffentlich interessante Anregungen mit nach Hause nehmen.

Frei nach Demokrit, dass »ein Leben ohne Feste einer weiten Reise ohne Einkehr [gleiche]«, sind für Sie auch ein kleiner Empfang und eine Kabarettveranstaltung organisiert. Auch diese Stunden – hoffe ich - können Sie für sich gut nutzen.

Als Rektor dieser Universität wünsche ich mir, dass Sie meine, unsere »Alma Mater« in sehr guter Erinnerung behalten und immer mal wieder einkehren – zum Fachgespräch *und* zum Feste feiern.

Professor Dr. Thomas Strothotte  
Rektor Universität Rostock

## Grußwort von Dr. Rolf Reinert, BMBF

*Dr. Rolf Reinert*



Sehr geehrter Herr Professor Strothotte,  
sehr geehrte Damen und Herren,

nachdem wir uns vor knapp drei Jahren hier schon einmal getroffen haben, schließt sich mit der heutigen Veranstaltung der Kreis. Die Förderung des BLK-Verbundprogramms »Wissenschaftliche Weiterbildung« ist mit dem Ende des vergangenen Jahres planmäßig abgeschlossen worden – andernfalls hätte die Verfassungsänderung auch hier ihre Wirkung entfaltet, wie das bei einigen weiterbildenden Fernstudienprojekten der Fall ist. Gleichzeitig schließt sich auch der Kreis der gemeinsamen Förderung von innovativen Vorhaben durch Bund und Länder.

Wenn man die Förderung der Weiterbildung an Hochschulen und anderer Modellvorhaben betrachtet, wird einem klar: Es geht eine Zeit des bildungspolitischen Engagements des Bundes zu Ende, in der viel Innovatives geplant, angegangen und auch umgesetzt worden ist – manches aber auch nicht, weil verfrüht (wie der Computereinsatz in Lehre schon vor rund 35 Jahren) oder weil politische Entscheidungen dies verhindert haben (wie die einstufigen Modelle der Juristen- und der Lehrerausbildung). Vieles kam aber zur rechten Zeit, wie die internationalen Studiengänge an Fachhochschulen – einen Bachelorabschluss konnte man dort schon vor 25 Jahren erwerben.

Die meisten Hochschulmodellversuche wurden sicherlich im Bereich des weiterbildenden Studiums durchgeführt, und zum Teil durchaus nachhaltig, wie das Beispiel des Kontaktstudiums Wirtschaft an der Universität Augsburg zeigt, das noch vor zweieinhalb Jahren in einem Wettbewerb der Stifterverbandes ausgezeichnet worden ist.

Unter all den Argumenten, die im Zusammenhang mit der Verfassungsänderung ausgetauscht worden sind, habe ich eines nicht gehört: nämlich dass die Gestaltung des Hochschulstudiums einen Stand erreicht hätte, der die Förderung innovativer Ansätze überflüssig machte (nur der Bundesrechnungshof hat früher einmal die Frage gestellt, wann dann endlich die Studienreform abgeschlossen sei).

Auch das weiterbildende Studium hat noch keinen optimalen Ausbaustand erreicht. Dies haben kürzlich wieder zwei internationale Vergleichsstudien bestätigt, über deren Ergebnisse

nachher Frau Professor Hanft und Herr Professor Wolter berichten werden und deren Umsetzung Gegenstand einer für die zweite Jahreshälfte geplanten Konferenz sein soll.

Inwieweit der Bund über die Förderung dieser Veranstaltung hinaus an der Umsetzung mitwirken kann, wird man im Hinblick auf die Verfassungsänderung noch prüfen müssen. Wenn überhaupt, dann sicherlich nicht auf der bisherigen Ebene, in der es um konkrete Maßnahmen vor Ort, deren Grundideen, deren Verwirklichung, deren konkreten Erfolg – oder Misserfolg – geht.

Es wäre eigentlich ganz reizvoll, den nun eingeleiteten Prozess der »Individualisierung« der Studienreform, der Innovationen in den einzelnen Hochschulen und Ländern wissenschaftlich zu begleiten. Gewissermaßen auf der Basis einer ex-post-Evaluation der Modellversuchsförderung im Hochschulbereich die befreiende Wirkung der Abschaffung der Gemeinschaftsaufgabe Bildungsplanung für die Freisetzung der innovativen Kräfte in den Hochschulen und Ländern zu beobachten und festzuhalten. Ich nehme allerdings an, die Förderung eines solchen Projekts fiel nicht mehr in den Zuständigkeitsbereich des Bundes.

Wie können wir als Bund uns nun noch engagieren? Zum Beispiel die Brücke schlagen zwischen der Forschung und der Weiterbildung, wie der Rektor dies eben für die Universität Rostock angedeutet hat. Die ehrgeizigen innovationspolitischen Ziele der Bundesregierung, die in der Hightech-Strategie gebündelt sind, lassen sich dann nur erreichen, wenn die Ergebnisse der Forschung rasch aufgegriffen und in Innovationen umgesetzt werden. Hierfür benötigt man eng auf die Forschung bezogene anspruchsvolle Weiterbildung.

Ich danke der Universität Rostock, vor allem Frau Dr. Teichmann und ihrem Team, dass sie wieder die Ausrichtung dieser Tagung übernommen hat. Ich wünsche einen guten Verlauf und viele neue Erkenntnisse.

Dr. Rolf Reinert  
Bundesministerium für Bildung und Forschung

## Positionierung der Hochschulweiterbildung im Bologna-Prozess

*Professorin Dr. Anke Hanft*

### *Abstract*



Die zukünftige Stellung der Hochschulweiterbildung im deutschen Hochschulsystem wird davon abhängen, inwieweit ihre Einbindung in den Bologna-Prozess gelingt. Die aus dem Bologna-Prozess für die Weiterbildung erwachsenden Chancen werden in Hochschulen bislang nur unzureichend erkannt. Im Gegenteil haben Weiterbildner derzeit den Eindruck, durch die Belastungen der Umstellung auf gestufte Studienstrukturen in den Hochschulen noch weiter an den Rand gedrängt zu werden. Während sich in anderen europäischen Ländern das Lebenslange Lernen als Teil des Bologna-Prozesses hochschulintern in neuen Weiterbildungsgeschäftsfeldern zeigt, läuft der Bologna-Prozess an der deutschen Hochschulweiterbildung noch weitgehend vorbei. Nachfolgend sollen unter Bezug auf Ergebnisse der Internationalen Vergleichsstudie und des MaweSt-Projektes einige Implikationen des Bologna-Prozesses für die Hochschulweiterbildung aufgezeigt werden.

### *Einführung*

Die gegenwärtig an Hochschulen erfolgende Umstellung auf gestufte Studienstrukturen sehen viele Weiterbildner mit gemischten Gefühlen: »Weiterbildung? Dafür haben wir nicht auch noch Zeit.« oder »Erst die Neustrukturierung der grundständigen Studiengänge, dann ist die Weiterbildung dran.« Mit solchen Aussagen sind sie derzeit häufiger konfrontiert und manche fühlen sich durch sie veranlasst, neue Projekte zunächst einmal zurückzustellen. Dabei bietet der Bologna-Prozess Chancen für eine grundlegende Neupositionierung, die jetzt, und nicht erst nach einer Umstellung auf neue Studienstrukturen erfolgen muss. Wird dies versäumt, riskiert die Hochschulweiterbildung einen weiteren Bedeutungsverlust.

Wer den Bologna-Prozess aufmerksam verfolgt, weiß, dass dieser neben der Einführung gestufter Studienstrukturen - ein Thema, das vor allem in den deutschsprachigen Ländern im Vordergrund steht - u.a. auch eine Umstellung auf Lifelong Learning-Strukturen beinhaltet. Seit der Prager Folgekonferenz ist Lifelong Learning Gegenstand des Bologna-Prozesses und die Erklärungen der Minister enthalten konkrete Gestaltungsempfehlungen zur Integration dieses Bereichs in das Hochschulsystem. Besonders die Aspekte »recognition of prior and experiential learning«, Qualifikationsrahmen und die Gestaltung flexibler Lernwege im Prozess des Lebenslangen Lernens sind hier von Bedeutung. Insbesondere auf den letzten Aspekt möchte ich nachfolgend mit Blick auf die Ergebnisse unserer Untersuchungen etwas genauer eingehen.

Im Bologna-Prozess wird gefordert, die Umstellung auf Bachelor- und Masterstrukturen auch unter dem Gesichtspunkt des Lifelong Learnings zu vollziehen. Was heißt das konkret?

## Lifelong Learning an Hochschulen

Ein Blick auf die teilnehmenden Länder der Vergleichsstudie außerhalb Deutschlands und Österreichs verdeutlicht, dass das Lebenslange Lernen dort (Großbritannien, Frankreich, Finnland und den USA) zu einem integralen Bestandteil der gesamten Hochschulbildung geworden ist und die Grenzen zwischen grundständigen und weiterbildenden Studiengängen weitgehend verwischen. Insbesondere in den USA und in Großbritannien ist oft gar nicht mehr erkennbar, was dem grundständigen und was dem weiterbildenden Bereich zuzuordnen ist. Das in Deutschland vorherrschende begriffliche Verständnis von Weiterbildung als Wiederaufnahme des organisierten Lernens nach einer Phase der beruflichen Tätigkeit ist auf das dortige Hochschulsystem kaum übertragbar, denn Lifelong Learning wird 1. als ein permanentes Lernen ohne in sich abgeschlossene Phasen verstanden, das 2. nicht unbedingt organisiert erfolgen und dem 3. keine berufliche Phase vorausgehen muss. Die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden, zu der in den USA in einer recht breiten Begriffsauslegung all diejenigen zählen, die nicht direkt nach dem High School-Abschluss an die Hochschulen kommen und/oder deren Lebensumstände sie vom »normalen« Studierenden (z.B. studierende Mütter) abheben, umfasst dort bereits 84 Prozent<sup>2</sup> aller Studierenden (RÖBKEN 2007).

In Deutschland dagegen wird klar zwischen grundständiger Bildung und Weiterbildung unterschieden und, weil dies vor dem Hintergrund der Studiengebührenerhebung wichtig ist, wird über begriffliche Abgrenzungen beider Bildungssäulen ausgiebig diskutiert. Dies befördert die ohnehin bestehenden strukturellen Verfestigungen, die ein *flexibles Lernen*, wie es in der Bologna-follow-up Konferenz in London zur Beförderung des Lebenslangen Lernens gefordert wird, erschweren. Was heißt aber »flexibles Lernen«?

In den USA können wir beobachten, dass in der Hochschulorganisation zunehmend Studienmodule statt ganzer Studiengänge in den Mittelpunkt rücken. Damit ist keine Aufhebung curricularer Strukturen impliziert, sondern ein hohes Maß an Flexibilisierung der Lern- und Studiermöglichkeiten zur Entfaltung individueller Studienprofile in einem dem eigenen Zeitbudget angepassten Lernrhythmus. Geschuldet ist dies unter anderem dem Umstand, dass ein Wechsel zwischen Studium und Berufstätigkeit heute zur Normalität in einem akademischen Bildungsprofil zählt. Berufliche Tätigkeit wird unterbrochen, um ein Studium zu absolvieren oder neben der Arbeit werden Kurse an der Hochschule belegt, um das berufliche Wissen zu erweitern und Karrieremöglichkeiten zu verbessern. Gebucht – und bezahlt – werden Einzelkurse oder Module, die mit Kreditpunkten versehen sind und ggf. auf Abschlüsse angerechnet werden. Festgelegte Studienzeiten, bei uns von hoher hochschulpolitischer Bedeutung,<sup>3</sup> sind in diesem System nahezu aufgehoben. Die modulare Studienstruktur ermöglicht ein überaus flexibles Studium, das von den Teilnehmern mal

---

<sup>2</sup> In der indikatorengestützten Mittelzuweisung kommt der »Regelstudienzeit« hohe Bedeutung zu und fließt – neben anderen Indikatoren – in die Mittelzuweisung ein.

<sup>3</sup> Für die Organisation und das Management berufsbegleitender gebührenpflichtiger Studiengänge sind lt. Ergebnissen der Deutschland-Studie in erster Linie die Fakultäten und Fachbereiche verantwortlich (43,17% der 139 Nennungen), die Weiterbildungseinrichtungen selbst werden zu 38,13% genannt (FAULSTICH et al. 2007, S. 136).

intensiver, mal weniger intensiv in Abhängigkeit zu beruflichen Möglichkeiten absolviert werden kann, ohne dass das selbstgewählte Lerntempo durch Restriktionen wie z.B. Langzeitstudiengebühren beeinflusst wird.

In Großbritannien werden berufstätige Lerner gezielt angesprochen und gefördert. So strebt das »widening participation«-Programm an, die Studienbedingungen für nicht-traditionelle erwachsene Zielgruppen zu verbessern. Das Durchschnittsalter der Studierenden ist in GB inzwischen auf 29 Jahre gestiegen, was nicht als negative Entwicklung, sondern im Gegenteil als Indikator für die erfolgreiche Umsetzung des Lifelong Learnings angesehen wird. In Deutschland dagegen ist das politische Augenmerk weiterhin auf eine Verringerung des Durchschnittsalters gerichtet.

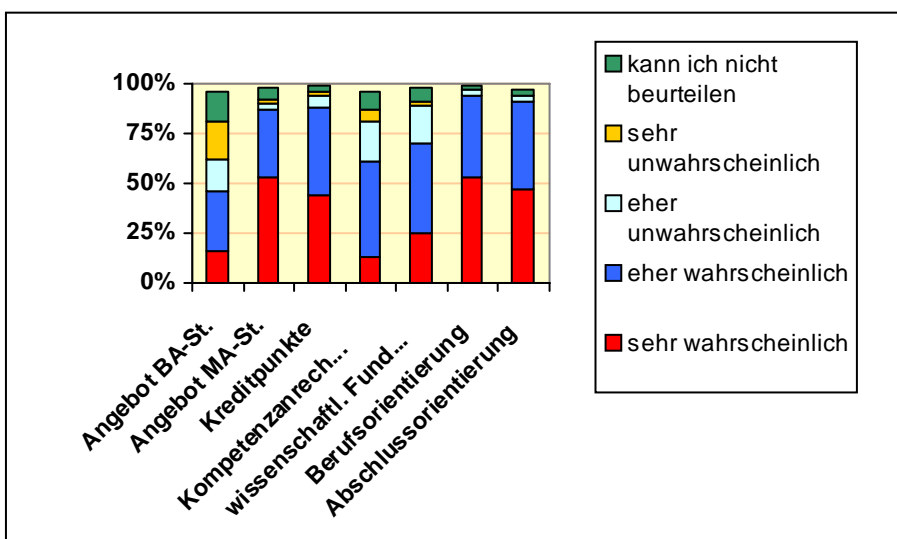
Weiterhin beobachten wir vor allem in den USA und in Großbritannien einen starken Anstieg der berufsbegleitenden Bachelor-Angebote, die sich gezielt an diejenigen richten, die nicht direkt nach dem Schulabschluss ein Studium aufnehmen wollen oder können. Dieses Angebot zählt derzeit zu den am stärksten wachsenden Geschäftsbereichen. In Deutschland dagegen scheint der Weg in berufsbegleitende Bachelor-Studiengänge durch die KMK-Empfehlungen aus dem Jahre 2003 nahezu verbaut. Berufstätige, die berufsbegleitend einen ersten akademischen Abschluss erwerben wollen, haben hierzu außerhalb der Angebote der Fernuniversität Hagen kaum eine Möglichkeit.

Das veränderte Studierverhalten und die veränderte Nachfrage nach Studienangeboten wirkt sich stimulierend auf das Angebot berufsbegleitender Studienangebote aus, um das verschiedene inneruniversitäre Bereiche konkurrieren. So können wir in den USA, Großbritannien und Finnland beobachten, dass berufserfahrene Zielgruppen für Fakultäten zunehmend attraktiv sind, und dies nicht nur aus finanziellen Motiven, sondern weil hier, in oft hochspezialisierten forschungsnahen Studienangeboten, Studierende angesprochen werden, die einen Wissenstransfer auch in die Hochschulen hinein ermöglichen. Es ist daher nicht überraschend, dass sich gerade forschungsstarke Einrichtungen in den USA durch ein umfassendes Weiterbildungsangebot auszeichnen (RÖBKEN 2007) und es eine Tendenz zur Dezentralisierung der Weiterbildung gibt. Für Deutschland und Österreich lässt sich ein wachsendes Interesse der Fakultäten an diesem Geschäftsfeld bislang erst vereinzelt beobachten. Die Verantwortung für die Organisation abschlussbezogener berufsbegleitender Studiengänge, deren Angebot auch hier zunimmt, ist derzeit noch weitgehend ungeklärt.

Grenzen zwischen grundständigem und weiterbildenden Bereich verwischen	GB FR US	explizite Trennung in konsekutiv, nicht-konsekutiv und weiterbildend	DE AT
Berufsbegleitende Bachelor-Angebote sind stark wachsendes Geschäftsfeld	US GB	Berufsbegleitende Bachelor-Studiengänge stark unterrepräsentiert	DE AT
Tendenz zur Dezentralisierung der Weiterbildung	GB FI US	Verantwortung für Weiterbildung ungeklärt	DE AT

## Erwartungen der deutschen Hochschulweiterbildner zur Entwicklung der Angebotsstrukturen

Wie schätzen deutsche Hochschulweiterbildner die gegenwärtigen Entwicklungen ein und was erwarten sie von der Zukunft? Der überwiegende Anteil von ihnen mit mehr als 90 Prozent geht davon aus, dass Master-Abschlüsse in der Wissenschaftlichen Weiterbildung zukünftig eine bedeutsamere Rolle einnehmen werden. Schon heute beobachten Weiterbildner, dass das Angebot berufsbegleitender gebührenpflichtiger Master-Studiengänge gestiegen ist (37,4%) (FAULSTICH et al. 2007, S. 44). Die Entwicklungsperspektiven berufsbegleitender Bachelor-Angebote werden dagegen deutlich skeptischer eingeschätzt und nur von etwas mehr als 50 Prozent für wahrscheinlich bzw. sehr wahrscheinlich gehalten.

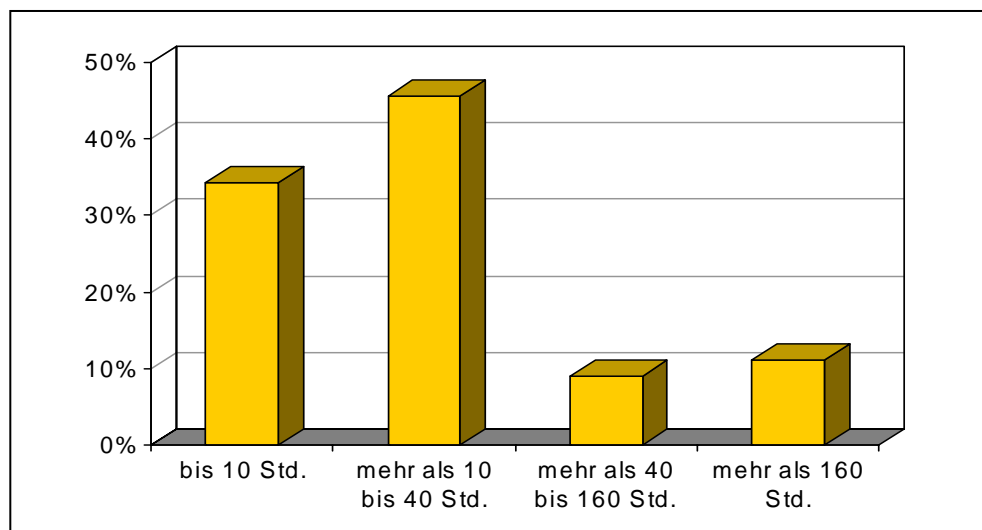


Von Weiterbildnern erwartete Entwicklungen (FAULSTICH et al. 2007, S. 152)

Die Zuständigkeit für solche Programme sehen Weiterbildner eher auf der Ebene der Fakultät als auf der von Weiterbildungseinrichtungen.<sup>4</sup> Dabei bewerten sie durchaus skeptisch, ob dort die erforderliche Kompetenz für an Berufstätige gerichtete Angebote überhaupt vorhanden ist. Das deutet darauf hin, dass Weiterbildner ihre eigenen Aufgabenschwerpunkte auch zukünftig in kurzfristigen, maximal 40 Wochenstunden umfassenden, Maßnahmen sehen, die gegenwärtig etwa 80 Prozent ihres Angebots ausmachen. Angebote, deren Teilnahme zumeist in Form von Bescheinigungen und Zertifikaten bestätigt wird, für die aber keine anerkannten Abschlüsse verliehen werden.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Für die Organisation und das Management berufsbegleitender gebührenpflichtiger Studiengänge sind lt. Ergebnissen der Deutschland-Studie in erster Linie die Fakultäten und Fachbereiche verantwortlich (43,17% der 139 Nennungen), die Weiterbildungseinrichtungen selbst werden zu 38,13% genannt (FAULSTICH et al. 2007, S. 136).

<sup>5</sup> Im Rahmen der Internet-Recherche konnte ermittelt werden, dass bei 22,46% der Angebote ein akademischer Abschluss verliehen wird, bei dem Großteil jedoch (2.040 Angebote, 77,54%) erhalten die Teilnehmenden einen nicht-akademischen Abschluss (Teilnahmebescheinigung, Zertifikat o.ä.) (FAULSTICH et al. 2007, S. 158).



Verhältnis von kurzfristigen zu langfristigen Angeboten (FAULSTICH et al. 2007, S. 166)

Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass die im Zuge des Bologna-Prozesses einzuführenden modularen Strukturen und Kreditpunkte-Systeme in der Weiterbildung so gut wie gar nicht verbreitet sind. So ergab die im Rahmen der Deutschland-Studie durchgeführte Internetrecherche, dass bislang lediglich in 5,56 Prozent der Angebote Kreditpunkte vergeben werden. Zwar erwarten Weiterbildungler zukünftig auch hier eine höhere Bedeutung, die sich aber in der Praxis gegenwärtig noch nicht abzeichnet. Dies wird von den Autoren der Deutschland-Studie damit erklärt, »dass derzeit die Hochschulen noch weitgehend mit der Regelung der konsekutiven Studiengänge beschäftigt sind und erst nach Abschluss dieses Prozesses beginnen, die Kreditpunkte-Systeme auf ihre Weiterbildungsangebote zu erweitern« (FAULSTICH et al. 2007, S. 158). Diese Zurückhaltung der Weiterbildungler ist allerdings angesichts der Tatsache, dass über eine Akkumulation von Kreditpunkten die Attraktivität der Weiterbildung erhöht werden kann, wenig nachvollziehbar und eher als ein Indiz dafür zu bewerten, dass die Chancen einer Kreditierung von Lehrangeboten gegenwärtig noch nicht hinreichend erkannt werden.

Die Vergabe von Kreditpunkten ist an die Anerkennung der Weiterbildungsprogramme gebunden und setzt im deutschen System im Regelfall eine Akkreditierung voraus. Lediglich etwa 10 Prozent der befragten Weiterbildungseinrichtungen lassen den größten Teil ihrer Angebote akkreditieren.

Auch andere Formen der Qualitätssicherung, die in der außeruniversitären Weiterbildung inzwischen nahezu regelmäßig zum Einsatz kommen (z.B. EFQM, ISO, LQW), oder auch externe Evaluationen sind in der Hochschulweiterbildung bislang wenig verbreitet.<sup>6</sup> Diese

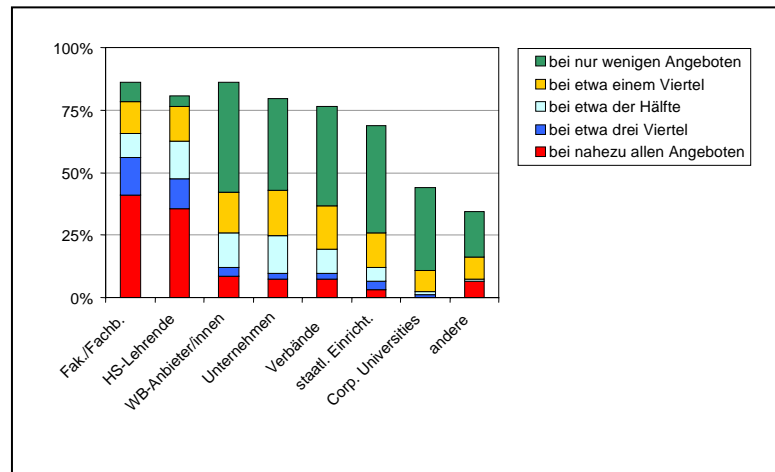
<sup>6</sup> Die Akkreditierung von nahezu allen Angeboten durch eine Akkreditierungsgesellschaft wird von 9,68% der Befragten genannt, 4,3% lassen etwa drei Viertel der Angebote akkreditieren und 15,05% etwa die Hälfte der Angebote. Ein internationales Qualitätssiegel wie EFQM oder ISO 9000 wird von 4,3% der Befragten für nahezu alle Angebote erworben, von jeweils 2,15% für etwa drei Viertel und für etwa die Hälfte der Angebote. Ein nationales

Zurückhaltung der deutschen Hochschulweiterbildung gegenüber institutionell verankerten Maßnahmen der Qualitätssicherung ist im internationalen Vergleich auffallend. In den USA dient die institutionelle Qualitätssicherung als Objektivierungskriterium zur Auswahl zwischen verschiedenen Anbietern (RÖBKEN 2007). Und in Finnland sind Hochschulen zur internen und externen Evaluation verpflichtet und Evaluationsergebnisse fließen als Indikatoren in Zielvereinbarungen ein (ZAWACKI-RICHTER 2007). Eine Beschränkung der Qualitätssicherung auf kundenbezogene Maßnahmen (z.B. über Befragungen am Ende einer Weiterbildungsmaßnahme), wie sie in der deutschen Hochschulweiterbildung am meisten verbreitet ist, wird mit zunehmender Bedeutung modularisierter und mit Kreditpunkten versehener Programme nicht mehr hinreichend sein.

Die Autoren der Deutschland-Studie erklären die Abstinenz gegenüber der institutionellen Qualitätssicherung damit, dass »der Nutzen und die Wirkung von Qualitätssicherungssystemen für die Wissenschaftliche Weiterbildung ... noch nicht deutlich zum Ausdruck« kommen (FAULSTICH et al. 2007, S. 143), eine Interpretation, die nur vor dem Hintergrund einer unzureichenden Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Bologna-Prozesses nachvollziehbar erscheint. Eine hochschulübergreifende Anrechnung von Kompetenzen, die zur Förderung der Mobilität der Studierenden eine der wichtigsten Voraussetzungen ist, kommt ohne einen gesicherten Qualitätsnachweis nicht aus. Für die Hochschulweiterbildung sind diese Fragen auch deshalb interessant, weil ihnen über die Verrechnungseinheit Kreditpunkte hochschulübergreifende Kooperationen und damit völlig neue Programmschwerpunkte ermöglicht werden. Die Bedeutung von Kooperation als Wettbewerbsfaktor in einem Lifelong-Learning-System wird in der Weiterbildung bislang noch gering eingeschätzt. Die Konzentration der Weiterbildungsangebote auf Potenziale der eigenen Hochschule (mehr als der Hälfte der Lehrenden, und hier überwiegend Professoren, werden in der eigenen Hochschule rekrutiert) erscheint mit Blick auf die Profiltreue der Hochschulweiterbildung nachvollziehbar und auch empfehlenswert, birgt aber auch die Gefahr, dass der überaus bedeutsame Markt der betrieblichen Weiterbildung, der eine starke Nachfrage- und Bedarfsorientierung verlangt, von den Hochschulen nur unzureichend erschlossen wird. Über die Hochschulen hinausgehende Kooperationsformen, wie z.B. mit anderen Weiterbildungsanbietern, Unternehmen, Verbänden, Corporate Universities etc., müssen in der Hochschulweiterbildung derzeit noch als marginal eingestuft werden. Diese Einschätzung wurde uns auch von Unternehmensseite bestätigt, die bei der Entwicklung ihres Personals vorrangig mit Partnern außerhalb der Hochschulen kooperieren (z.B. Business Schools, Trainingsinstituten, einzelnen Professoren) (KNUST/HANFT 2007).

---

Qualitätssiegel wird nur selten erworben. Eine externe Evaluation erfolgt im Fall von 7,54% der Befragten bei einem Viertel oder mehr der Angebote (FAULSTICH et al 2007, S. 142).



Kooperationspartner in der Weiterbildung (FAULSTICH et al. 2007, S. 181)

*Fassen wir zusammen:*

- Strukturelle Komponenten des Bologna-Prozesses, wie Kreditpunkte-Systeme, modulare Strukturen oder die Anrechnung beruflicher Kompetenzen sind zwar Themen, bei denen Weiterbildner einen Bedeutungsanstieg erwarten, die sie selbst in ihrer eigenen Arbeit derzeit nur wenig berühren.
- Die Implementierung von Lifelong Learning, wie es sich in ausländischen Hochschulen bereits deutlich abzeichnet, ist in deutschsprachigen Hochschulsystemen allenfalls in ersten zaghaften Modellversuchen zu erkennen.
- Externe Qualitätssicherungen, wie sie innerhalb der Hochschulen im grundständigen Bereich und außerhalb der Hochschulen in der Weiterbildung und Erwachsenenbildung inzwischen weitgehend institutionalisiert sind, gehen an der Hochschulweiterbildung bislang überwiegend vorbei.

Dies alles deutet darauf hin, dass sich der Bologna-Prozess in der Hochschulweiterbildung strukturell noch nicht niedergeschlagen hat. Die mangelnde Aufmerksamkeit, die Weiterbildner, insbesondere aber Hochschulleitungen den Implikationen des Bologna-Prozesses auf die Hochschulweiterbildung widmen, birgt die Gefahr, dass die mangelnde Wettbewerbsfähigkeit, die die deutsche Hochschulweiterbildung im internationalen Vergleich schon heute verzeichnet, noch weiter verschärft wird. Es erscheint daher dringend an der Zeit, eine Neuausrichtung der Hochschulweiterbildung einzuleiten, die ihre klare Positionierung in Geschäftsfeldern beinhaltet und sie in auf die gesamte Hochschule bezogene Lifelong Learning-Strukturen integriert.

## Zukünftige Positionierung der Hochschulweiterbildung

Wie solche Strukturen aussehen können, haben wir mit Blick auf ausländische Vorbilder und zukünftige Potenziale der Hochschulweiterbildung skizziert.<sup>7</sup>

Eine Ausrichtung der Hochschulen auf Lifelong Learning verlangt zunächst einmal die Entscheidung darüber, welche Studiengänge auf traditionelle und welche auf berufstätige und erwachsene Zielgruppen fokussieren sollen. Wenn die international beobachtbare Entwicklung, dass nämlich ein Studium nicht nur im direkten Anschluss an die Schulzeit, sondern zunehmend auch in späteren Lebensphasen aufgenommen wird, sich auch in Deutschland in gleicher Weise fortsetzt (viele Anzeichen sprechen bereits deutlich dafür), dann wäre es fatal, die derzeit erfolgende Umstellung auf neue Studienstrukturen nur am tradierten Phasenmodell Schule-Hochschule-Beruf vorzunehmen. Im Gegenteil sollte bei jeder Studiengangsplanung ausgelotet werden, an welche Zielgruppe das Angebot gerichtet ist.

Weiterhin sollte bei Non-degree-Programmen ein stärkeres Gewicht auf solche Angebote gelegt werden, die maßgeschneidert auf Bedürfnisse spezieller Teilnehmergruppen zugeschnitten sind. Hier sind Kooperationen mit bislang wenig erschlossenen Nachfragergruppen, wie beispielsweise Unternehmen oder Berufsverbänden, sehr viel intensiver anzusteuern. Empfehlenswert ist zudem eine größere Konzentration auf Alumni, einer Gruppe, aus der ausländische Hochschulen eine regelmäßige hohe Nachfrage nach Hochschulweiterbildung registrieren.

Ein weiteres Geschäftsfeld ist das des »Public Understanding of Science and Humanities« (PUSH), das den konzeptionell und methodisch weit über klassische Bildungsangebote hinausreichenden Transfer von Wissenschaft in die Gesellschaft zum Ziel hat. Hier beobachten wir in den Vergleichsländern eine Fülle überaus kreativer Angebote, die an alle gesellschaftlichen Zielgruppen von Kindern bis hin zu älteren Erwachsenen gerichtet sind und einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, die Hochschulen fest in die Region zu integrieren. Auch an deutschen Hochschulen gibt es inzwischen gute Beispiele dafür, wie ein Wissenstransfer gelingen kann.

Ein letztes Thema, das Weiterbildungseinrichtungen an deutschsprachigen Hochschulen bislang nur selten zu ihren Aufgabenbereichen zählen, ist das der Anerkennung beruflicher Erfahrungen und beruflichen Lernens (RPL). Auch wenn Weiterbildner diesem Thema bislang einen niedrigeren Stellenwert zuschreiben, sollten sie doch bedenken, dass RPL in den Vergleichsländern inzwischen zu einem wichtigen Aufgabenbereich der Weiterbildungseinrichtungen zählt. Auch das deutsche Hochschulsystem wird sich der Anerkennung

---

<sup>7</sup> HANFT/KNUST Vortrag auf der DGWF-Tagung in Karlsruhe im September 2006.

beruflicher Kompetenzen, einer wichtigen Forderung im Bologna-Prozess, langfristig nicht entziehen können und Weiterbildner sollten darauf vorbereitet sein.

Lifelong Learning Structures in Higher Education Institutions				
Degree Programs		Non-degree Programs	Public understanding of science and the humanities (PUSH)	Accreditation and recognition of prior learning
<b>Programs focusing on traditional students</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• BA</li> <li>• MA</li> <li>• MBA</li> </ul>	<b>Programs focusing on non-traditional students</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• BA</li> <li>• MA</li> <li>• MBA</li> <li>• Credit Programs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tailored programs</li> <li>• Executive programs</li> <li>• Professional development</li> <li>• Alumni organizations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kids' University</li> <li>• Public Lectures</li> <li>• Seniors' programs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individual assessment</li> <li>• Accreditation of continuing education programs</li> </ul>

## Ausblick

Für die Hochschulweiterbildung beinhaltet der Bologna-Prozess eine Vielzahl von Chancen, die es zu nutzen gilt. In dieser Phase kommt es darauf an, vorhandene Kompetenzen deutlicher als zuvor nach außen sichtbar zu machen. Das gegenwärtig stark wachsende Geschäftsfeld der weiterbildenden Studiengänge kann in Hochschulen aus meiner Sicht nur dann erfolgreich eingeführt werden, wenn den Ansprüchen erwachsener und berufstätiger Zielgruppen hinreichend entsprochen wird. Hier verfügen Weiterbildungseinrichtungen über größere Erfahrungen und Kompetenzvorsprünge, die sie zum Vorteil der gesamten Hochschule einbringen können.

## Literatur:

FAULSTICH, P., GRAEBNER, G., BADE-BECKER, U., GORYS, B. (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A., Knust, M. (Hrsg.) (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. BMBF Januar 2007, S. 86-190.

KNUST, M. HANFT, A. (2007): Corporate Universities und Forschungsgesellschaften als Akteur/innen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hanft, A., Knust, M. (Hrsg.) (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. BMBF Januar 2007, S. 448-481.

RÖBKEN, H. (2007): Länderstudie USA. In: HANFT, A., KNUST, M. (Hrsg.) (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. BMBF Januar 2007, S. 402-447.

STOKES 2005: STOKES, P.: Memorandum, Paper presented at The Commission on the Future of Higher Education, The State of Higher Education Today: Adult Learners, December 2, 2005.

ZAWACKI-RICHTER, O., REITH, A. (2007): Länderstudie Finnland. In: HANFT, A., KNUST, M. (Hrsg.) (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. BMBF Januar 2007, S. 190-227.



# Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt

## – Die Teilnahme an Hochschulweiterbildung aus internationaler Perspektive –

*Professor Dr. Andrä Wolter*



### 1. Aufgaben und Vertriebswege von Hochschulen

Hochschulen sind Einrichtungen, die neben der Systematisierung, Weiterentwicklung und Vermittlung vorhandenen Wissens vor allem der Produktion und Dissemination neuen Wissens dienen. Wissenschaftliche Institutionen konzentrieren sich dabei auf einen bestimmten Wissenstyp, nämlich kognitiv-rationales, methodisierbares und überprüfbares, also kritisierbares Wissen, einen Wissenstyp, der im Prinzip bereits seit der Aufklärung, erst recht aber mit der Durchsetzung dieses Rationalitätsverständnisses als Fundament so genannter Wissens- bzw. Wissenschaftsgesellschaften<sup>8</sup> zum dominanten Wissenstyp wird. Es ist heute in Deutschland weitgehend hochschulpolitischer und hochschulrechtlicher Konsens, Forschung, Lehre bzw. Ausbildung/Studium und Weiterbildung als die drei wichtigsten Aufgaben der Hochschulen anzusehen. Während die kritische Überprüfung vorhandenen oder die Generierung neuen Wissens vor allem durch Forschung erfolgt, vollzieht sich die Weitergabe und Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen unterschiedlichen Spezialisierungsgrades primär über das Medium der akademischen Lehre – in der Erstausbildung ebenso wie in der Weiterbildung.

Konzentriert man sich auf den Aspekt der Dissemination vorhandenen oder neuen Wissens, dann verfügen Hochschulen über vier typische Kommunikationswege bzw. »Vertriebskanäle« für Wissenstransfer, die auf vier unterschiedliche Zielgruppen ausgelegt sind und die je für sich so etwas wie spezifische Vernetzungsmuster von Hochschulen bilden.

- *Die akademische Erstausbildung* bezieht sich primär auf junge Erwachsene im jeweils spezifischen, international durchaus variierenden Studierendentaler, in Deutschland angesichts später Einschulung, langer Vorbildungs- und Übergangswege (und aus weiteren Gründen wie z.B. der Wehrpflicht) sowie der relativ langen Verweildauer im Hochschulsystem auf Personen in der Altersspanne etwa zwischen 20 und 28 Jahren. Zur Zeit beginnen in Deutschland etwa 30 bis 33% eines Altersjahrgangs (ohne die

---

<sup>8</sup> Der Begriff der Wissensgesellschaft ist angesichts seiner inzwischen erreichten empirischen und theoretischen Differenzierung alles andere als ein Mode- oder ideologischer Begriff (vgl. hierzu WIESNER/WOLTER 2005, S. 31 ff.).

sogenannten Bildungsausländer/innen) eine Ausbildung an der Hochschule, womit die Hochschule neben der betrieblichen Berufsausbildung zur tragenden Säule des volkswirtschaftlichen Qualifizierungssystems geworden ist. Aufgabe der Erstausbildung an der Hochschule ist es vor allem, akademisches Basiswissen und grundlegende Methodenkompetenzen zu vermitteln und den Zugang zu spezialisierten Wissensfeldern – sei es für berufspraktische, sei es für wissenschaftsinterne Zwecke – zu eröffnen. Im Zuge des Bologna-Prozesses wird »employability« weithin als eine wichtige Aufgabe der Ausbildung in der Hochschule angesehen, was keineswegs unproblematisch ist (Schindler 2004; Wolter 2006 b).

- Neben dem Wissenstransfer durch akademische Erstausbildung ist das umfangreiche und hochdifferenzierte *wissenschaftliche Publikationssystem* der zweite zentrale Vertriebskanal, der allerdings eine deutlich kleinere und andere Zielgruppe anspricht. Er ist aber ohne Zweifel sowohl für die einzelnen Forscher/innen wie für die Hochschule als Institution (z.B. im Zeichen der Exzellenzdebatte) derjenige Weg, der national und international am ehesten akademische Reputation hervorbringt. Hier geht es nicht mehr wie bei der Erstausbildung um Grundlagenwissen und Basiskompetenzen, sondern um spezialisiertes neues Wissen, und im Zentrum stehen die methodischen und theoretischen Anforderungen der jeweiligen Fachgemeinschaften. Wissenschaftliche Publikationen dienen vorrangig der internen fachlichen Kommunikation unter Experten und Expertinnen, daneben aber auch dem Wissenstransfer in ein breiteres Publikum. Primäre Zielgruppen sind hier die wissenschaftliche Fachöffentlichkeit als kritisches Medium oder andere Experten, zum Teil auch Praktiker/innen in bestimmten Wissens- und Forschungsfeldern.
- Daneben stellen Hochschulen bzw. Wissenschaftler/innen ihre Expertise durch vielfältige Kommunikationswege zur Verfügung, die sich unter der Kategorie »Wissenstransfer durch Beratung« zusammenfassen lassen. So vielfältig hier die Kanäle im Einzelnen sein mögen, so vielfältig sind auch die Zielgruppen. Beratung richtet sich primär an Praktiker/innen, in der Regel Entscheidungsträger/innen in Politik, Wirtschaft, in privaten oder in öffentlichen Institutionen. Wissenstransfer durch Beratung wird zumeist nachgefragt, wenn es bestimmte konkrete Probleme – zum Beispiel bei technischen Innovationen (dann wird häufig von Technologietransfer gesprochen) oder im Falle der wissenschaftlichen Politikberatung bei politischen Reformen – zu lösen gibt und hierfür wissenschaftliches Wissen mobilisiert werden soll. Beratung zeichnet sich dadurch aus, dass sie in der Regel anlass- und fallbezogen erfolgt und nicht programm- oder lehrgangsförmig organisiert ist. Allerdings ist der Übergang zwischen bestimmten Typen von Beratung und Weiterbildung durchaus fließend.
- Es fällt auf, dass bislang die große Gruppe erwerbstätiger Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen, die nicht ausgesprochene Entscheidungsträger oder Forschungsexperten sind, fehlt. Ein vierter Kommunikationsweg für wissenschaftliches Wissen, der diese übergroße Mehrzahl potentieller »Kunden« von

Hochschulen im Auge hat, ist *die Wissenschaftliche Weiterbildung*. Sie ist tendenziell, aber keineswegs trennscharf von den anderen drei Funktionen abgegrenzt. Sie richtet sich primär an erwerbstätige Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen über die ganze Altersspanne, zunehmend auch an Personen jenseits der Erwerbsphase. Sie kann jedoch selbstverständlich auch solche Personen oder Gruppen einbeziehen, die (noch) nicht über einen Hochschulabschluss verfügen und meist als nicht-traditionelle Studierende – hier nicht in der akademischen Erstausbildung, sondern in der Weiterbildung – bezeichnet werden (vgl. hierzu SCHUETZE/SLOWEY 2001; Wolter 2002; SCHUETZE/WOLTER 2003). (Inwieweit dies zukünftig auch bei weiterbildenden Masterstudiengängen der Fall ist, wird gegenwärtig kontrovers diskutiert.) Wissenschaftliche Weiterbildung kann auch einen Weg der Kommunikation über Forschung darstellen, wenngleich hier mehr der externe Transfer und nicht die interne Verständigung über Forschung als Teil der »academic community« im Vordergrund steht. Auch Beratung und Weiterbildung sind, wie gesagt, nicht eindeutig voneinander abzugrenzen.

Historisch gesehen hat die Hochschule mit der Schule und den Institutionen der beruflichen Erstausbildung gemeinsam, dass sie ihre Absolventen und Absolventinnen nach einem zeitlich befristeten Aufenthalt entlässt und sich danach in der Regel nicht mehr weiter um sie kümmert, mit Ausnahme besonderer feierlicher Anlässe oder der Kooptation ins professionelle Personal. Die Hochschule beschränkt also, von den Forschungsspezialisten und Beratungskunden abgesehen, ihren gesellschaftlichen Einfluss als Institution der Kompetenzentwicklung und Wissensvermittlung im Wesentlichen auf junge Erwachsene in der typischen Altersgruppe der Studierenden. Der weitaus größte Teil der gesellschaftlich produktiven Lebenszeit und fast die gesamte Berufsbiographie ihrer Absolventen und Absolventinnen, soweit diese nicht selbst im Hochschulsystem fortgesetzt wird, liegen außerhalb ihres Einflusshorizonts. In der Terminologie des Bologna-Prozesses formuliert: Die Hochschule wäre zwar für die Beschäftigungsfähigkeit an der Schwelle des Übergangs von der Hochschule in den Beruf, nicht aber mehr für die berufsbegleitende, lebenslange Beschäftigungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung zuständig.

## 2. Wissenschaftliche Weiterbildung als Wachstumsmarkt

Die deutschen Hochschulen haben bislang auf ihr Monopol zur Vergabe akademischer Abschlüsse in der Erstausbildung vertraut. In dem Maße jedoch, in dem die Bedeutung des Erstabschlusses – in der Hochschule genauso wie in der nicht-akademischen Berufsausbildung – durch die Notwendigkeit lebenslanger, berufsbegleitender Lernprozesse relativiert wird, steht die Hochschule in der Gefahr, als gesellschaftliches Kompetenzzentrum an Bedeutung zu verlieren, wenn sie ihren Ausbildungsauftrag nicht über die Erstausbildung hinaus erweitert. Stärker noch als in der nicht-akademischen Berufsausbildung wird die herkömmliche Differenzierung zwischen Erstaus- und Weiterbildung im Bereich der Hochschulbildung zunehmend fließend. Dieser Wandel ist keineswegs allein der neuen konsekutiven Studienstruktur geschuldet, die im Zuge des Bologna-Prozesses implementiert

wird; schließlich gehört lebenslanges Lernen schon traditionell zu den spezifischen Rollenanforderungen akademischer Berufe. Gerade unter den Bedingungen einer dynamischen Wissensgesellschaft muss die Weiterbildung nicht nur nominell, sondern tatsächlich eine Kernaufgabe der Hochschule werden, wenn die Hochschule ihren Anspruch verteidigen will, die wichtigste Institution zu bilden, »die für die Vermittlung wissenschaftlicher Resultate und Denkweisen als kompetent« gilt (PLESSNER/STRZELEWICZ 1961/1985, S. 58).

Die Dimension dieser Aufgabe lässt sich mit wenigen statistischen Angaben veranschaulichen. In Deutschland lag die Zahl der erwerbstätigen Hochschulabsolventen/-absolventinnen im Jahr 1992 bei ca. 4,6 Millionen, im Jahr 2003 schon bei 6,2 Millionen. Der Anteil der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss an allen Erwerbstätigen ist von 8% im Jahr 1978 (in Westdeutschland) auf gut 17% im Jahr 2003 angestiegen. Im Jahr 2020 wird die Zahl der erwerbstätigen Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen voraussichtlich bei ca. 8 Millionen liegen, ihr Anteil an allen Erwerbstätigen bei über 20% (BONIN u. a. 2007, S. 139). In einer langfristigen Zeitperspektive wird ihre absolute Zahl wahrscheinlich aufgrund des demographischen Wandels sinken, ihr Anteil und damit ihr qualitatives Gewicht als volkswirtschaftliche Ressource werden dagegen weiter zunehmen. Der Wissenschaftsrat (2006) hält langfristig immerhin eine altersbezogene Absolventenquote von 35% für geboten, der Erwerbstätigenanteil dürfte dann langfristig auf 25 bis 30% ansteigen.

Hierbei ist zu berücksichtigen, dass im internationalen Vergleich der Anteil der Hochschulabsolventen und -absolventinnen, also der hochqualifizierten Arbeitskräfte, in Deutschland deutlich unter dem Niveau solcher Staaten liegt, die von ihrer wirtschaftlichen Leistungskraft strukturell der Bundesrepublik ähnlich sind. Und was noch bedenklicher stimmt: die expansive Dynamik im Angebot an Absolventen und Absolventinnen mit Hochschulabschluss fällt in diesen Ländern zum Teil deutlich höher aus, als dies in Deutschland der Fall ist (vgl. *Abbildung 1*). Diese starke Diskrepanz kann auch mit dem in Deutschland beliebten Hinweis auf die besonderen Qualifizierungsleistungen des dualen Ausbildungssystems nicht relativiert werden, da unter den Bedingungen des Strukturwandels zu einer »knowledge based economy« gerade den hochqualifizierten Arbeitskräften – also solchen mit Hochschulabschluss – als Trägern von Expertise, Innovation und Wachstum eine strategische Schlüsselrolle zukommt, die keineswegs ohne weiteres durch anders qualifizierte Arbeitskräfte substituierbar ist. Das gilt in besonderer Weise für die humankapitalintensiven Sektoren innerhalb des Dienstleistungsbereichs (Information, Kommunikation, Beratung, Erziehung, Bildung und Ausbildung, Gesundheit usw.).

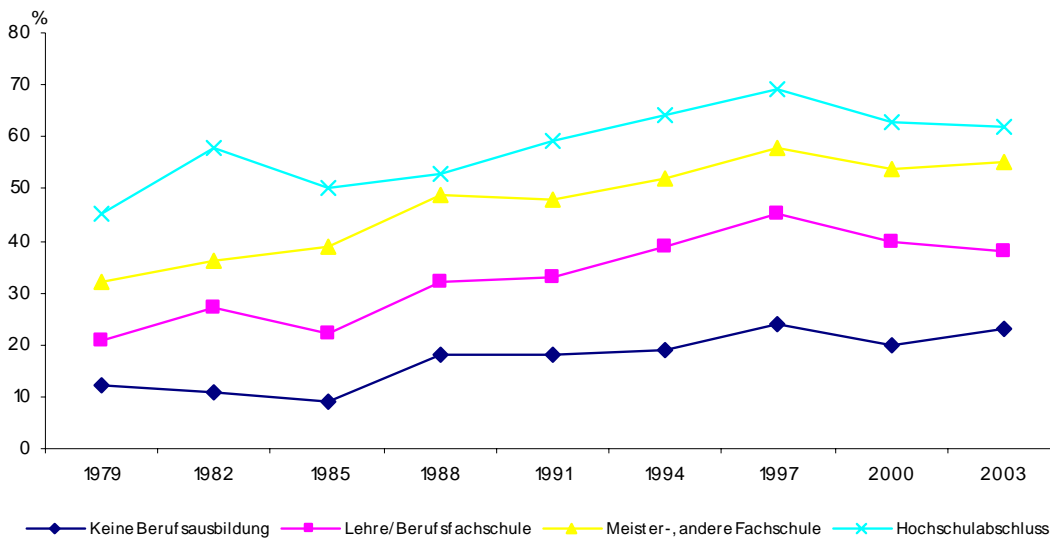
Abbildung 1: Anteil der Hochschulabsolventen an der Bevölkerung in ausgewählten OECD-Ländern (2003)

	<b>Altersgruppe</b>			
	<b>25 - 34</b>	<b>35 - 44</b>	<b>45 - 54</b>	<b>55 - 64</b>
<b>Australien</b>	25	21	20	14
<b>Kanada</b>	28	22	20	18
<b>Finnland</b>	23	17	14	12
<b>Frankreich</b>	22	13	11	10
<b>Deutschland</b>	14	15	15	12
<b>Italien</b>	12	11	10	7
<b>Japan</b>	26	25	20	12
<b>Niederlande</b>	25	23	21	17
<b>Spanien</b>	26	19	14	9
<b>Schweden</b>	24	17	17	16
<b>Großbritannien</b>	24	19	18	14
<b>USA</b>	30	29	30	27

Quelle: OECD-Datenbank

Der generelle Weiterbildungsbedarf, der von Arbeitskräften mit Hochschulabschluss ausgeht, wird jedoch nicht allein von der »puren« Größe der Gruppe, also Zahl und Anteil der Erwerbstätigen, und deren Wachstum bestimmt, sondern auch von ihrer besonderen Weiterbildungsmotivation und Weiterbildungsbeteiligung. Allerdings sind empirische Untersuchungen zur Weiterbildungsnachfrage von Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventen oder zur Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten von Hochschulen in Deutschland rar. Eine der wenigen dazu überhaupt verfügbaren Quellen ist das Berichtssystem Weiterbildung (BSW), das seit 1979 auf der Basis einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung (im Alter von 19 bis 64) die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung (Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 12 Monaten) in bislang neun Erhebungen im dreijährigen Rhythmus dokumentiert, zuletzt für das Erhebungsjahr 2003. Neben dem BSW wird die Teilnahme an Weiterbildung periodisch auch im Mikrozensus und im Sozio-Ökonomischen Panel (SOEP) erfasst und ausgewiesen. Diese Untersuchungsreihen sind leider nicht aufeinander abgestimmt und nicht direkt vergleichbar. Die Ergebnisse unterscheiden sich zum Teil erheblich. Insbesondere der Mikrozensus weicht weit von den Ergebnissen des BSW ab, scheint aber die tatsächliche Weiterbildungsteilnahme eher zu unterschätzen.

Abbildung 2: Teilnahme an Weiterbildung nach beruflicher Qualifikation 1979-2003 im Bundesgebiet (in %) (Quelle: BSW 2006)



Die vom BSW zur Verfügung gestellte Zeitreihe über beinahe 25 Jahre zeigt einen Anstieg der Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung in der deutschen Bevölkerung, der bis 1997 anhält; seitdem entwickelt sich die Weiterbildungsteilnahme in Deutschland rückläufig. Dabei ist bei Personen mit Hochschulabschluss die Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung (2003: 44%) und ebenso die an allgemeiner Weiterbildung (2003: 38%) jeweils die höchste unter den im BSW unterschiedenen vier Qualifikationsgruppen (nicht jedoch der Zeitaufwand, was mit der Zeitstruktur der Maßnahmen zusammenhängt: relativ viele kurzfristige Maßnahmen, eher selten langfristige Programme). Folgerichtig ist auch die Gesamtteilnahmequote dieser Gruppe (2003: 62%) die höchste unter allen Qualifikationsgruppen des BSW. Hochschulabsolventen und -absolventinnen sind also unter allen Qualifikationsgruppen die weiterbildungsaktivste Gruppe (BSW 2006, S. 110) – und das kontinuierlich seit Beginn dieser Erhebungsreihe, auch wenn hier der Trend seit 1997 wie in der Bevölkerung im Durchschnitt leicht rückläufig ist (vgl. *Abbildung 2*). Ihr Weiterbildungsbedarf ist offenkundig aufgrund der besonderen Obsoleszenz wissenschaftlichen Wissens und einer darauf gestützten beruflichen Kompetenz besonders hoch.

Nicht nur das BSW als eine Art Informationssystem, sondern auch die akademische empirisch-bildungssoziologische Forschung hat seit den 1960er Jahren immer wieder gezeigt, dass die Teilnahmekancen an Weiterbildung – gleich ob an allgemeiner oder beruflicher Weiterbildung – primär von der erworbenen Schulbildung und beruflichen Qualifikation abhängen und daher stark zwischen höheren und niedrigeren Qualifikationen polarisieren. Soziale Unterschiede werden demnach durch Weiterbildung weniger kompensiert als verstärkt – ein Mechanismus, der häufig als »Matthäus-Prinzip« bezeichnet wird (AVENARIUS/BAETHGE u.a. 2006, S. 126). Auf der einen Seite kommt der Weiterbildung die ihr oft zugeschriebene Funktion, Defizite aus der schulischen oder beruflichen Erstausbildung biographisch auszugleichen, nur sehr begrenzt zu. Auf der anderen Seite sind es gerade die – vielfältigen – Weiterbildungsangebote für Personen mit Hochschulabschluss, die davon profitieren. Weiterbildung für

Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen stellt sowohl aufgrund des Volumens dieser Gruppe wie ihrer ausgeprägten Weiterbildungsmotivation einen ausgesprochenen Wachstumsmarkt dar. Der akademische Weiterbildungsmarkt bietet von daher, kommerziell gesehen, lukrative Geschäftsperspektiven. Auch wenn Personen mit Hochschulabschluss die aktivste Gruppe auf dem Weiterbildungsmarkt sind, so bedeutet das im Umkehrschluss allerdings keineswegs automatisch, dass die Hochschulen auch der wichtigste Anbieter sind und dass sie in besonderem Umfang an diesem »Kuchen« teilhaben.

### 3. Wissenschaftliche Weiterbildung im institutionellen Wettbewerb

Verschiedene neuere empirische Studien (BADE-BECKER u.a. 2003; FAULSTICH u.a., 2006; HERM u.a. 2003) lassen den Schluss zu, dass sich die Weiterbildungsaktivitäten der deutschen Hochschulen in den letzten ca. zwei Jahrzehnten erheblich ausgeweitet haben. Weitgehend unklar ist jedoch, wie sich eigentlich die relative Position der Hochschulen bzw. des Hochschulsektors auf dem gesamten Weiterbildungsmarkt darstellt und welche Chancen sich der Hochschule mit ihrem Weiterbildungsangebot auf einem bereits heiß umkämpften Markt an Weiterbildung überhaupt bieten. Der genaue oder auch nur ungefähre Anteil der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt insgesamt oder am speziellen Weiterbildungsmarkt für Hochschulabsolventen/-absolventinnen in Deutschland ist nur annäherungsweise – etwa wieder auf Basis des Berichtssystems Weiterbildung – bekannt. Die aus anderen Studien oder Statistiken verfügbaren hochschulbezogenen Angaben zur Zahl der weiterbildenden Programme oder der Teilnehmer/innen lassen ja keine Rückschlüsse darauf zu, wie sich das gesamte Volumen an Weiterbildung entwickelt hat und in welchem Umfang die Hochschulen als ein Anbieter unter vielen daran partizipieren. Für diese mangelnde statistische Transparenz gibt es primär zwei Gründe. Neben dem Fehlen einer trägerübergreifenden und einheitlichen Weiterbildungsstatistik besteht ein struktureller Grund darin, dass in Deutschland ebenso wie in anderen Ländern der Markt an Weiterbildung für diese Adressatengruppe hochgradig diversifiziert ist und sich hier zahlreiche Anbieter tummeln.

Schon die Hochschule als Träger ist insofern nicht mehr ganz eindeutig zu fassen, als zahlreiche Hochschulen selbständige Weiterbildungseinrichtungen in eigener Rechtsform errichtet haben. Ein solches »outsourcing« ist gerade in den letzten Jahren bei vielen Hochschulen sehr populär geworden, um sich von den bürokratischen Fesseln staatlicher Einrichtungen zu befreien und sich dem Markt hingeben zu können. Weiterbildung von Hochschulabsolventen/-absolventinnen findet selbstverständlich auch durch »inhouse«-Schulungen innerhalb von Unternehmen statt, insbesondere wenn sie über eine hohe Zahl von Beschäftigten mit Hochschulabschluss verfügen. Großunternehmen haben mehr und mehr eigene »corporate universities« gegründet, um ihre Führungskräfte fortzubilden, oft auch für andere Unternehmen. Regelmäßig werden für solche Weiterbildungsmaßnahmen auch wissenschaftliche Experten verpflichtet. Generell ist zwischen dem institutionellen Engagement von Hochschulen in der Weiterbildung und dem individuellen Engagement von Hochschulangehörigen in der Weiterbildung zu unterscheiden, das nicht selten deutlich höher als das institutionelle Engagement ausfällt, da ein nicht unbeträchtlicher Teil der

außerhochschulischen Angebote auf die fachliche Expertise von Hochschullehrern zurückgreift.

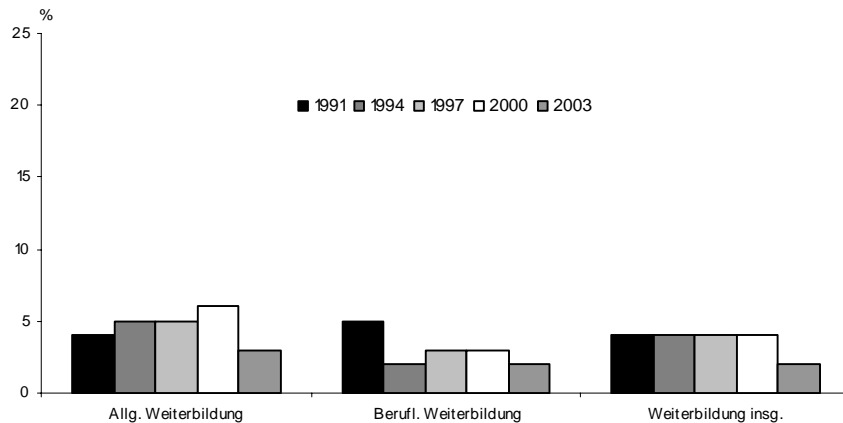
Darüber hinaus sind sowohl im öffentlichen als auch im privaten Sektor seit langem eine Reihe von Akademien, teilweise in Kooperation mit Hochschulen, auf diesem Feld aktiv (z.B. Technische Akademien oder Akademien für Lehrerfortbildung). Dazu kommen die speziell auf Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen zugeschnittenen Weiterbildungsangebote, die von Kammern oder Berufsverbänden (z.B. bei Ingenieuren oder Ärzten) oder verwaltungsinternen Einrichtungen vorgehalten werden. Schließlich sind noch, wenn auch in bescheidenem Umfang, traditionelle Weiterbildungseinrichtungen und private Weiterbildungsfirmen auf diesem Markt tätig. Neben dieser institutionellen Vielfalt besteht ein zweites strukturelles Merkmal der Wissenschaftlichen Weiterbildung in dem hohen Grad an berufsfachlicher Segmentierung. Anders als Hochschulen sind viele außerhochschulischen Anbieter auf ganz bestimmte Fach- oder Berufsgruppen spezialisiert. In diesem Sinne müsste man eher von Teil Weiterbildungsmärkten zum Beispiel für Lehrer, Ingenieure, Ärzte, Juristen usw. mit je eigenen Institutionen sprechen. Auch wenn sich der Gesamtmarkt an Weiterbildung tendenziell eher kompetitiv entwickelt, so existiert oft innerhalb dieser einzelnen berufsfachlichen Segmente kein oder nur ein begrenzter Wettbewerb. Alles in allem sind Hochschulabsolventen/-absolventinnen aber eine umworbene Zielgruppe.

Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) als die bislang wichtigste nationale Quelle, die Daten über die relative Bedeutung der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt zur Verfügung stellt, verwendet zwei Indikatoren zur Beschreibung der Trägerstrukturen in der Weiterbildung: den der Teilnahmefälle und den des Weiterbildungsvolumens (d.h. den nachgefragten Gesamtzeitaufwand) innerhalb des Erhebungszeitraums (12 Monate). Unter den Trägereinrichtungen wird dort auch die Hochschule als ein Anbieter erfasst. Das BSW (2006, S. 283 ff.; vgl. *Abbildung 3*)<sup>9</sup> beziffert den Anteil der Hochschulen am gesamten Weiterbildungsmarkt in der Bundesrepublik auf einen Wert, der für die allgemeine und berufliche Weiterbildung zusammen von 1991 bis 2000 kontinuierlich bei 4% lag und 2003 auf 2% zurückging und der in der allgemeinen Weiterbildung zwischen 3 und 6% (2003: 3%), in der beruflichen Weiterbildung zwischen 2 und 8% schwankt (2003: 2% bei den Teilnahmefällen, 3% beim zeitlichen Weiterbildungsvolumen). Der mit großem Vorsprung wichtigste Träger von Weiterbildung ist, nicht sehr überraschend, der Betrieb; auf ihn entfallen etwa ein Drittel der Teilnahmefälle für beide Weiterbildungsfelder zusammen. Mit weitem Abstand folgt die Volkshochschule (ca. 15%). Angaben zum Anteil der Hochschulen, differenziert nur für Personen mit Hochschulschulbildung, liegen im Rahmen des BSW leider nicht vor.

---

<sup>9</sup> Neuere Daten im Rahmen des Berichtssystems Weiterbildung (zukünftig Teil des European Adult Education Survey) sind für Anfang 2008 zu erwarten.

Abbildung 3: Anteil der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt in Deutschland (Teilnahmefälle, in %) (Quelle: BSW 2006)



#### 4. Vom Angebot zur Nachfrage: Die Teilnahme an akademischer Weiterbildung im internationalen Vergleich

Das BSW begreift sich als allgemeine Weiterbildungsstudie, nicht als eine spezielle Untersuchung zur Rolle der Hochschule auf dem Weiterbildungsmarkt, die nicht wirklich tiefenscharf ausgelotet wird. In der bisherigen empirischen Forschung speziell zur Weiterbildung an Hochschulen dominieren in Deutschland eher solche Ansätze, die primär aus einer angebotsorientierten, institutionellen Perspektive heraus die Hochschule als Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt fokussieren (Leitfrage: Was bieten Hochschulen in der Weiterbildung in welcher Form an und wer nimmt daran teil?). Solche Ansätze können jedoch die relative Position der Hochschulen innerhalb des gesamten Weiterbildungsraumes im Verhältnis zu anderen Anbietern nicht erfassen, da sie gar nicht das ganze Spektrum an Weiterbildungsmöglichkeiten thematisieren, was eine der Stärken des BSW ist. Hier könnte ein stärker nachfrage-, teilnahmeorientierter Ansatz (Leitfrage: Welche Einrichtungen besuchen Personen – mit oder ohne Hochschulabschluss –, wenn sie sich weiterbilden?) weiterhelfen und solche Daten und Informationen liefern, mit denen sich die relative Bedeutung der Hochschulen innerhalb der gesamten Palette an Weiterbildungsangeboten genauer eingrenzen ließe.

Der Begriff »Nachfrage« wird hier im Sinne des aus der Bildungsökonomie und Bildungsplanung bekannten »social-demand approach« als soziale bzw. individuelle Nachfrage nach (Weiter-)Bildungsangeboten aus der Bevölkerung bzw. aus bestimmten demographischen Teilgruppen heraus verstanden. Dabei kann zwischen potentieller und realisierter Nachfrage unterschieden werden; realisierte Nachfrage manifestiert sich im Wesentlichen im Besuch bestimmter Bildungseinrichtungen oder der Teilnahme an bestimmten Bildungsmaßnahmen. Grundsätzlich bieten sich hierfür zwei Zugänge an: über allgemeine Bevölkerungsumfragen, die auch die Teilnahme an Weiterbildung institutionell differenziert erfassen, sowie über Hochschulabsolventenstudien, die – abhängig vom

zeitlichen Abstand zwischen Studienabschluss und Befragungszeitpunkt – auch die Weiterbildung einbeziehen. Während Bevölkerungsumfragen den Vergleich zwischen verschiedenen Bevölkerungs- und Qualifikationsgruppen, solchen mit und solchen ohne Hochschulabschluss ermöglichen, eröffnen Absolventenstudien einen tieferen Einblick in die vielfältigen, gleichsam beruf- oder lebensbegleitenden Weiterbildungsaktivitäten nach Studienabschluss und Berufseintritt. Die Bedeutung von Absolventenstudien für die Analyse des Weiterbildungsverhaltens von Hochschulabsolventen und -absolventinnen wird wohl bislang noch unterschätzt.

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung haben das Hochschul-Informationssystem (HIS) und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im vergangenen Jahr in einer gemeinsamen international-vergleichenden Studie detaillierter die (realisierte) Nachfrage nach bzw. Teilnahme an universitären Weiterbildungsangeboten untersucht (SCHAEPER u.a. 2006).<sup>10</sup> In diese Untersuchung wurden sieben Länder einbezogen: Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Kanada, Österreich und die USA. Datenbasis ist keine vergleichend angelegte Primärerhebung, die zeitlich und finanziell nicht realisierbar war. Die Studie verwendet vielmehr vorhandene nationale oder internationale Datenbestände – es handelt sich dabei ausschließlich um Individualdaten aus allgemeinen Bevölkerungsumfragen und aus Absolventenstudien – und wertet diese mit Blick auf die Weiterbildungsteilnahme von Hochschulabsolventen/-absolventinnen aus (Details dazu ausführlich in SCHAEPER u.a. 2006).

Diese sekundäranalytische Vorgehensweise ermöglicht zwar einen internationalen Vergleich, wird aber mit der methodischen Schwierigkeit konfrontiert, ganz von dem Frageprogramm, der Fragetechnik, der Stichprobenkonstruktion und der Datenqualität der jeweils zugrunde liegenden Erhebungen abhängig zu sein, was die Vergleichbarkeit der einzelnen Datensätze einschränkt. Anders als die von vornherein als internationaler Vergleich angelegten Untersuchungen (wie zum Beispiel die europäische Absolventenstudie CHEERS; vgl. dazu SCHOMBURG/TEICHLER 2006) unterscheiden sich die national begrenzten Studien in der Art der Erhebung der Weiterbildungsteilnahme und in der Messung der üblichen sozialen und individuellen Merkmale zum Teil erheblich voneinander.

Zu den methodisch schwierigsten Aufgaben einer solchen komparativen Studie gehörte es, ein international wenigstens annähernd kompatibles und auf die verfügbaren Datenbestände anwendbares Verständnis von (Hochschul-)Weiterbildung – schon der in Deutschland gängige, aber alles andere als eindeutige Begriff von Wissenschaftlicher Weiterbildung ist international nur schwer kommunizierbar – zu finden. Es wurde soweit möglich versucht, die Weiterbildungsteilnahme über vier unterschiedliche Kategorien universitärer Weiterbildung zu ermitteln:

- nicht-traditionelle Studierende im Erststudium,
- Zweitstudium nach einem ersten Hochschulabschluss (ohne Promotion),

---

<sup>10</sup> Die Ausführungen in diesem Abschnitt stützen sich auf SCHAEPER/SCHRAMM/WOLTER 2007 und WOLTER 2007.

- weiterbildende Studienprogramme, die zu einem Abschluss führen,
- sowie kürzere universitäre Weiterbildungsangebote/-veranstaltungen.

Zusätzlich wurden, soweit in den Datensätzen vorhanden und vergleichbar, Angaben zur außerhochschulischen Weiterbildung ausgewertet. Diese Eingrenzung von Wissenschaftlicher Weiterbildung deckt sich nicht vollständig mit den in Deutschland verbreiteten Definitionen dieses Begriffs.

Oft ist im Blick auf die Weiterbildungsaktivitäten von Hochschulen in den deutschsprachigen Ländern von »Wissenschaftlicher Weiterbildung« die Rede. Dieser Begriff ist aber insofern unscharf, als nicht wirklich klar ist, worin eigentlich das »Wissenschaftliche« an der Weiterbildung besteht. »Wissenschaftliche Weiterbildung« kann sich auf unterschiedliche Sachverhalte beziehen:

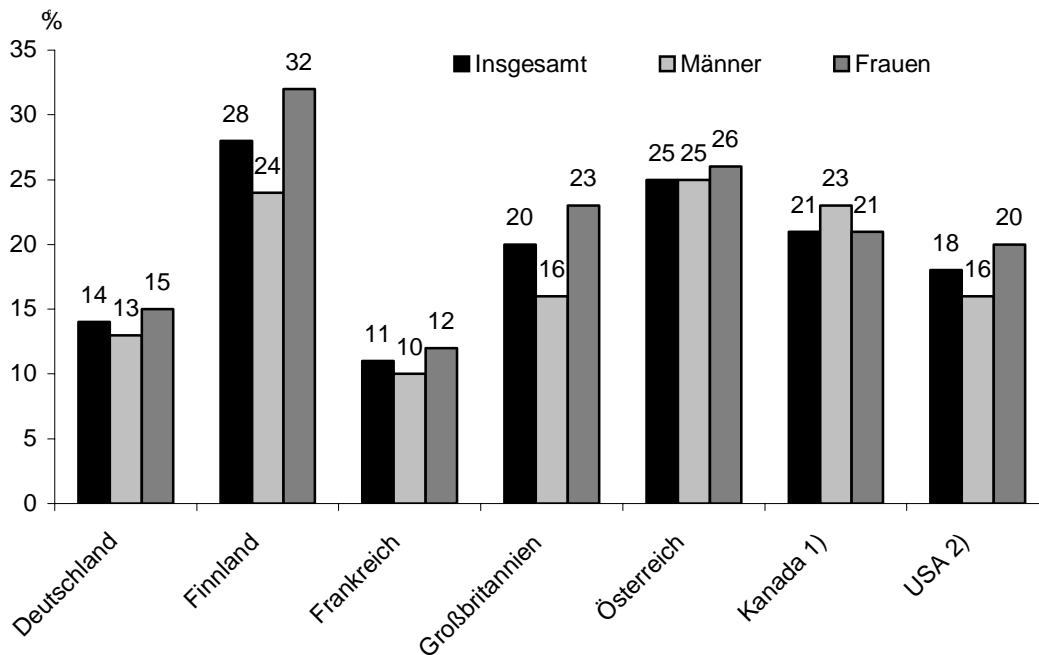
- (1) auf die *Adressaten*, also auf Personen, die über einen akademischen Abschluss verfügen;
- (2) auf den Status der *Institution*, welche die Weiterbildung anbietet, also eine wissenschaftliche Einrichtung;
- (3) schließlich auf das *Niveau* der Weiterbildung, die wissenschaftlichen Ansprüchen zu genügen hat und in der Regel von wissenschaftlich qualifiziertem Personal durchgeführt wird.

Das zweite Kriterium privilegiert Hochschulen (oder andere wissenschaftliche Einrichtungen) und schließt Anbieter außerhalb des Wissenschaftssystems mehr oder weniger aus. Wissenschaftliche Weiterbildung im Sinne des ersten und des dritten Kriteriums kann dagegen auch von solchen Trägern angeboten werden, die nicht Teil des Hochschul- oder Wissenschaftssystems sind. Insofern ist die hier aufgeworfene Frage nach der Position der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt und dem Verhältnis zwischen universitärer und außeruniversitärer Weiterbildung indirekt bereits in diesem eher diffusen Begriff der Wissenschaftlichen Weiterbildung angelegt.

Die wichtigsten Untersuchungsergebnisse aus der HIS/DIE-Studie sollen hier in sechs Punkten zusammengefasst werden (nach WOLTER 2007; Details in SCHAEFER u. a. 2006).

- (1) *Internationale Unterschiede:* Zwischen den sieben in die Untersuchung einbezogenen Ländern gibt es deutliche Unterschiede in der Teilnahme an Hochschulweiterbildung und damit in dem Marktanteil, der vom gesamten »Weiterbildungskuchen« auf die Hochschulen entfällt. Insgesamt zeigt sich in der Zusammenschau der verschiedenen Indikatoren, die in der Studie untersucht wurden, ein relativ durchgängiges Muster. Danach erweist sich Finnland als dasjenige Land, in dem die Partizipation an von Hochschulen angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen und -programmen besonders hoch ist. Eine mittlere Gruppe mit sehr ähnlichen Teilnahmequoten besteht aus Österreich, Großbritannien, Kanada sowie den USA, während Deutschland und Frankreich eher eine niedrige Partizipation an Hochschulweiterbildung zeigen.

Abbildung 4: Anteil von Hochschulabsolventen, die innerhalb von 4 - 5 Jahren nach Studienabschluss an kürzeren weiterbildenden Hochschulveranstaltungen teilgenommen haben (in %) (Quelle: SCHAEFER u. a. 2006, Basis: Absolventenstudien)



1) Unterschätzung möglich; 2) Starke Unterschätzung wahrscheinlich

- (2) *Unterschiede nach Weiterbildungsformen:* Die Weiterbildungspartizipation variiert aber nicht nur zwischen den Ländern, sondern auch in Abhängigkeit von der jeweils betrachteten Form der Weiterbildung. Bei den nicht-traditionellen Studierenden weisen die USA und Finnland eine sehr hohe, Deutschland und Österreich dagegen eine sehr niedrige Quote auf. Ein Zweitstudium ist in Frankreich weit verbreitet; Kanada, Großbritannien und die USA kommen hier auf mittlere, Österreich, Finnland und Deutschland auf niedrige Anteile. Besonders deutlich zeigen sich das Grundmuster und die Unterschiede in der Teilnahme an Hochschulweiterbildung (Finnland als »Spitzenreiter«, Deutschland mit Nachholbedarf), wenn man auf der Basis der einbezogenen Absolventenstudien für die verschiedenen Länder die Teilnahme an kürzeren weiterbildenden Studienprogrammen und Hochschulkursen in den ersten 4 bis 5 Jahren nach Hochschulabschluss gegenüberstellt (vgl. *Abbildung 4*). Der Anteil der deutschen Hochschulen (14%) liegt erheblich über den im Berichtssystem Weiterbildung ausgewiesenen Zahlen, weil er sich hier nur auf die Teilgruppe der Personen mit Hochschulabschluss, dort auf die Gesamtbevölkerung bezieht. Mit Ausnahme von Kanada liegt übrigens in allen Ländern die Teilnahme von Frauen über der Teilnahmequote der Männer.
- (3) *Individuelle oder strukturelle Differenz?* Diese Unterschiede in der Nachfrage nach Hochschulweiterbildung zwischen den verschiedenen Ländern finden ihre Erklärung keineswegs (mit gewissen Ausnahmen in Frankreich) in den individuellen Weiterbildungsmotivationen, von denen ja angenommen werden könnte, dass sie zwischen den betrachteten sieben Ländern variieren. Das wird deutlich, wenn man für

die kürzeren berufsbezogenen Weiterbildungsangebote die Teilnahme an universitärer Weiterbildung mit derjenigen an außerhochschulischen Angeboten zusammenfasst. Mit Ausnahme von Frankreich (und Kanada; dort wirkt sich aber wohl eine starke Untererfassung aus) liegen dann die Teilnahmequoten für die einzelnen Länder relativ dicht beieinander. Auch Deutschland erreicht hier (hinter Österreich) einen sehr hohen Wert. Mit anderen Worten: Die generelle Beteiligung an beruflicher Weiterbildung streut bei Hochschulabsolventen und -absolventinnen weitaus weniger zwischen den Ländern als die Teilnahme an universitären Angeboten. In allen untersuchten Ländern liegt die generelle Weiterbildungsteilnahme bei Graduierten auf einem ähnlich hohen Niveau. So kommt die Bundesrepublik Deutschland sogar auf den höchsten Wert in der Teilnahme an kürzeren Weiterbildungsmaßnahmen, wenn sie von außerhochschulischen Trägern angeboten werden. Immerhin 80% aller befragten deutschen Hochschulabsolventen, die eine Weiterbildung besucht haben, nutzten ausschließlich ein außerhochschulisches Angebot. Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die ausgeprägten internationalen Disparitäten in der Teilnahme an Hochschulweiterbildung weniger auf individuelle Unterschiede zurückzuführen sind als primär auf die strukturell stärkere oder schwächere Position von Hochschulen, hier insbesondere auf die schwache Position der deutschen Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt.

- (4) *Fachrichtungsspezifische Stärken:* In allen Vergleichsländern ist die Weiterbildung wie in Deutschland nach den Prinzipien von Pluralität, Markt und Wettbewerb organisiert, auch wenn sich in der konkreten Ausgestaltung zwischen den Ländern vielfältige Unterschiede zeigen. In allen Ländern existieren auch partikulare, fach- oder berufsspezifisch segmentierte Anbietermärkte. Für die Hochschulen bedeutet dies, dass sich ihre Wettbewerbsstärke und Marktposition auf diesen differenzierten Weiterbildungsteilmärkten international erheblich unterscheiden. Dabei findet sich jedoch in den meisten Vergleichsländern ein ähnliches Grundmuster. Gemessen an der Weiterbildungsteilnahme der Absolventen und Absolventinnen, kommt den Hochschulen in den industrie- und wirtschaftsnahen Fachrichtungen (wie zum Beispiel den Ingenieur-, Wirtschaftswissenschaften) eine relativ schwache, in den eher wissenschaftsnahen Feldern wie Medizin oder den Naturwissenschaften dagegen eine stärkere Position zu. In anderen Feldern – z.B. bei den Lehrern – sind es vorrangig nationale Besonderheiten in der Organisation der beruflichen Fortbildung, die einen Einfluss auf die Teilnahmequoten ausüben.
- (5) *Themenspezifische Nachfrage:* Das fachspezifische Muster der Teilnahme korrespondiert eng mit dem thematischen Profil der Weiterbildung. Die Stärke der Hochschulen liegt in allen Vergleichsländern in ihrer »ureigenen Domäne«: der Vermittlung neuen Fachwissens in den wissenschaftsnahen und forschungsbezogenen Feldern. Hier erreichen die Hochschulen einen höheren Marktanteil, während die außeruniversitären Anbieter bei den wirtschaftsnahen, praxisbezogenen und eher fächerübergreifenden Anforderungen und Themengebieten einen deutlichen Vorsprung haben. Viele

Hochschulabsolventen und -absolventinnen fragen in der Weiterbildung exakt solche Themengebiete nach, die nun gerade nicht eine ausgesprochene Stärke von Hochschulen darstellen. Aber immer wieder findet sich die Tendenz, dass die deutschen Hochschulen auch dort, wo sich die Hochschulen in den anderen Ländern in der Weiterbildung durchaus mit einem höheren Marktanteil behaupten können, eher unterdurchschnittliche Teilnahmequoten aufweisen.

- (6) *Soziale Bedingungen und Barrieren der Weiterbildungsteilnahme:* Über die schon genannten differenzierenden Faktoren hinaus beeinflusst eine Reihe weiterer Bedingungen die Teilnahme an universitärer Weiterbildung positiv oder negativ. Nicht immer finden sich hier jedoch international konsistente Zusammenhänge, vielmehr unterscheiden sich die Ergebnisse oft zwischen den betrachteten sieben Ländern. Generell zeigt sich eine starke Altersabhängigkeit in der Teilnahme an nicht-abschlussbezogener Hochschulweiterbildung: Nach den allgemeinen Bevölkerungsumfragen sind jüngere deutlich stärker, ältere (über 55) dagegen kaum noch vertreten. Vollzeit- und unbefristet beschäftigte Erwerbstätige nehmen eher seltener, Teilzeit- und befristet beschäftigte Erwerbstätige dagegen häufiger an universitärer Weiterbildung teil. Besonders stark sind der öffentliche Dienst und der Dienstleistungssektor unter den Teilnehmern vertreten. Auch die Finanzierung der Weiterbildungskosten spielt eine Rolle. In Deutschland (42%) und in Österreich (41%) sind die höchsten Anteile, in Finnland die geringste Quote an Personen zu verzeichnen, welche die Kosten für ihre Teilnahme an universitärer Weiterbildung selbst zu tragen haben. Die Beteiligung an Hochschulweiterbildung wird in allen Ländern, anders als bei einer außerhochschulischen Weiterbildung, ohnehin deutlich stärker privat als durch den Arbeitgeber oder andere Kostenträger finanziert. Finanzierung und Teilnahme an Weiterbildung stehen aber nicht in einer direkten kausalen Beziehung, wie das Beispiel Frankreich zeigt (niedrige Teilnahmequote trotz großzügiger Förderung). Während sich in Deutschland und Österreich Elternschaft eher als Barriere erweist, ist dieses in Finnland nicht der Fall.

##### 5. *Schlussbemerkungen: Proliferation oder Profiltreue in der akademischen Weiterbildung?*

In allen Ländern, die in die HIS/DIE-Studie einbezogen wurden, lässt sich feststellen, dass akademische Weiterbildung als eine reguläre Aufgabe von Hochschulen angesehen wird, zum Teil schon seit langem – wie in den englischsprachigen Ländern –, zum Teil als noch relativ junge Entwicklung wie in Deutschland. In vielen Ländern ist die wachsende Akzeptanz und Förderung der Weiterbildung als Hochschulaufgabe Teil des ubiquitären Funktionswandels der Hochschule, die sich mehr und mehr aus einer selbstreferenziellen Einrichtung, im Wesentlichen nur den eigenen Regeln wissenschaftlicher Erkenntnis und akademischer Reputation verpflichtet, zu einer Institution entwickelt, die gegenüber der Gesellschaft einen Dienstleistungsauftrag durch Produktion und Distribution von nützlichem Wissen und fachlicher Expertise zu erfüllen hat, der auch die lebens- bzw. berufsbegleitende

Weiterbildung einschließt. In allen untersuchten Ländern bedienen die Hochschulen gegenwärtig aber nur einen relativ schmalen Ausschnitt aus der Weiterbildungsnachfrage, während außerhochschulischen Einrichtungen eine ungleich wichtigere Rolle als Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt zukommt. In Deutschland scheinen die Hochschulen aber im Ländervergleich einen besonders geringen Anteil an der Nachfrage nach Weiterbildung zu erschließen. Positiv interpretiert zeigt dieses Ergebnis, dass die deutschen Hochschulen aber noch über erhebliche Expansions- und Entfaltungspotentiale in der Weiterbildung verfügen, die es zu erschließen gilt.

Für diese Unterschiede in der Bedeutung der Hochschulen auf den nationalen Weiterbildungsmärkten lassen sich mehrere Gründe anführen. Eine erste Kategorie von Gründen hängt mit den nationalen Traditionen und Strategien der Hochschulen zusammen, ihren Dienstleistungsauftrag gegenüber der Gesellschaft aktiv anzunehmen und umzusetzen. Eine noch wichtigere zweite Kategorie von Gründen besteht darin, dass das jeweilige nationale Verständnis universitärer Weiterbildung (bzw. von Weiterbildung überhaupt) mit nationalen Besonderheiten in der Organisation der Bildungssysteme variiert. Hier fließen vielfältige länderspezifische Bedingungen ein, auf der Seite der Hochschule ebenso wie auf der Seite der Weiterbildung (z.B. unterschiedliche Zielgruppen oder Programmtypen, die Zuordnung von Ausbildungsgängen, Zulassungsregelungen, bildungsrechtliche oder finanzielle Besonderheiten). Schon die nationale Organisation der Weiterbildung und ihre Zuordnung zu spezifischen Institutionen weist zwischen den sieben Ländern viele Unterschiede auf, daher auch die Rolle der Hochschulen. Ein internationaler Vergleich hat solche systemischen Kontextbedingungen und -unterschiede zu berücksichtigen. Sie betreffen im Übrigen keineswegs nur die institutionelle Zuordnung und Organisation von Bildungs- bzw. Studiengängen innerhalb eines nationalen Bildungssystems, sondern auch die Verknüpfung zwischen Bildung, Abschlüssen, Zertifikaten und erworbenen Qualifikationen auf der einen Seite, Arbeitsmarkt, Beschäftigung, beruflichen Anforderungen und Berufsverläufen auf der anderen Seite.

Offensichtlich sind die Hochschulen in allen Ländern nicht der dominante Anbieter von Weiterbildung für Graduierte – bei allen Unterschieden, die sich zwischen den Ländern in der »Ausschöpfung« finden. Von daher mögen die deutschen Hochschulen hier zwar ihre Entwicklungsmöglichkeiten bislang nur wenig wahrgenommen und erschlossen haben bzw. – umgekehrt – noch über beträchtliche Expansionschancen verfügen. Aber auch in Zukunft werden sie angesichts eines gut etablierten und hochgradig kompetitiven Marktes aller Voraussicht nach nicht der wichtigste Anbieter für akademische Weiterbildung sein. Vor allem sollten es die Hochschulen vermeiden, allein des quantitativen Erfolgs wegen eine strategisch wenig zielgerichtete Proliferation und Ausdehnung von universitären Weiterbildungsangeboten in solche Bereiche hinein vorzunehmen, die bereits von anderen Anbietern erfolgreich besetzt sind oder in denen sich die Hochschulen letztlich nicht als konkurrenzfähig erweisen.

Statt eine unspezifische Vielfalt und Breite von Weiterbildungsangeboten vorzuhalten, sollten sie beim Ausbau ihrer Weiterbildungsaktivitäten solche Geschäftsmodelle entwickeln, die an ihrem besonderen Profil, an ihren jeweiligen Stärken (»Kernkompetenzen«) ansetzen und zielorientiert bestimmte Marktsegmente mit qualitativ hochwertigen und innovativen Angeboten besetzen – oder wie es Detlef KUHLENKAMP (2005, S. 30) formuliert hat: »Als Weiterbildungsangebote von Institutionen der Wissenschaft sollten sie (die Hochschulen) sich von denen anderer Institutionen in anderer Trägerschaft unterscheiden und insofern »Profiltreue« zeigen, dass sie als Leistungen der Universitäten identifizierbar sind.« Zu dieser »Profiltreue« gehört auch, dass Hochschulen in Deutschland öffentliche Einrichtungen sind und ihren Weiterbildungsauftrag teilweise breiter – als Erfüllung eines öffentlichen, gesellschaftlichen Interesses – definieren müssen als private, kommerziell orientierte Einrichtungen. Ein gesellschaftlicher Bedarf an Weiterbildung kann auch dann vorhanden sein, wenn er sich betriebswirtschaftlich nicht voll »rechnet«.

Für eine solche Profilbildung gibt es eine Reihe von Ansatzpunkten. Als besondere Stärke der Hochschule in der Wissenschaftlichen Weiterbildung gilt neben den Zertifikaten, welche die Hochschule ausstellt (insbesondere im Rahmen weiterbildender Studiengänge), vor allem der enge Forschungsbezug und die Rolle der Hochschulen als gesellschaftliche Kompetenzzentren. Die »Diffusion« von Wissen bzw. Wissenschaft erfolgt in den Hochschulen in enger Verbindung mit der »Produktion« von Wissen durch Forschung (wie es Peter FAULSTICH formuliert hat), zugleich verbunden mit einer Art »selbstreflexiven Schleife« (so Erich SCHÄFER)<sup>11</sup>, d.h. einer methodenkritischen Reflexion des zu vermittelnden Wissens. Darüber hinaus repräsentiert die Hochschule (oder sollte dies zumindest tun) besondere Qualitätsansprüche und Qualitätsstandards, die auch in der Wissenschaftlichen Weiterbildung in entsprechende Kriterien und Verfahren der Qualitätsprüfung und -sicherung umgesetzt werden müssen. Schließlich ist die Hochschule ein unabhängiger öffentlicher Ort eines wissenschaftlich angeleiteten Diskurses über gesellschaftlich und/oder wissenschaftlich aktuelle und zentrale Fragen und Probleme. Sie ist einem anderen Rationalitätsverständnis verpflichtet als andere, interessensgebundene gesellschaftliche Einrichtungen und Organisationen. Alle diese Aspekte bezeichnen Angebotsvorteile und Qualitätsvorsprünge von Hochschulen, über die ihre institutionellen Konkurrenten auf dem Feld der Wissenschaftlichen Weiterbildung nicht oder nur teilweise verfügen.

Zu den institutionellen Vorteilen von Hochschulen gehört auch, dass sie eher als andere Anbieter eine Pluralität unterschiedlicher Formate von Wissenschaftlicher Weiterbildung bereitstellen können. Zwar lässt sich gegenwärtig beobachten, dass sich viele Hochschulen im Zuge der Studienstrukturreform vorrangig auf weiterbildende Masterprogramme kaprizieren. Dabei sollte jedoch nicht übersehen werden, dass sich quantitativ bedeutsame Nachfrageströme gerade auf andere Formate erstrecken. Insbesondere für die angestrebte Kooperation mit der Wirtschaft und anderen Beschäftigten sind langfristig angelegte

---

<sup>11</sup> Beide Zitate stammen aus Interviews, die im Rahmen der Dresdner Stifterverbandsstudie zur Rolle der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt durchgeführt wurden (vgl. HERM u. a. 2003).

Studiengänge, die dem Erwerb eines regulären Abschlusses dienen, oft gar nicht von Interesse. Eine bedarfs- und nachfrageorientierte Strategie des Ausbaus der Weiterbildung an den Hochschulen sollte daher die Vielfalt der Programmtypen im Auge behalten, die wenigstens drei unterschiedliche Typen umfasst: (1) abschlussorientierte weiterbildende Studiengänge, zukünftig also primär weiterbildende Masterstudiengänge; (2) Weiterbildungsprogramme von mittlerer oder kürzerer Dauer, die nicht zu regulären Abschlüssen, durchaus aber zu Zertifikaten eigener Art führen können und primär der beruflichen und fachlichen Weiterqualifizierung dienen; sowie (3) solche Angebote, die primär der Öffnung der Universität mit einem eher allgemeinbildenden- oder wissenschaftlichen Anspruch dienen und für die sich neuerdings die Bezeichnung PUSH (public understanding of sciences and humanities) eingebürgert hat. Die zukünftigen Perspektiven der akademischen Weiterbildung liegen gerade in der Vielfalt.

## Literatur

AVENARIUS, H., BAETHGE, M., DÖBERT, H., HETMEIER, H.-W., KLIEME, E., RAUSCHENBACH, T., MEISTER-SCHUEFELN, G. & WOLTER, A. (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld.

BADE-BECKER, U., FAULSTICH, P. & GRAESSNER, G. (2003): Bestandsaufnahme wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. In: Hochschule und Weiterbildung, Heft 2, S. 117-125.

BONIN, H./SCHNEIDER, M./QUINKE, H. & ARENS, T. (2007): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020. Bonn.

BSW, Berichtssystem Weiterbildung (2006): Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

FAULSTICH, P., GRAESSNER, G., BADE-BECKER, U. & GORYS, B. (2006): Länderstudie Deutschland. In: HANFT, A & KNUST, M. (Hrsg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg.

HERM, B., KOEPERNIK, C., RICHTER, K. & WOLTER, A. (2003): Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

KUHNENKAMP, D. (2005): Tendenzen und Forschungsdesiderata in der universitären Weiterbildung. In: W. JÜTTE (Hrsg.): Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Krems: Donau-Universität. S. 29-31.

PLESSNER, H. & STRZELEWICZ, W. (1985): Universität und Erwachsenenbildung. In: Zentralstelle für Weiterbildung der Georg-August-Universität Göttingen (Hrsg.): 30 Jahre Zentralstelle für Weiterbildung – Prof. Dr. Willy Strzelewicz zum 80. Geburtstag. Göttingen. S. 55-67 (erstmalig 1961 veröffentlicht).

SCHAEPER, H., SCHRAMM, M., WEILAND, M., KRAFT, S. & WOLTER, A. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Hannover/Bonn: HIS Hochschul-Informationssystem und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

SCHAEPER, H., SCHRAMM, M. & WOLTER, A. (2007): Die Teilnahme an universitärer Weiterbildung im internationalen Vergleich. In: GÜTZKOW, F. & QUAIBER, G. (Hrsg.). Jahrbuch Hochschule gestalten 2006. Bielefeld. S. 31-50.

SCHINDLER, G. (2004): Employability and Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 26, H. 4, S. 6-27.

SCHOMBURG, H. & TEICHLER, U. (2006): Higher Education and Graduate Employment in Europe. Dordrecht.

SCHUETZE, H.G. & SLOWEY, M. (eds.) (2000): Higher Education and Lifelong Learners. London.

SCHUETZE, H.G. & WOLTER, A. (2003): Higher Education, Non-traditional Students and Lifelong Learners in Industrialized Countries. In: Das Hochschulwesen, S. 183-189.

WIESNER, G. & WOLTER, A. (Hrsg.) (2005): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. München.

WISSENSCHAFTSRAT (2006): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems. Köln.

WOLTER, A. (2002): Lebenslanges Lernen und "non-traditional students". Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Erfahrungen. In: STRATE, U. & SOSNA, M. (Hrsg.). Lernen – ein Leben lang. Regensburg: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung, S. 138-152.

WOLTER, A. (2006 a): Wissenschaftliche Weiterbildung im Bologna-Prozess. In: CENDON, E., MARTH, D. & VOGT, H. (Hrsg.). Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Hamburg: DGWF, S. 85-102.

WOLTER, A. (2006 b): Auf dem Wege zu einem Europäischen Hochschulraum? Studienreform und Hochschulpolitik im Zeichen des Bologna-Prozesses. In: HETTLAGE, R. & MÜLLER, H.-P. (Hrsg.): Die europäische Gesellschaft. Konstanz. S. 299-324.

WOLTER, A. (2007): Diversifizierung des Weiterbildungsmarktes und Nachfrage nach akademischer Weiterbildung in Deutschland. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 2/Heft 1. S. 14-29 ([www.zfhd.at](http://www.zfhd.at)).

## »Der heiße Stuhl« - Projektpräsentationen in neuem Gewand

*Dr. Heino Apel*



Auf der Abschlusstagung in Rostock wurde der Anspruch erhoben, eine Alternative zu Projektpräsentationen zu finden, die der Spannung zwischen Effektivität und Effizienz, d.h. zwischen dem begrenzten Zeitbudget, dem Wunsch der Integration aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer und gleichzeitig der bestmöglichen inhaltlichen Auseinandersetzung mit übergreifenden Fragen aller Projekte, gerecht werden kann. Es wurde sich daher für das Experiment entschieden, die Methode des »Heißen Stuhls« anzuwenden.

### »Der Heiße Stuhl« im Kontext von Projektpräsentationen

Die Methode »heißer Stuhl« bezeichnet in Bildungskontexten ein Verfahren, bei dem ein Einzelner nach unterschiedlichen Regeln befragt wird. Die Methode wird insbesondere im Bereich der Mediation und Konfliktverarbeitung eingesetzt. Es gibt keine standardisierte Definition.

Bekanntlich fühlen sich Projektpräsentierende gegenüber der Öffentlichkeit (und gegenüber ihrem Auftraggeber) verpflichtet, die Erfolge besonders herauszustellen, und sie präsentieren häufig mehr unter dem Aspekt der eigenen Anstrengungen als unter einer allgemein auf Ergebnistransfer orientierte Perspektive.

Um die zu präsentierenden Projektschwerpunkte besser steuern zu können, und insbesondere, um die Teilnehmenden des Workshops besser einbinden zu können, wurde der »heiße Stuhl« in einem zweistufigen Verfahren umgesetzt. In der ersten Stufe erfolgt als Einstieg eine mündliche Kurzpräsentation durch den Befragten. Hier kann der »Stuhlinhaber« Highlights und aus seiner Sicht Diskussionswürdiges von seinem Projekt in maximal 5 Minuten darlegen. Dann wird er von einem Moderator 10 Minuten lang gezielt befragt. Für diese Befragung hat sich der Moderator vorbereitet. Er kennt das Projekt aus schriftlichen Darstellungen oder eigener Anschauung. Ziel dieser Befragung ist es, offenen Problemfeldern nachzugehen, um verallgemeinerbare, diskussionswürdige Fragen herauszustellen, die beispielhaft und für die Ergebnisübertragung relevant sind, oder noch weiterer Lösung bedürfen. Zur Visualisierung für die Zuhörenden werden wichtige Fragestellungen von einer Moderationsassistentin an einer Pinwand festgehalten.

In der zweiten Stufe findet ein Rollenwechsel statt. Aus dem Befragten wird ein zu Beratender. Das Plenum wird aufgefordert, Kleingruppen zu bilden. Die Kleingruppen sollen sich überlegen, welche Empfehlungen sie anhand der in der Befragung festgestellten Probleme dem Projektrepräsentanten auf den Weg geben wollen, d.h. sie sollen nun ganz konstruktiv

mit den herausgearbeiteten Problemfeldern umgehen. Nach 15 Minuten Diskussion in den Gruppen wird jede Gruppe vom Moderator aufgefordert, dem Stuhlinhaber ihre Handlungsempfehlungen vorzuschlagen.

Dieser Wechsel vom kritischen, harten Nachfragen zum konstruktiven Lösungsuchen entlässt die Teilnehmenden aus der Rolle einer passiven Distanz zum Projekt. Harte Fragen können provozieren, bringen Dinge auf den Punkt, so dass ein Projekt wie durch eine Lupe an partiellen Stellen betrachtet wird. Die Pointierung erleichtert es den Zuhörenden, sich mit dem Problem zu identifizieren, oder aber es als ungerecht behandelt zu betrachten. Eine gewisse Emotionalisierung durch den »Verhörcharakter« sorgt für mehr Aufmerksamkeit und einen höheren Unterhaltungswert, der die Motivation, zuzuhören, steigert. Die zweite Stufe, bei der die Zuhörenden in der Gruppenarbeit aktiviert werden, führt zum Erfahrungsaustausch, womit die unter den Zuhörenden vorhandenen Kompetenzen wirksam werden, so dass nun eine neue, über die Gruppenintelligenz geläuterte Sicht auf die Projekte hervortritt. Im gelungenen Fall dieses zweistufigen Verfahrens erfolgt eine Verschränkung einer Expertensicht (der vorbereitete Moderator) mit dem Korrektiv der Sichtweise der übrigen Projektrepräsentanten (die Gruppendiskussion), so dass die Chance, in sehr kurzer Zeit nah an die Kernthemen des repräsentierten Projektes zu gelangen, und dabei auch noch ähnliche Problemstellungen aus anderen Projekten erfahren zu haben, recht hoch ist.

## Dokumentation der Ergebnisse

Drei Projekte des Verbundprogramms »Wissenschaftliche Weiterbildung« standen Rede und Antwort:

- »Netzwerk WissWeit«, Hessen, Dr. Hans-Henning Kappel
- »Kooperative Lehrerfortbildung – Kompetenzentwicklung durch Netzwerke«, Bayern, Saarland, Wolfgang Bauhofer
- »Vision Ventures«, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Dr. Herbert Asselmeyer

Im Plenum haben sich innerhalb der einzelnen Diskussionen folgende vier Kernpunkte herauskristallisiert, die an dieser Stelle kurz dargestellt werden sollen:

1. Datenbanken: regional vs. national?
2. Wissenschaftliche Weiterbildung vs. Kundenwünsche: ein Gegensatz?
3. Multifunktionale Verwendung von Modulen aus Studiengängen – funktioniert das?
4. Lehrerfortbildung – ein weites Feld: Kooperationsmodelle zwischen Universitäten und Lehrerfortbildungsinstituten!

### *Rückmeldungen aus dem Plenum:*

#### Zu 1. Datenbanken: regional vs. national

Datenbanken brauchen regionale Partner und regionale Netze, um für den Kunden einen zentralen Anlaufpunkt/Stelle zu schaffen. Die Datenpflege muss aber dezentral erfolgen. Die Bedarfserfassung soll dabei über eine Schnittstelle zur Datenbank geregelt werden. Der Kunde muss seine Weiterbildungsbedarfe einstellen können.

Das Problem liegt in der Finanzierung: kleinere Datenbanken haben keine große Überlebenschance. Das Ziel sollte daher eine große Datenbank sein.

#### Zu 2. Wissenschaftliche Weiterbildung vs. Kundenwünsche: ein Gegensatz?

Zum Thema »Wissenschaftliche Weiterbildung vs. Kundenwünsche« wurde festgestellt, dass der Standard überall gleich sein muss, ob in der Weiterbildung, im kreditierten Modul oder im Fernstudiengang, aus dem das Modul herausgelöst ist. Es wurde von Anfragen aus der Wirtschaft nach zugeschnittenen Modulen berichtet – trotzdem darf die Wissenschaftlichkeit nicht außen vor bleiben.

#### Zu 3. Multifunktionale Verwendung von Modulen aus Studiengängen – funktioniert das?

Herr Asselmeyer vom Projekt »Vision Ventures« berichtete, dass die multifunktionale Verwendung von Modulen aus Studiengängen einen großen Durchbruch darstellte. Zuerst gab es Befürchtungen, Module aus den Studiengängen auszukoppeln und einzeln zu vermarkten. Es war nicht ersichtlich, ob sie den Anforderungskriterien an solche Weiterbildungsangebote standhalten würden. Allerdings ist ein Problem bis heute noch ungelöst: Wie soll die Anrechnung dieser Module für einen Hochschulabschluss gelöst werden?

Die Universität Oldenburg hat sich bereits von der Idee »Studiengang« gelöst. Sie bietet nur noch Module an und gibt an die Studierenden Empfehlungen heraus, wenn sie beispielsweise in drei Jahren fertig werden wollen, wie viele Module sie pro Semester studieren sollen. Für jedes erfolgreich abgeschlossene Modul bekommen die Studenten ein Zertifikat und am Ende des Studiums ein Zeugnis. Auch die Bezahlung der Studiengebühren läuft nicht mehr über Semestergebühren, sondern über eine Modulgebühr. Es wurde auch festgestellt, dass bezüglich von Lerngruppen die Module nicht unbedingt von Nachteil sind. Studiengangslerngruppen sind nicht immer so gut und effektiv. Wenn sich die Leute aus einem Studienjahr nicht mögen, haben sie ein Problem. In den Einzelmodulen wurde festgestellt, dass sich auch dort kleine Lerngruppen bilden, die jedoch zeitlich viel kürzer zusammen arbeiten.

#### Zu 4. Lehrerfortbildung – ein weites Feld: Kooperationsmodelle

Es gibt kein einheitliches Kooperationsmodell. Die Zusammenarbeit zwischen Universität und Lehrerfortbildungsinstituten ist in den Bundesländern sehr unterschiedlich. Von gar keiner Zusammenarbeit z.B. in Hamburg bis hin zur Abschaffung institutioneller Lehrerfortbildung in Hessen. In Hessen können Lehrer an allen für die Lehrerbildung akkreditierten Bildungseinrichtungen Weiterbildungspunkte sammeln.

## Einführung »Open Space«

*Dr. Herbert Asselmeyer*

‚Open Space‘ bedeutet: Betonte Zurückhaltung ‚von vorne‘, damit sich die Konferenzteilnehmer entfalten können!



### 1. Das Problem:

Die Fülle der Informationen interessant gestalten

Wenn aus 15 Projekten des soeben abgeschlossenen BLK-Programms »Wissenschaftliche Weiterbildung« nicht nur über Ergebnisse und Erfahrungen berichtet, sondern kritische Fragen, Probleme und weiterführende Perspektiven erörtert werden sollen, damit die wegweisenden Modelle für die Organisation zukünftiger Wissenschaftlicher Weiterbildung ‚über den Tag hinaus‘ auch – zumindest gedanklich - fortgeführt werden können, dann stellt sich die Frage, nach welcher Methodik diese Berichterstattung, die immerhin unter Weiterbildungsprofis stattfindet, organisiert werden kann. Eines scheint klar: Frontal gehaltene aufeinander folgende Beiträge verbieten sich, denn dabei geht viel Zeit verloren - und das Interesse der zahlreichen Zuhörer wird relativ wenig berücksichtigt.

**2. Die Idee: Wenn auf Tagungen angeblich ‚in den Pausen‘ das Wichtigste geschieht, dann sollte man das Pausen-Setting zur Hauptsache erklären!**

Es war Harrison Owen, ein sehr erfahrener Organisationsberater in den USA, der nach einer adäquaten Lösung dafür suchte, wie man auf das verbreitete Feedback am Ende von Tagungen reagieren kann, dass die Kaffeepausen am beliebtesten waren. Gerade in den Pausen beobachtete er hohe Energie, großen Enthusiasmus, unstrukturiertes Austauschen und Agieren – es trafen sich Menschen, die thematisch und energetisch zusammen gehören und die häufig auch Anschlussaktivitäten organisieren. Darüber hinaus war er fasziniert davon, welcher hohe Grad an Selbstorganisation in Pausen - quasi naturwüchsig, ohne einen entsprechenden steuernden Stimulus – realisiert wird.<sup>12</sup> Didaktisch bestand für ihn die Herausforderung darin, ein Umfeld zu organisieren, in denen intensives Lernen möglich ist und wo Ideen und Konzepte entstehen, die in produktive Aktionen umgesetzt werden. Diese Erkenntnisse setzte Owen fortan in einem neuen Konzept für Business Meetings ein – er erfand die ‚Open Space‘-Methodik.

---

<sup>12</sup>In einem westafrikanischen Dorf hatte Owen einmal ein 4-tägiges Fest erlebt, welches 500 Bewohner in selbstorganisierter und ungeplanter Weise feierten.

Die Rostocker Tagungsleitung hatte sich entschieden, nach den Einführungs-Vorträgen, den ‚heißen Stuhl‘ mit der ‚Open Space‘-Methode, als eine weitere anregende methodische Variante, anzubieten.

### 3. Die ‚Open Space‘-Methodik

#### 3.1 Der Begriff

Open Space kann man als ‚offenen Raum‘ bezeichnen, in dem kein (heimlicher) Lehrplan durch geschickte Organisatoren verfolgt wird, sondern bei dem individuelle Interessen zu einem Rahmenthema ins Spiel kommen können. Die Grundidee des Open Space ist es, dass man nur einen Raum zur Verfügung stellen muss, damit sich Kreativität, Wissen und Lernfähigkeit entfalten können. »Mit vielen Menschen in kurzer Zeit viel bewegen«, so könnte man das Ziel formulieren.

#### 3.2 Organisation von Open Space durch die Tagungsleitung

Bei der Open Space-Methode werden von der Tagungsleitung nur der Raum (bzw. mehrere Räume) organisiert, der Zeitrahmen angegeben sowie folgende zwei kommunikative Prinzipien und vier Richtlinien vorgestellt:

1. **Es gilt das »Gesetz der zwei Füße«:** Jeder Teilnehmer soll sich frei bewegen und agieren können, im Falle von Missfallen einer Gruppe soll er diese verlassen, dieses ist regelrecht erwünscht, wenn in einer Gruppe ein Teilnehmer dominante und kontrollierende Rollen übernehmen will.
2. **Mitmachen als »Hummel« und »Schmetterling«:** Hummeln nehmen sich die Freiheit, die Gruppen zu wechseln, sich dort zu vertiefen und befruchtend beizutragen. Schmetterlinge indes vertiefen sich nicht, flattern mal vorbei und bewirken außerhalb der Arbeitsgruppen vielleicht kreative Auflockerung.

Darüber hinaus gibt es folgende **vier Richtlinien:**

- a) Wer immer kommt, ist gerade die richtige Person.
- b) Was auch geschehen mag, ist das einzige, was geschehen kann.
- c) Wann immer es beginnt, es ist die richtige Zeit.
- d) Vorbei ist vorbei. Und: ‚Nicht vorbei‘ ist ‚nicht vorbei‘.

D.h. es geht nicht – wie z.B. bei der Zukunftskonferenz<sup>13</sup> – um das Abarbeiten einer Agenda, es gibt keine feste Tagungsstruktur, keine derartige Steuerung und Kontrolle, auch kein fertiges Design (Lernmaterialien o. Ä.).

In solchen geschaffenen ‚offenen Räumen‘ haben auch Widerstände einen geringen Stellenwert, weil die Teilnehmer sich spontan und ohne Begründung für ein »dabei sein« oder »nicht dabei sein« entscheiden können, eigenverantwortlich ihre Kenntnisse beisteuern, Ergebnisse erarbeiten, die Kommunikation und schließlich die Lernkultur selbst gestalten. Das

---

<sup>13</sup> Erfinder ist Marvin WEISBORD

kommunikative Grundmuster lautet nicht »Informieren«, sondern »Informieren und Involvieren«.

Grundsätzlich werden alle Mitglieder einer Konferenz über diese Entfaltungs-Chance informiert und zur Teilnahme nach dem Motto eingeladen »Wer dabei ist, ist genau die richtige Person«. Es wird Wert darauf gelegt, dass alle Hierarchien/Abteilungen/gesellschaftlichen Perspektiven beteiligt sind.

Die Tagungsleitung hat im Open Space-Prozess ‚scheinbar‘ keine Funktion. Es geht aber darum, eine Kultur von Sicherheit und Vertrauen zu schaffen, im Hintergrund zu sein und sich auf das Wagnis dieser freien Veranstaltungsform einzulassen. Sie darf nicht in Prozesse eingreifen, muss aber unmerklich verfügbar und präsent sein. In chaotischen Phasen muss es ihr gelingen, den Teilnehmern bei Bedarf wieder zu Sicherheit und Kraft zu verhelfen und damit neue Kreativität entstehen zu lassen. Owen vertritt die Auffassung: »Es gibt einen einzigen Weg, der den Misserfolg eines Open Space-Ereignisses garantiert, und das ist der Versuch, die Kontrolle zu behalten« (OWEN 1995).

### 3.3 Ablauf von Open Space

- Die Teilnehmer sitzen im Kreis (kurze Vorstellung der Idee/der Methode/der Regeln).
- Die Teilnehmer äußern sich, für welche Thematik sie ein besonderes Interesse haben, schreiben das entsprechende thematische Stichwort auf ein Blatt und hängen es an die Info-Wand.
- Nach dem ‚Prinzip der Passung‘<sup>14</sup> ordnen sich die Teilnehmer sichtbar zunächst einem Thema zu (ggf. findet eine Zusammenlegung von Themen bei Überschneidungen statt).
- Arbeit in Gruppen (Mindestdauer 90 Minuten).
- Nach ‚lege artis‘ muss die Tagungsleitung nach der Open Space-Phase für eine Ergebnispräsentation und -dokumentation sorgen und ist für die rasche Implementierung der entwickelten Aktionspläne verantwortlich. Wichtigstes Ziel muss es von ihm sein, dass die Energie erhalten bleibt!

### 3.4 Hilfreiches Material

- Aushang der Plakate mit den »4 Richtlinien« (sichtbar aufhängen zur Erinnerung)
- Papier, Flips, Stellwände und Stifte usw. für Gruppenarbeiten
- Möglichkeiten zur Vervielfältigung der Ergebnisse der Gruppenarbeit (Protokolle), zeitnahe Erstellung ermöglichen

### Literaturhinweise & nützliche Internetadressen

Harrison OWEN: Open Space Technology: A User's Guide (BERRETT-KOEHLER) 1997

Harrison OWEN: Expanding Our Now: The Story of Open Space Technology (BERRETT-KOEHLER) 1997

Heino APEL u.a. (DERNBACH/ KÖDELPETER/ WEINBRENNER): Wege zur Zukunftsfähigkeit - ein Methodenhandbuch. Bonn (Stiftung Mitarbeit) 1998.

<http://www.openspaceworld.org/>

<http://www.uni-kassel.de/fb1/burow/>

<sup>14</sup> Die Passung von Anforderung, Fähigkeit und Zielklarheit kann zu einem »Aufgehen« in der Tätigkeit bzw. zu einer Veränderung der Zeitwahrnehmung oder dem Verschwinden von Sorgen führen. Mit Flow (englisch fließen, rinnen, strömen) wird das lustbetonte Gefühl des völligen Aufgehens in einer Tätigkeit bezeichnet (Vgl. hierzu [http://de.wikipedia.org/wiki/Flow\\_\(Psychologie\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Flow_(Psychologie)))



## Workshop 1 »Modularisierte Lehrer Aus- und Weiterbildung«



### Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

Prof. Regina Bruder, Universität Darmstadt  
 Bianca Gorys, Universität Bielefeld  
 Dr. Herbert Asselmeyer, Universität Hildesheim  
 Prof. Dr. Bernd Wagner, Universität Augsburg  
 Lars Kilian, Technische Universität Kaiserslautern  
**Protokoll:** Gabriele Rettmer, Universität Rostock

### Probleme und Anliegen

Ausgangspunkt der Diskussion dieser Arbeitsgruppe war die Frage, wie dem inhaltlich begründeten Bedarf an Lehrerweiterbildung ein adäquates Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten gegenübergestellt werden kann, vor dem Hintergrund des Problems der Finanzierung und der Motivation zur Teilnahme seitens der Lehrer.

Als wichtigstes Anliegen wurde von den Teilnehmern die Suche nach Kooperationspartnern zur Erweiterung des inhaltlichen Spektrums der bestehenden eigenen Lehrer-Weiterbildungsangebote formuliert. Diese gestaltet sich in der Praxis jedoch oft schwierig und ist derzeit beinahe nur über persönliche Kontakte zu realisieren. Ebenso wurde über fehlende Beratung bei der Entwicklung solcher Angebote geklagt.

Der Bedarf an Weiterbildung für Lehrer und auch Schulleiter ist unstrittig. So fehlt für Schulen, zumindest in Niedersachsen, jegliche Unterstützung bei der Einführung der »eigenverantwortlichen Schule«. Und das, obwohl es sich hier um eine durch das Land vorgegebene Aufgabe handelt. Gleichzeitig ist die Motivation der Lehrer gering, sich eigenverantwortlich dieser Aufgabe zu stellen und Angebote zu suchen sowie für Weiterbildung, zur Erfüllung einer Staats- bzw. Landesaufgabe, zu bezahlen. Schon kleine Beträge, die längst nicht die realen Kosten für eine Weiterbildungsmaßnahme decken könnten, werden nicht aufgebracht.

Ein Problem, das in diesem Zusammenhang benannt wurde, ist, dass Anbieter und Nachfrager von Weiterbildung die Qualität von Angeboten mit unterschiedlichen Maßstäben messen,

während Anbieter sich auf das Fachwissen fokussieren, stehen für die Anwender Anwendungs- und Praxisprobleme im Vordergrund. Auch der Einsatz von E-Learning-Tools, die kostengünstiger bereitgestellt werden könnten, wird nicht akzeptiert. Diese sind allerdings auch nur sinnvoll, so die Arbeitsgruppe, im Rahmen von Blended-Learning-Kontexten einzusetzen.

Entscheidendes Problem ist die Motivierung der Lehrer zur Teilnahme und die Finanzierung von Angeboten der Lehrerweiterbildung.

## Wünsche und Visionen

Der wichtigste Wunsch wurde in Kürze so formuliert: »Kräfte bündeln und Kleinstaaterei überwinden«. Erstrebenswert wäre es, die Bemühungen der einzelnen Akteure auf dem Lehrer-Weiterbildungsmarkt bundesweit zu koordinieren und dabei nicht auf staatliche Programme oder neue Modelle, die nicht in Aussicht sind. Hier stellt sich die Frage des Geschäftsmodells solcher Verbünde. Als eine Vision wurde die Gründung einer bundesweiten Einrichtung für Lehrerweiterbildung, die Erstellung eines Kataloges und eines Internet-Portals vorgeschlagen – eine Art »Bundesakademie für Lehrerfortbildung«.

Ebenso könnte ein Belohnungssystem für Lehrende, die sich stetig fortbilden, langfristig gesehen bei der Zielgruppe zur Veränderung der Einstellung in Hinsicht auf die eigene Weiterbildungspflicht führen.

## Perspektiven / Lösungsvorschläge / Handlungsoptionen

Es wurden verschiedene Lösungsansätze zur Schaffung eines Weiterbildungsangebots unter der Bedingung knapper Finanzen diskutiert; so die Öffnung von Modulen der akademischen Erstausbildung für die Lehrerweiterbildung, was aber, aufgrund der unterschiedlichen Zielgruppen, nur eine Notlösung sein sollte. E-Learning-Angebote sollten dort zum Einsatz kommen, wo sie wirklich Nutzen bringen; z.B. im Bereich des selbst gesteuerten Wissenserwerbs.

Am günstigsten wäre es, Weiterbildungsangebote direkt an die Institutionen zu geben, die das Geld dafür bereitstellen oder sogar eigene Schulen unterhalten (z.B. Kirche). Darüber hinaus sollte man Mischfinanzierungen erwägen.

Zur Bündelung von Kräften wurde die Erweiterung des inhaltlichen Spektrums durch länderübergreifende Kooperationen, in Form eines Austauschs von Modulen, favorisiert. Die Anbieter von Weiterbildung sollten transparent machen, an welchen Spezial-Modulen sie derzeit arbeiten und darüber eine Vernetzung erzeugen, so dass sich ein ergänzendes Spektrum von Themen mit »Orchideen-Status« entwickeln kann.

Die »Weiterbildungsresistenz« von Lehrern bricht durch positive Erfahrungen mit Angeboten. Gleichzeitig könnte die Einführung der externen Evaluationen an Schule dazu beitragen, dass

sich der Trend hin zu mehr Weiterbildungsbereitschaft entwickelt – in Rheinland-Pfalz kommen bereits jetzt viele Anfragen direkt von den Schulen.

## Ergebnisse

Die Gruppe beschließt, in einen Austausch zu treten, mit dem Ziel eine Zusammenarbeit zu entwickeln, um das jeweilige Grundangebot an Weiterbildungs-Modulen für Lehrende inhaltlich durch Angebote der anderen Arbeitsgruppen-Partner zu ergänzen. Die unterschiedliche fachliche Ausrichtung der jeweiligen »Entsende-Hochschulen« kommt diesem Anliegen dabei entgegen.

Darüber hinaus soll versucht werden, für so genannte »Orchideen-Module«, die eher einem gesellschaftlichen Anliegen als einem konkreten Bedarf Lehrender folgen, gemeinsam eine ausreichende Teilnehmer-Zahl zu gewinnen.

Im Idealfall soll es zur Entwicklung eines gemeinsamen Projekts kommen.



## Workshop 2 »Geschäftsmodelle der Netzwerke«



### Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

Helmut Vogt, Universität Hamburg

Dr. Hans-Henning Kappel, Goethe-Universität Frankfurt a. Main

Prof. Dr. Hiltgunt Fanning, Fachhochschule Stralsund

Mandy Engelmann, Tourismusverband M-V

Wolfgang Bauhofer, Universität Augsburg

Dr. Eckhard Festerling, Universität Rostock

Dr. Ursula Zenker, Bildungsakademie Mittweida

Dr. Bernd Klinge, Thüringer Kultusministerium

Torsten Tarnowski, Universität Lüneburg

David Ebert, Universität Lüneburg

**Protokoll:** Frauke Goldammer, Anke Block, Universität Rostock

### Diskussionsverlauf

Ausgangsfragen der Diskussion dieser Arbeitsgruppe waren: Bisher bot das BLK-Projekt die Grundlage für den Verbund – welche Organisationsform – welche Organisationsform soll es jetzt sein? Welche Plattform steuert die Vernetzung in Zukunft? Was für ein Netzwerk ist gewollt? Was hindert die Vernetzung? Wie erfolgt die Finanzierung des Netzwerkes? Wie soll eine gemeinsame Vermarktung aussehen? Es geht nicht nur um die gegenseitige Anerkennung von wissenschaftlichen Inhalten im Netzwerk. Oft ist die überregionale Vermarktung ein Problem.

Als ein Problem wird benannt, »wenn es kein Geschäftsmodell gibt, dann interessiert sich keiner für die Vernetzung, d.h. dass ohne ein vernünftiges Geschäftsmodell kein Interesse an der Vermarktung besteht. Man braucht ein Geschäftsmodell mit Anschubfinanzierung – und dann muss es sich zumindest in Teilen selbst tragen«.

Als weiteres Problem wird genannt, dass es bei der Vernetzung von Hochschulen mit Externen schwer ist, Verbindlichkeiten auszuhandeln. Freie Träger brauchen Sicherheiten – wenn die nicht gewährleistet werden können, ist eine Zusammenarbeit nicht möglich. Man muss nachfrageorientierte Leistungen auf Grundlage von Regeln aushandeln. Sonst fließen

die vorhandenen Geldströme, in die falsche Richtung – Berater werden zu teuer eingekauft oder als Beispiel: die Universität Rostock hatte eine Nachfrage von externen Bildungsträgern zum Qualitätsmanagement. Leider konnte die Universität ordnungs- und bildungspolitisch nicht verbindlich werden, da das Bildungsministerium andere Auflagen vorschrieb. Forderung wäre, dass die Weiterbildung über die Vernetzung mit verschiedenen Bildungsträgern praxisnah gestaltet werden muss, so dass diese auch nachgefragt werden und verkaufbar sind. Die Weiterbildung muss strukturiert werden, um passgenaue Angebote platzieren zu können. Es ist notwendig, dass die Hochschulen mit Partnern von freien Bildungsträgern und der Wirtschaft zusammen arbeiten.

*1. Vorschlag:* Da der BLK-Verbund seit diesem Jahr wegfällt, könnte die DGWF eine führende Rolle bei der Vernetzung spielen. Da die gemeinsame Finanzierung durch Bund/Land entfällt, muss das Geld aus den Ländern, von den Netzwerkmitgliedern oder von den Hochschulen kommen. Ab 2008 steht den Ländern frei, welche Projekte auf KMK-Ebene gefördert werden sollen – 150 T€ gehen an die Schulen, 150 T€ an die Hochschulen. Von den Hochschulgeldern kann ein Teil für den Netzwerkhalt eingesetzt werden. Da die Mittel zweckgebunden sind, besteht für die Weiterbildung eine Chance. Es sollte eine Zielvereinbarung mit dem Ministerium geschlossen werden, um die konkrete Geldvergabe zu gewährleisten.

*2. Vorschlag:* Das Netzwerk könnte über WissWB-Portal weitergeführt werden, wie es Hamburg und Rostock derzeit schon machen.

Eine weitere Voraussetzung ist, dass die Verbünde, die sich gebildet haben, auch weiterhin zusammen arbeiten. Das Problem ist die Hochschulvernetzung. Derzeit erfolgt die Vernetzung nur unter bestimmten Personen an den Universitäten. Das Interesse liegt nur bei einzelnen engagierten Personen. Die lokale und überregionale Vernetzung fehlt.

Das Problem ist ebenso die Hochschulpolitik. Die Hochschulpolitik will Konkurrenz unter den Hochschulen (HS) schaffen. Bei dem Verkauf des eigenen Profils sind die Netzwerke teils störend. Durch die Hochschulpolitik bilden sich strategische Allianzen, d.h. nach außen sind Hochschulen Konkurrenten, innerhalb arbeiten sie wegen der Kostenreduzierung zusammen. Das Hauptproblem ist das Konkurrenzdenken unter den Hochschulen. Es müssen Synergien aufgrund von Netzwerken erkennbar sein. Es sieht so aus, als ob der Netzwerkgedanke der Weiterbildung der Zeit voraus ist. Aber bei der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge brauchen die Hochschulen bald Netzwerke, da es allein nicht zu schaffen ist.

Das Problem ist, es wird Geld gebraucht, wenn die Vernetzung weiter gehen soll. Die Strategie sollte sein, Netzwerke aufzubauen, die sich möglichst selbst tragen. Bis dies erreicht ist, müssen Überbrückungsfonds geschaffen werden. In Sachsen wird es z.B. von den teilnehmenden Hochschulen gezahlt, jede Hochschule gibt jährlich 5-6 T€ für eine Stelle im E-Learning-Bereich aus, damit die Infrastruktur gehalten werden kann. Es ist kompliziert, da jedes Jahr neue Verhandlungen laufen müssen.

Ein weiterer Vorschlag ist, dass aufgrund des Finanzierungsproblems Forschungsprojekte initiiert werden sollten. Politische Entscheidungen stehen über allem. Die Politik muss erkennen, wie viel uns der Weiterbildungsgedanke Wert ist. Dafür kann ein Forschungsprojekt eine Argumentationshilfe sein.

Das Forschungsprojekt muss mit theoretischen Inhalten der Erwachsenen-Bildung gekoppelt sein. Somit bestehen höhere Chancen, Geld vom Bund zu bekommen. Auch die Internationalisierung (EU-Projekte) wäre eine weitere Möglichkeit.

Somit wäre zum einen eine Überbrückungsfinanzierung gegeben und zum anderen, wenn durch eine Studie der Nutzen von Weiterbildung und Netzwerk deutlich wird, ist eine weitergehende Finanzierung durch das Land argumentativ begründbar.

Die Untersuchungsfrage lautet: Boomt mit Wissenschaftlicher Weiterbildung (WB) die Weiterbildung? Der Nachweis über den Nutzen für die Hochschulen kann derzeit noch nicht erbracht werden, dazu ist eine Studie notwendig. Wenn ein Zuwachs bzw. Vorteil zu sehen ist, dann ist eine Finanzierung durch das Land möglich. Die Hochschulen haben noch nicht erkannt, dass Netzwerke Vorteile bringen.

In die Erforschung der Leistung der Netzwerke muss die Wirkung der WB auf den Kunden mit einbezogen werden. Die Angebots- und Nachfragestruktur der Netzwerke muss erforscht werden (Angebotsstruktur der HS und Nachfragestruktur der Wirtschaft).

Das Problem bei den Geldgebern von außen ist, dass sie den Erfolg der Maßnahme steuern können, den Finanzhahn zudrehen.

Die Bedeutung der Weiterbildung wird vor dem Hintergrund der Masterstudiengänge steigen, deshalb wird der Bund mit in die Verantwortung gehen müssen.

## Ergebnisse

Ausgangsfrage und Problem: Was versteht man unter einem Netzwerk Wissenschaftlicher Weiterbildung?

- Netzwerk im Rahmen des BLK-Programms
- Netzwerk zwischen Hochschulen und außerhochschulischen Partnern

Netzwerke können nur nachhaltig etabliert werden, wenn wir die Leistungen der Netzwerke dokumentieren können. Es haben sich im Netzwerk Synergieeffekte ergeben, diese können aber nicht direkt nachgewiesen werden.

*Ziel:* Netzwerke müssen sich finanziell selber tragen.

*Lösung:* Wir brauchen Überbrückungsgeld bis sie sich selbst tragen. Forschungsprojekte müssen mit der Weiterbildung verbunden werden. Ländermittel ab 2008 für die Weiterbildung avisieren.



## Workshop 3 »Öffnung des Hochschulzugangs«



### Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

Dr. Heinz-Dietrich Wuttke, TU Ilmenau  
Prof. Dr. Anke Hanft, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Dr. Michaela Knust, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Dr. Ulrich Hoffmeister, Industrie- und Handelskammer Lübeck  
Katja Kersten, Fachhochschule Brandenburg  
Ute Kandetzki, Goethe-Universität Universität Frankfurt a. Main  
Bruno Reibstein, Haus der Wirtschaft, Stralsund  
Dr. Roman Götter, Fraunhofer Gesellschaft  
Beatrice C. Rühle, Universität Rostock  
Dr. Peter Vießmann, Kultusministerium Sachsen-Anhalt  
Dr. Angela Schubert, Kultusministerium Sachsen Anhalt  
**Protokoll:** Martina Reichel, Antje Mühlhaus, Universität Rostock

### Ausgangsfragen:

1. Öffnung des Hochschulzugangs – Zulassung von Interessenten ohne Hochschulabschluss zur Wissenschaftlichen Weiterbildung
2. Realisierbarkeit eines Weiterbildungs-Bachelors
3. Schnittstellen/Vernetzung von beruflicher Bildung und akademischer Bildung
4. Bachelor-Studiengänge/Module für Berufstätige ohne Hochschulabschluss/Hochschulzugangsberechtigung

### Schwerpunkte der Diskussion

- Ist eine Kooperation zwischen berufsbildenden Einrichtungen und Hochschulen zur Entwicklung eines zielgruppenorientierten Bildungsangebotes (BA-Abschluss) möglich? Dies erfordert eine enge Zusammenarbeit von Verantwortlichen, gemeinsame Problemlösung, gegenseitige Akzeptanz und Vertrauen.
- Eine Möglichkeit ist die Nutzung von anderen Bildungsressourcen/ Anbietern im Rahmen der eigenen Angebote durch Auslagerung von Teilen der Angebote wie z.B.

- Projektmanagement, Zeitmanagement – in Kooperation (werden an der Universität Oldenburg »Professionalisierungsangebote« genannt). Diese werden durch Trainer aus der Berufsausbildung veranstaltet. Das Curriculum muss auf die akademischen Bedarfe abgestimmt werden und den geforderten Standards entsprechen.
- Die Öffnung des Hochschulzugangs in verschiedenen Berufsfeldern sollte diskutiert werden, z.B. Heilberufe, wirtschaftliche Themen ... BA-Studiengänge sollten für unterschiedliche Zielgruppen (Abiturienten, Berufstätige, ...) mit differenzierten Inhalten gestaltet werden – dies wird an privaten Hochschulen bereits praktiziert (England u. a.) und hat Konsequenzen für die Anrechenbarkeit.
  - Größtes Problem bei der Realisierung eines Weiterbildungs-Bachelors sind die vielen KMK-Vorschriften – Weiterbildung wird somit in eine Sonderrolle gedrängt, nicht auf konsekutiver Ebene mitgedacht.
  - Kernproblem: Wie schaffen wir die Übergänge zwischen BA, IHK oder Berufsakademien (berufsbildende Einrichtungen) und BA Hochschule im Hinblick auf die Zulassung zum Masterstudium? Was kann wie anerkannt werden? Welche Kompetenzbeschreibungen sind in den unterschiedlichen BA-Abschlüssen vorausgegangen (berufliche Bildung und Hochschulbildung)? Das Problem ist hier das Unterscheidungsmerkmal. Wie wird die Äquivalenzprüfung vorgenommen – mittels einer gemeinsamen Prüfungskommission?
  - Zeitraum, Dauer, Länge sind keine Kriterien bei der Bewertung eines Bachelors (es gibt bereits Internetstudiengänge). Es geht nicht um ein 3-jähriges Studium, sondern es kommt auf das Curriculum (Studieninhalte) an und auf bestimmte Kompetenzen der Studienbewerber. Andere Diskussionsteilnehmer halten dagegen, dass eine Orientierung an den vermittelten Kompetenzen nicht vorgenommen werden sollte – da dies eine verkehrte Sichtweise sei.
  - Aufgabe ist es, die Realisierbarkeit in der eigenen Hochschule voranzubringen: Vertrauen schaffen, um den beruflichen Zugang zu sichern und abwägen, wie viel Kreditpunkte anerkannt werden können. Voraussetzung dafür ist das Kennen der Ausbildungspläne, z.B. der IHK. Problem: Diese Praxis eröffnet die Ausbildung verschiedener BA-Abschlüsse mit unterschiedlichen Abstufungen – wollen die Universitäten eine Ansiedlung der »beruflichen Abschlüsse« praktizieren?
  - Frage: Wie viel Kreditpunkte (KP) werden benötigt, um den universitären Anschluss zu finden? Es gibt verschiedene Wege:
    1. pauschale Anerkennung (ist kontraktrechtlich geregelt) – ca. 90-100 KP aus der beruflichen Ausbildung (BA-Berufsakademie und BA-FHS, hier verwischen die Grenzen)
    2. individuelle Anrechnung (Kompetenz durch Berufserfahrung, z.B. Führungskompetenzen ...)

**Statements:**

- Die Profilorientierung der Hochschule sollte mehr gefragt sein als die Marktorientierung.
- Wichtig ist, Akzeptanz in der eigenen Hochschule zu schaffen, Akteure für die eigenen Ideen gewinnen, um Prüfungsordnung zu ändern, um Standards zu wahren.
- Zulassungsvoraussetzungen sollten mit Öffnungsklauseln versehen werden (Einzelfallprüfung).
- Hauptfragen sind Anrechnungs- und Akkreditierungsfragen – wie komme ich zum BA- oder MA-Abschluss?
- Wachsende Zahl von Abiturienten, die in die Berufsausbildung gehen. Hier eröffnet sich ein Markt für berufsbegleitende Bachelor für Berufstätige.
- Praxis an der Universität Oldenburg: Gebühren waren nie ein Problem, sondern der Zeitfaktor (Studienorganisation: hohe Flexibilität muss gewährleistet werden): in der Regel dauert der Bachelor für Berufstätige 4 Jahre, über Anrechnung von Kreditpunkten kann die Dauer reduziert werden. Alle Lehrmaterialien sind internet-gestützt. Die Abbruchquote ist gering. Das didaktische Design ist an die Bedürfnisse Berufstätiger angepasst, da sie mehr Struktur brauchen als grundständige Studierende. Projektphasen finden in Unternehmen statt, dadurch wird eine Nähe zum Arbeitsort, ein absoluter Praxisbezug und eine Kopplung der Arbeitszeit mit Lernzeit geschaffen.



## Workshop 4 »Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen bildungspolitischem Anspruch und Marktorientierung«



### Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

Dr. Petra Boxler, Universität Bremen

Dr. Heino Apel, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Bonn

Ursula Bade-Becker, Universität Bielefeld

Gerhard Glas, Universität Darmstadt

Michael Zeipelt, Universität Rostock

Jörg Gensel, Universität Hamburg

**Protokoll:** Antje Schneider, Katja Alm, Universität Rostock

### 1. Orientierung an Nachfrage vs. wissenschaftlicher Anspruch

In dieser Arbeitsgruppe wurden verschiedene Vor- und Nachteile einer Marktorientierung von Wissenschaftlicher Weiterbildung diskutiert. Dabei wurde festgestellt, dass die staatliche Politik mehr Nachfrageorientierung verlangt, die Wissenschaftliche Weiterbildung aber eher angebotsorientiert arbeitet. Es wurde die Möglichkeit diskutiert, sogenannte »marktgängige Module« mit weniger Anspruch an wissenschaftlichen Inhalten anzubieten, um einen Kundenkreis anzuwerben, der sich zu späteren Zeitpunkten dann den wissenschaftlichen Angeboten widmet, d.h. »marktgängige« Angebote als »Türöffner« zu nutzen. Dies würde zum einen den Kundenkreis erweitern und die Teilnehmerzahlen wahrscheinlich erhöhen. Zum anderen stellt sich die Frage, inwiefern diese Angebote dem Anspruch der Wissenschaftlichen Weiterbildung genügen. Die Entwicklung fordert jedoch eine viel stärkere Kundenorientierung. Mit diesen gegensätzlichen Tendenzen muss sich die Wissenschaftliche Weiterbildung auseinandersetzen.

Das Fazit lautete jedoch eindeutig: Der wissenschaftliche Anspruch sollte nicht aufgegeben werden (credit points). Man sollte neben der Vermarktung von sogenannten marktgängigen Angeboten auch die Vorteile und die Besonderheiten des Angebotes der Wissenschaftlichen Weiterbildung herausstellen, auf »das Denken von morgen« hinweisen, etc.

## 2. Einkauf externer Leistungen vs. Rückbindung an die eigene Universität

Ein zweiter Aspekt, der für die Vermarktung und Entwicklung eines Weiterbildungszentrums eine erhebliche Rolle spielt, ist die Verbindung und Einbettung in die jeweilige Universität. Hier wurde die Frage diskutiert, zu welchen Anteilen ein Weiterbildungszentrum die Ressourcen der eigenen Universität nutzen sollte. Als Beispiel für eine recht progressive Entwicklung wurde die TU Kaiserslautern genannt, die fast nur externe DozentInnen aus der gesamten Bundesrepublik »einkauft« und auf dem Wissenschaftlichen Weiterbildungsmarkt eine Vorreiterrolle einnimmt.

Fazit: Einkauf externer Leistungen, um Vermarktungsmöglichkeiten auszureizen vs. Rückbindung an die Universität, d.h. Nutzung der universitären (hauseigenen) Ressourcen und damit auch eine Stärkung des lokalen Einzugsgebietes.

Dabei wurde u.a. auch der Aspekt aufgeworfen, dass es von erheblichem Vorteil ist (siehe Kaiserslautern) die Weiterbildungsangebote unter dem Namen der jeweiligen Universität zu vermarkten, denn ein Zertifikat einer Universität wiegt »mehr« als das eines »unbekannten« Weiterbildungsanbieters.

## 3. Wissenschaftliche Weiterbildung »pur« vs. Komplettangebot (zusätzliche Beratung und Begleitung)

Ein Aspekt, der zur Entwicklung bzw. Neuorientierung der Wissenschaftlichen Weiterbildung beitragen könnte, ist die Frage der inhaltlichen Fokussierung. Hier wurde das Beispiel der Lehrerfortbildung des Bundeslandes Hessen diskutiert. Studien haben ergeben, dass eine reine Lehrerfortbildung nicht so sehr viel bringt, sondern dass eine ergänzende Beratung und Begleitung sehr viel effektiver und sinnvoller ist. Für die Wissenschaftliche Weiterbildung ergäben sich hier neue inhaltliche Möglichkeiten, z.B. die Begleitung des Transfers, des Coachings, die Beratung etc. Die Frage, die hier ebenfalls aufgeworfen wurde, lautet: Sollte man sich den genauen Kundenvorstellungen anpassen oder bietet man Weiterbildung an, hinter der man ideell, vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Anspruches, steht? Wie marktgängig ist Wissenschaftliche Weiterbildung?

## 4. Inhaltliche Profilierung vs. »Angeboten wird, was bezahlt wird«.

Ein weiteres Thema, welches kommuniziert wurde, ist die Frage der Legitimation unterschiedlicher Qualitätsansprüche. D.h. ist es möglich, dass sich unterschiedliche Qualitäten durchsetzen, dass an einigen Universitäten ein Masterprogramm (Master »light«) studiert werden kann, welches in der inhaltlichen Profilierung und Anerkennung anderen Masterprogrammen mit höherer Qualität (Master »heavy«) deutlich unterliegt?

### Lösungsvorschläge und abschließende Thesen:

- Wissenschaftliche Weiterbildung sollte ein eigenes Profil entwickeln mit einer deutlichen Aussage/einem deutlichen Standpunkt zur Qualität (nach Modi einer Universität). Dies sollte auch gezielt vermarktet werden. Qualitativ gute Weiterbildung sollte auch ihren entsprechenden Preis haben.
- Ist das Budget für die Vermarktung begrenzt, besteht hier die Möglichkeit der Kooperation von Hochschulen mit ähnlichem Angebotsprofil. (Studien zeigen, dass Konkurrenz hier eine untergeordnete Rolle spielt. Eher bietet Kooperation neben einer Steigerung der Effizienz noch viele weitere Vorteile.)
- Vermarktung sollte sich an den Zielgruppen orientieren. Die Zielgruppe von Wissenschaftlicher Weiterbildung sind vor allem ehemalige Studenten. Diese Gruppe (Alumni) sollte mehr miteinbezogen werden und ist möglicherweise bisher zu sehr vernachlässigt worden.
- Wissenschaftliche Weiterbildung sollte in jeder Hinsicht serviceorientiert sein. Kunden sollen sich wohl fühlen (Ausstattung der Lehrmittel, Räume usw.).



## Workshop 5 »Veränderungen von Strukturen - Nachfrageorientierung«



### Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

Dr. Rolf Reinert, Bundesministerium für Bildung und Forschung Bonn

Frauke Indervoort, IWD Das Marktforschungsinstitut

Frank Paasche, Hochschule Magdeburg-Stendal

Prof. Dr. Petra Gromann, Hochschule Fulda

Katrin Bialek, Humboldt Universität Berlin

**Protokoll:** Christine Decker, Wiebke Schwelgenräber, Universität Rostock

Die grundsätzliche Frage, wie ein Angebot von weiterbildenden berufsbegleitenden Studiengängen durch die Hochschulen realisierbar sei, durchzog das Arbeitsgruppentreffen. So wurde problematisiert, dass Hochschulen sich zunächst für Wissenschaftliche Weiterbildung öffnen müssten. Weiterhin stellte sich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Kernfrage, auf welchem Weg Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote einen qualitativen Bildungsbeitrag für Berufstätige schaffen können. Da sich das Selektieren einzelner Module aus bereits bestehenden Studiengängen wegen fehlender Ressourcen meist als schwierig gestaltet, könnten beispielsweise »Transatlantikmaster«<sup>15</sup> als Vorbild dienen oder marktbezogene Modulangebote konzipiert werden. Es wurde eingeworfen, dass zusammengestellte Module nicht leicht handhabbar seien, weil den Nachfragenden möglicherweise das nötige Bewusstsein fehlt, das für sie entsprechende Angebot auszuwählen und für sich nutzbar zu machen. Gerade diesem Problem müsse man begegnen: Die Hochschulen müssen einerseits stärker nach außen treten und ihre Wissenschaftliche Weiterbildung für Berufstätige der Öffentlichkeit stärker zugänglich machen. Andererseits muss die qualitative Beratung von interessierten Berufstätigen und Studierenden gewährleistet sein. Eine Teilnehmerin berichtet, dass es als Lehrende ein großer Aufwand ist, für alle Fragen der Studierenden da zu sein. Die Lehrenden haben kaum Kapazität, qualitativ hochwertig auf die besonderen Interessen und Beratungsbedürfnisse von berufstätigen

---

<sup>15</sup> Internationale Studiengänge

Studierenden einzugehen. Sie schlägt vor, Wissenschaftliche Weiterbildung für alle Studiengänge verpflichtend zu machen und kostenlos anzubieten.

In der anschließenden Diskussion dieses Vorschlags im Plenum wurde die Doppelbelastung thematisiert: Wie soll die grundständige Lehre, Weiterbildung, Forschung und Familie unter einen Hut gebracht werden? An dieser Stelle wurde betont, dass dies keine Mehrbelastung bedeuten muss, aber eine Veränderung der Zusammensetzung, z.B. durch Blockveranstaltungen und E-Learning. Diese Idee stieß auf gewisse Sympathie, es wurde aber zu Bedenken gegeben, dass man die Privatisierung von Bildung im Auge behalten muss – das neue Credo könnte bald lauten: Erst eine einfache Ausbildung absolvieren und dann für die Weiterbildung zahlen.

## »Behaupten sich Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt?« - Eine Podiumsdiskussion

*Jan-Martin Wiarda*

»Behaupten sich Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt?  
– ein Streitgespräch« am 16. Februar in der Universität Rostock

Die Podiumsdiskussion, die das Ende der zweitägigen Tagung markierte, drehte sich um die zum Abschluss noch einmal pointiert gestellte Frage, ob und wie sich die Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt behaupten können. Als Vertreter der politischen Bildungsplanung eingeladen waren Dr. Rolf Reinert, Referatsleiter für Wissenschaftliche Weiterbildung im Bundesministerium für Bildung und Forschung, sowie Kurt Schanné, Referatsleiter für Hochschulpolitik und Hochschulplanung im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Als Repräsentant der Wirtschaft zu Gast war Dr. Ulrich Hoffmeister, Geschäftsbereichsleiter Aus- und Weiterbildung der Industrie- und Handelskammer zu Lübeck. Professor Dr. Bernd Wagner, Leiter des Zentrums für Weiterbildung und Wissenstransfer (ZWW) an der Universität Augsburg, vertrat die Sicht einer



Hochschule, die bereits außerordentlich erfolgreich in der Weiterbildung aktiv ist. Dr. Roman Götter schließlich, Geschäftsführer der Fraunhofer Technology Academy, konnte die

Erfahrung einer Einrichtung in die Diskussion einbringen, die eigenständig neben den Hochschulen anspruchsvolle Weiterbildung auf der Grundlage der Forschungsaktivitäten der Fraunhofer-Institute und in Kooperation mit ausgewählten akademischen Partnern anbietet.

Dr. Reinert betonte zu Beginn der Diskussion, dass der Bedarf für qualifizierte Weiterbildungsangebote riesig sei. Als Beispiele hierfür nannte er mehrere gesellschaftliche und wirtschaftliche Zielsetzungen, unter anderem die Verbesserung der Durchlässigkeit im Bildungswesen, die Senkung der Arbeitslosigkeit unter Hochschulabsolventen durch Weiterqualifizierung (etwa bei Ingenieuren) sowie die Entwicklung von Strategien angesichts von demographischem Wandel und der immer noch alarmierenden Benachteiligung von Migranten im akademischen Bereich. Reinert folgerte, unter diesen Umständen komme es bei jeder einzelnen Hochschule darauf an, wie sie mit ihrem speziellen Angebot die genannten oder weitere Bedürfnisse befriedigen könne. Gelingen ihr dies, werde sie auch erfolgreich auf dem Markt agieren. Reinert sagte einschränkend, zunächst müssten viele Hochschulen unter dem Motto »Train the Trainer« jedoch selbst durch Weiterbildung lernen, wie

Wissenschaftliche Weiterbildung besser gestaltet und vermarktet werden könne. Die Kenntnisse und Kompetenzen seien in den Hochschulen vielfach vorhanden, die Frage sei nur, ob immer an der richtigen Stelle. Schließlich wies Reinert darauf hin, dass nicht nur das Engagement der Hochschulen gefragt sei, sondern auch Verbesserungen der Rahmenbedingungen, etwa eine großzügigere Regelung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte und Hilfen bei der Finanzierung der Teilnahmegebühren, etwa durch direkte Förderung oder über eine steuerliche Absetzbarkeit. Natürlich, so Reinert, könne eben auch mehr Geld vom Staat einiges bewirken.

Anschließend gab Professor Wagner einen Einblick in die konkrete Arbeit des Zentrums für Weiterbildung und Wissenstransfer (ZWW). Dabei wies er zum einen auf die langwierigen Kämpfe mit der Verwaltungsbürokratie in Universität und Ministerium hin, die häufig noch kein Verständnis für marktorientierte Aktivitäten an einer Hochschule hätten; zum anderen zeigte er auf, dass sich mit einem erfolgreichen Weiterbildungsangebot tatsächlich auch eine Menge Mittel für die Hochschule generieren und Arbeitsplätze schaffen ließen: Derzeit beschäftigt das ZWW 50 Mitarbeiter. Wagner merkte kritisch an, dass andere Hochschulen in Bayern den Bereich Weiterbildung dennoch bislang sträflich vernachlässigten. Explizit nannte er die Münchner Universitäten, die aus ihrer großen wissenschaftlichen Reputation hier kein Kapital schlugen.



Dr. Götter führte sich als einen »Außenseiter im Kreise der Hochschulvertreter« ein, der vielleicht gerade deshalb ein paar interessante Einsichten teilen könne. Er sei davon überzeugt, dass exzellentes Lebenslanges Lernen die Innovationskraft der deutschen Wirtschaft stärken könne, allerdings sei es noch ein langer Weg zum erhofften Ziel. Die deutschen Universitäten befänden sich im Umbruch von einer kostenlosen Ausbildungs-Grundversorgung zu marktorientierten Angeboten für Lebenslanges Lernen. So sei zum einen der Umbauprozess vom deutschen Diplom zu einer mehrstufigen Aus- und Weiterbildung mit engem Industriebezug noch nicht vollzogen. Zum anderen würden Professoren oft für gute Grundlagenforschung belohnt, aber nicht für gute Lehre. Daher bedürfe es der Förderung von Professoren mit Industrienähe und Freude am Vermitteln von für die Praxis relevanten Inhalten.

Dr. Hoffmeister stimmte mit der Einschätzung Götters überein, dass die Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt mit ihren Angeboten noch gar nicht richtig angekommen seien. Das Engagement der Hochschulen und somit auch ihre Marktanteile seien ausbaufähig. Auf Seiten der Wirtschaft bestehe ein Bedarf an der Weiterbildung für Akademiker zur Sicherung ihrer Beschäftigungsfähigkeit und zur Sicherung des Wirtschaftsstandortes generell. Die Hochschulen müssten jedoch zunächst begreifen, dass Wissenschaftliche Weiterbildung, also Weiterbildung inhaltlich wie auch methodisch-didaktisch auf Hochschulniveau, ein Pflichtangebot und eine Geldquelle darstelle, das wesentlich zur Imageverbesserung der Hochschule genutzt werden könne. Als unverzichtbare Schritte auf diesem Weg nannte

Hoffmeister unter anderem die Schaffung finanzieller Anreize für die Hochschulen und für die Dozenten, die Entwicklung eines Weiterbildungsmanagement an den Hochschulen mit klarer Kundenorientierung und den Aufbau eines Weiterbildungsmarketings. Zudem sei es wichtig, mehr Angebote ohne formalen Abschluss zu entwickeln und den Zugang Interessierter nicht durch formale Kriterien wie den Hochschulabschluss zu beschränken.

Kurt Schanné schließlich vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur mahnte mehr Profilbildung der Hochschulen an. Die Weiterbildungsangebote müssten zum einen einem erkennbaren externen Bedarf entsprechen, zum anderen aber auch auf den Forschungsaktivitäten der jeweiligen Hochschule aufbauen. Nur so sei echte Expertise zu erwarten. Alleinstellungsmerkmale im Weiterbildungsbereich seien weiterbildende Masterstudiengänge der Hochschulen. Grundsätzlich bezweifelte Schanné, dass derzeit von einem Weiterbildungsmarkt im strikten Sinne der Ökonomie die Rede sein könne. Vermutlich handle es sich eher um eine Metapher.

In der Diskussion unter Einbeziehung des Publikums wurden die anfangs genannten Gesichtspunkte vertieft. Die Gesprächspartner waren sich darin einig, dass es Interessierten



auch ohne Abitur möglich sein sollte, Weiterbildungsangebote der Hochschulen wahrzunehmen. Schanné wies jedoch darauf hin, dass es die rechtlichen Voraussetzungen dafür längst gebe, es komme also darauf an, dass die Hochschulen sie ausfüllten.

Professor Wagner stimme seinem Vorredner zu, dass der Hochschulzugang

tatsächlich nicht mehr ein zentrales Problem der Weiterbildung sei. Für viel kritischer hielt er die Frage, inwieweit die vermittelten Inhalte tatsächlich auf die Bedürfnisse der Kunden ausgerichtet seien. Sicherlich sei es falsch, hier sämtliche wissenschaftliche Ansprüche zurückzuschrauben, doch sei es in der Tat so, dass viele Professoren abseits von der Theorie wenig Erfahrung mit den praktischen Erfordernissen des Arbeitsalltags hätten. Insofern müssten sie in Weiterbildungsmaßnahmen zunächst so geschult werden, dass sie tatsächlich marktorientierte Weiterbildung anbieten könnten.

Dr. Götter berichtete auf Nachfrage des Moderators hin ausführlich vom anspruchsvollen Auswahlverfahren, das die Fraunhofer Technology Academy eingeführt habe, um geeignete Hochschullehrer für ihre Angebote zu rekrutieren. Entscheidend seien die Industrienähe und der Praxisbezug, der an deutschen Universitäten nicht nur viel zu selten vorhanden, sondern häufig auch noch regelrecht verpönt sei. An dieser Stelle zog das Podium den einhelligen Schluss, dass es nur durch Weiterbildung der Weiterbildenden gelingen könne, mehr Verständnis für die Weiterbildung und den nötigen Mentalitätswechsel an den Hochschulen zu erreichen, um die Chancen finanzieller wie auch ideeller Natur zu nutzen, die aus einer

verstärkten Aktivität im Markt erwachsen. Hier könne gerade die Etablierung von Verbänden und Netzwerken ein wichtiges Hilfsmittel sein.

Einschränkend wurde allerdings von allen Podiumsteilnehmern angemerkt, dass es zu wenig funktionierende Verbände gebe. Dr. Hoffmeister sagte, dass Verbände zwischen Hochschulen und Unternehmen oder Verbänden zwar erwünscht, in der Praxis jedoch nach wie vor schwierig umsetzbar seien. In diesem Zusammenhang räumte er ein, dass durchaus auf beiden Seiten Berührungspunkte existieren könnten. Dr. Reinert ergänzte, dass zu viele Verbände bislang auf dem persönlichen Engagement Weniger aufbauten und damit vor dem Aus ständen, sobald sich die Betroffenen zurückzögen. In den nächsten Jahren komme es daher auf eine Verstetigung und Institutionalisierung der bestehenden Verbände an, die wiederum nur gelingen würden, wenn die Hochschulen insgesamt die Bedeutung der Weiterbildung erkannten – etwa auch durch eine verstärkte Förderung durch die Politik.

Herr Schanné schloss sich mit der Feststellung an, dass es nach der Föderalismusreform nun besonders im Aufgabenbereich der Länder liege, hier aktiv zu werden. Das Engagement müsse und werde verstärkt werden. Er fügte hinzu, dass viele Hochschulen nicht genügend Gebrauch von vorhandenen Fördergeldern der Europäischen Union machten.

Am Ende der einstündigen Diskussion bemühten sich die Podiumsteilnehmer, noch einmal genau zwischen den drei unterschiedlichen Formen von Weiterbildung zu differenzieren: erstens den weiterbildenden Studiengängen im Masterbereich, zweitens dem Kursangebot mit verschiedenen Formen einer Zertifizierung am Ende und drittens den Weiterbildungsveranstaltungen für jedermann, ob als Einzelveranstaltung oder Veranstaltungsreihe, jedoch ohne jeden formalen Abschluss. Professor Wagner erläuterte, dass es bei der Nachfrage der Kunden bislang eine ganz klare Tendenz in Richtung der Studiengänge gebe. Offenbar komme in dem großen Interesse an vollständigen Studienprogrammen die immer noch enorme Wertschätzung zum Ausdruck, die in Deutschland auf der Zertifizierung akademischer Leistungen liege. Alle Gesprächspartner waren sich darin einig, dass die Hochschulen derzeit nur bedingt in der Lage sind, eine so klare Nachfrage nach qualitativ hochwertigen Angeboten zu bedienen. Sie äußerten jedoch die Hoffnung, dass es den Hochschulen mithilfe der in der Diskussion aufgezeigten Maßnahmen bei einer gleichzeitigen Verbesserung der Rahmenbedingungen durch die Politik in der Lage sein sollten, hier bald an Profil zu gewinnen.

## Schlusswort

Dem Schlusswort ist die Aufgabe zugedacht, zu resümieren und Dank zu sagen. Letzteres tue ich zuerst, in dem ich allen, die von den Hochschulen und aus den Ländern nach Rostock gekommen sind, für die Teilnahme, die Referate, die Impulse und die regen und fruchtbringenden Diskussionen danke. Dadurch entstehen und festigen sich persönliche und diskursive Netzwerke, die die Sache der Wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen voranbringen. Auch wenn viele an der Vorbereitung und Durchführung dieser Tagung beteiligt waren, möchte ich doch stellvertretend Frau Dr. Teichmann, die diese Tagung mit viel Liebe und Mühe konzipiert hat, und Frau Dr. Kosche, der kurzfristig die anspruchsvolle Aufgabe der Tagungsleitung zugefallen ist, besonders hervorheben.

Ein vollständiges Resümee ist schwierig. Daher an dieser Stelle nur einige besonders prägende Eindrücke und sich anschließende Gedanken. Mir selbst ist wieder einmal deutlich geworden, dass das Anliegen des Bologna-Prozesses ohne die Wissenschaftliche Weiterbildung nicht verstanden und nicht realisiert werden kann. Nur in einem Konzept des lebenslangen Lernens ergibt der Bologna-Prozess überhaupt Sinn. Daher müssen die Anstrengungen verstärkt werden, um die Wissenschaftliche Weiterbildung aus dem »Mauerblümchen-Dasein« herauszuholen und zur vollen Blüte zu bringen. Dies gilt gerade vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung, zunächst im Osten, später auch im Westen. Deutschland wird auf Qualifizierung in allen der Bildung zugänglichen Lebensaltern angewiesen sein.

Ein weiterer Gedanke rankt sich um das Verhältnis von Wissenschaftlicher Weiterbildung und Forschung. Im Unterschied zu allgemeiner Weiterbildung, die von nicht-akademischen Institutionen angeboten wird, muss es Aufgabe der von Hochschulen unterbreiteten Angebote sein, neuere und neueste Ergebnisse von Forschung einfließen zu lassen. Es reicht nicht, die Wissenschaftliche Weiterbildung nur als einnahmenträchtiges Geschäftsfeld zu entdecken, so wichtig das auch ist. Die Spezifik der an Hochschulen angebotenen Wissenschaftlichen Weiterbildung ergibt sich der Sache nach einerseits mit Bezug auf die vorangegangenen Studien und andererseits aus der Nähe zur Forschung, wobei die anwendungsorientierte Forschung hier besonders gefragt sein dürfte. Es gilt demnach, forschungsbezogene Studiengänge der Wissenschaftlichen Weiterbildung zu entwickeln, die ihre Attraktivität eben aus den Profillinien der Forschung der jeweiligen Hochschule gewinnen.

Resümierend lässt sich auch sagen, dass die Modularisierung der Wissenschaftlichen Weiterbildung und die Akkreditierung der Studiengänge eine große Herausforderung darstellt. Es liegt in der Logik des Bologna-Prozesses, hier voranzuschreiten. Die Frage, ob

auch Angebote unterhalb der Schwelle curricular definierter Studiengänge modularisiert und akkreditiert werden sollten, bedarf weiterer Prüfung.

Das Verbundprogramm »Wissenschaftliche Weiterbildung« hat mit dieser Tagung seinen erfolgreichen Abschluss gefunden. Nach vorne schauend ist dafür Sorge zu tragen, dass möglichst viele der entwickelten Ansätze weitergeführt werden können. Dass der Bund sich gänzlich aus diesem Feld zurückziehen wird, ist auch nach den Maßgaben der Föderalismusreform m. E. nicht zu erwarten. Die Länder selbst sind in der Globalisierung der Hochschulhaushalte weit vorangeschritten, so dass die Weiterführung von Projekten zunächst vor Ort an der Hochschule bedacht werden muss. Inwieweit und wofür im Einzelnen die sog. »Kompensationsmittel« des Bundes verwandt werden, ist größtenteils noch nicht entschieden. In Norddeutschland sind Überlegungen im Gange, die auf eine gemeinsam getragene Stärkung des virtuellen Studiums und des E-Learning zielen. Sollten diese Pläne Wirklichkeit werden, könnte auch die Wissenschaftliche Weiterbildung partizipieren.

Kurt Schanné  
Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern  
Februar 2007

## Teilnehmerinnen & Teilnehmer der Tagung

### Projektvertreterinnen und -vertreter

#### *teachING – Multimedia im Maschinenbau*

Prof. Dr. Detmar Schlottke	FHTW Berlin
Daniela Lücke	FHTW Berlin
Gisela Wolf	FHTW Berlin

#### *Entwicklung eines einheitlichen Systems der Leistungserfassung in der Wissenschaftlichen Weiterbildung*

Christa Heinrich	Fachhochschule Potsdam
Katja Kersten	Fachhochschule Brandenburg

#### *Weiterbildungs-Netzwerk im Verbund norddeutscher Hochschulen – WiN*

Dr. Petra Boxler	Universität Bremen
------------------	--------------------

#### *WissWB-Portal*

Helmut Vogt	Universität Hamburg
Jörg Gensel	Universität Hamburg

#### *Netzwerk Wissenschaftliche Weiterbildung für Lehramtsberufe (NWWL)*

Dr. Angela Gies	Goethe-Universität Frankfurt a. M.
Prof. Dr. Regina Bruder	Technische Universität Darmstadt
Gerhard Glas	Technische Universität Darmstadt

#### *Hochschulzusammenarbeit in der Wissenschaftlichen Weiterbildung für die berufliche Praxis in Hessen*

Dr. Hans-Henning Kappel	Goethe-Universität Frankfurt a. M.
Ute Kandetzki	Goethe-Universität Frankfurt a. M.

#### *MAPS – Berufsbegleitende Masterstudiengänge in der sozialen Arbeit*

Prof. Dr. Petra Gromann	Hochschule Fulda
-------------------------	------------------

#### *Vision Ventures (ViVe) – mit Weiterbildung zum Ziel – ein Verbundprojekt*

Dr. Sabine Teichmann	Universität Rostock
Beatrice C. Rühle	Universität Rostock
Dr. Herbert Asselmeyer	Universität Hildesheim

Birgit Oelker	Universität Hildesheim
Prof. Dr. Hiltgunt Fanning	Fachhochschule Stralsund
Dr. Heino Apel	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn
Prof. Dr. Bernhard Badura	Universität Bielefeld

*MaweSt – Entwicklung von Modellen für die Planung, Implementierung, Management und Evaluation von weiterbildenden Studiengängen in vernetzten Strukturen*

Prof. Dr. Anke Hanft	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Dr. Christiane Brokmann-Nooren	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Dr. Michaela Knust	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Heidemarie Mahlmann	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Ursula Bade-Becker	Universität Bielefeld
Bianca Gorys	Universität Bielefeld

*Verstetigung der Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung durch die Verbindung von 1. und 3. Phase (»Schulpraktisches Zentrum«) / Kerncurricula für die Lehrerbildung zur strukturellen Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung*

Prof. Dr. Barbara Jürgens	Technische Universität Braunschweig
Torsten Tarnowski	Universität Lüneburg
David Ebert	Universität Lüneburg

*Wissenschaftliche Weiterbildung für Lehrende als Instrument der Qualitätssicherung an Schulen (QSS)*

Lars Kilian	Technische Universität Kaiserslautern
-------------	---------------------------------------

*Kooperative Lehrerfortbildung – Kompetenzentwicklung durch Netzwerke*

Wolfgang Bauhofer	Universität Augsburg
Andrea Sparka	Universität des Saarlandes

*Verbund in der Weiterbildung für Medienkompetenz – ein Online-Angebot der sächsischen Hochschulen*

Dr. Ursula Zenker	Bildungsakademie Mittweida
-------------------	----------------------------

*VestewiT – Verbundstrukturen der effizienten Wissenschaftlichen Weiterbildung in Thüringen*

Holger Böhm	Technische Universität Ilmenau
Dr. Heinz-Dietrich Wuttke	Technische Universität Ilmenau

## Referenten und Moderatoren

Dr. Heino Apel	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn
Dr. Herbert Asselmeyer	Universität Hildesheim
Wolfgang Bauhofer	Universität Augsburg
Dr. Roman Götter	Fraunhofer-Gesellschaft
Prof. Dr. Anke Hanft	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Dr. Ulrich Hoffmeister	IHK Lübeck
Dr. Hans-Henning Kappel	Goethe-Universität Frankfurt a. M.
Dr. Kerstin Kosche	Universität Rostock
Dr. Rolf Reinert	Bundesministerium für Bildung und Forschung
Kurt Schanné	Ministerium für Bildung, Wissenschaft & Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern
Sabine Schütt	Universität Rostock
Prof. Dr. Thomas Strothotte	Rektor der Universität Rostock
Prof. Dr. Bernd Wagner	Universität Augsburg
Jan-Martin Wiarda	DIE ZEIT
Prof. Dr. Andrä Wolter	Technische Universität Dresden/HIS GmbH Hannover

## Vertreter aus Ministerien

Dr. Rolf Reinert	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
Dr. Peter Vießmann	Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt
Dr. Angela Schubert	Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt
Dr. Bernd Klinge	Thüringer Kultusministerium

## Gäste aus weiteren Institutionen

Dr. Wolfgang Nitzsche	Senator für Umwelt, Soziales, Jugend und Gesundheit, Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung
Mandy Engelmann	Tourismusverband Mecklenburg-Vorpommern e.V., Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung
Kirstin Groth	Deutsche Seereederei GmbH, Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung
Heidi Kaiser	LWL Bildungszentrum Jugendhof Vlotho
Katrin Bialek	Humboldt-Universität zu Berlin

Bruno Reibstein	Haus der Wirtschaft Stralsund
Dr. Manfred Pellmann	Haus der Wirtschaft Stralsund
Michael Schramm	HIS Hochschul-Informationen-System, Hannover
Walter Noack	Fernstudent Umwelt & Bildung (M. A.), Universität Rostock
Anne Jackstädt	Freies Projekt »Visual Essay«
Katja Alm	Fernstudium, Universität Rostock
Katja Banemann	Fernstudium, Universität Rostock
Daniela Bangemann	Fernstudium, Universität Rostock
Anke Block	ZQS, Finanzen, Universität Rostock
Andreas Brandt	Fernstudium, Universität Rostock
Christine Decker	Fernstudium, Universität Rostock
Frauke Goldammer	Fernstudium, Universität Rostock
Marius Herzog	Projekt »Strukturierte Promotionsstudiengänge«, Universität Rostock
Christin Leiberg	Vision Ventures, Universität Rostock
Urte Lorenz	Universität Rostock
Antje Mühlhaus	ZQS, Universität Rostock
Martina Reichel	Fernstudium, Universität Rostock
Kathrin Reichel	Universität Rostock
Gabriele Rettmer	ZQS, Universität Rostock
Heike Scheidemann	Projekt »Bologna-Beratung«, Universität Rostock
Antje Schneider	Universität Rostock
Wiebke Schwelgengräber	Fernstudium, Universität Rostock
Ina Schwinn	Fernstudium, Universität Rostock
Ellen Sommer	Universität Rostock
Anja Stroppe	Fernstudium, Universität Rostock
Ulrike Weise	Fernstudium, Universität Rostock
Marc Wessely	Universität Rostock
Michael Zeipelt	Fernstudium, Universität Rostock

# Projektdarstellungen



Impressum & Kontakt  
herausgegeben von der  
Universität Rostock

»Die Vernetzung muss weiter gehen«  
Abschlusstagung zum BLK-Programm »Wissenschaftliche Weiterbildung«

Universität Rostock  
Universitätsplatz 1  
18055 Rostock

Telefon: 0381 – 498 12 42  
Telefax: 0381 – 498 12 41  
<http://www.uni-rostock.de>

Redaktion  
Dr. Sabine Teichmann  
Sabine Schütt

Gestaltung  
Sandra Gau